



**HAL**  
open science

**Exercer son "métier de stagiaire" en Institut  
Médico-Educatif: une tension entre conduites  
comportementalistes et émancipation du sujet en  
formation**

Antoine Agraz

► **To cite this version:**

Antoine Agraz. Exercer son "métier de stagiaire" en Institut Médico-Educatif: une tension entre conduites comportementalistes et émancipation du sujet en formation. Education. Normandie Université, 2017. Français. NNT: 2017NORMR145 . tel-01870241

**HAL Id: tel-01870241**

**<https://theses.hal.science/tel-01870241>**

Submitted on 7 Sep 2018

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

## THESE

**Pour obtenir le diplôme de doctorat**

**Spécialité Sciences de l'éducation**

**Préparée au sein de l'université de Rouen**

**Exercer son « métier de stagiaire » en Institut Médico-Educatif : une tension entre conduites comportementalistes et émancipation du sujet en formation**

**Présentée et soutenue par  
Antoine AGRAZ**

**Thèse soutenue publiquement le 11 septembre 2017  
devant le jury composé de**

Mme Martine JANNER-RAIMONDI	PR Université Paris 13	Rapporteur
M. Michel FABRE	PR émérite Université de Nantes	Rapporteur
Mme Anne JORRO	PR CNAM Paris	Examineur
M. Jacques BEZIAT	MCF HDR Université de Limoges	Examineur
M. Jean HOUSSAYE	PR émérite Université de Rouen	Directeur de thèse

**Thèse dirigée par Jean HOUSSAYE, laboratoire CIRNEF**



**Tome 1**

# REMERCIEMENTS

Ce long travail a été, avant tout, une aventure humaine.

Mes premiers remerciements sont adressés à mon directeur de recherche, Jean Houssaye, qui a su me donner le goût de la recherche et le courage d'aboutir, en créant un espace pédagogique combinant la liberté de penser par soi-même et la rigueur scientifique. Merci Mr Houssaye.

Je tiens également à remercier Michel Fabre, Martine Janner-Raimondi, Anne Jorro et Jacques Béziat d'avoir accepté d'être membres du jury pour cette soutenance.

Merci également à Claudie Bobineau qui a toujours su se rendre disponible, ainsi qu'aux membres du laboratoire CIRNEF pour leurs conseils avisés tout au long du cheminement.

Cette recherche n'aurait pas eu lieu sans l'accord des jeunes de l'IME qui auront trouvé, je l'espère, à la fois du plaisir à s'exprimer sur leur formation et en laisser entrevoir quelques gestes significatifs de leurs conduites formatives.

Merci à Nathaly pour l'aide logistique précieuse dans les derniers moments.

Et enfin je réserve mes derniers mots à mes deux amours.

A Aude, ma chérie, qui n'a cessé de m'encourager et me soutenir dans ce long parcours.

Merci d'être là.

A ma « Mayou », qui enchante mes journées par ses délicieux sourires.

# TABLE DES MATIÈRES

<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>2</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>10</b>
<b>CHAPITRE 1 CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>15</b>
<b>POSER LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME .....</b>	<b>15</b>
1) <i>Présentation de l'IME .....</i>	<i>15</i>
1-1) Objectifs généraux et qualification du personnel .....	16
1-2) Organisation interne .....	16
1-2-1) Temps d'externat et d'internat.....	16
1-3) L'orientation et la sortie de l'IME.....	17
2) <i>La question de la fiabilité du constat de départ .....</i>	<i>17</i>
3) <i>Les perspectives d'évolution dans le champ du handicap .....</i>	<i>19</i>
3-1) Lois 2002 et 2005 .....	19
3-2) La formation des personnes en situation de handicap .....	21
3-3) Quelques chiffres .....	21
3-4) Milieu protégé.....	22
3-5) Explorer les compétences des personnes avec déficience intellectuelle : un enjeu scientifique actuel .....	23
4) <i>Le contexte problématique de la formation à l'IME .....</i>	<i>24</i>
4-1) L'importance du corps dans l'expérience.....	25
4-2) Lien avec la problématique des valeurs et question de recherche .....	27
5) <i>Une revue de littérature peu fournie sur notre thématique .....</i>	<i>28</i>
5-1) Les travaux de Mayen et Horvais à la base de notre démarche de recherche.....	29
<b>CHAPITRE 2 .....</b>	<b>31</b>
<b>ENQUÊTE EXPLORATOIRE .....</b>	<b>31</b>
<b>CONSTRUIRE LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME .....</b>	<b>31</b>
1) <i>Qu'est-ce qu'un obstacle épistémologique verbal ? .....</i>	<i>31</i>
2) <i>Conditions de production du discours.....</i>	<i>32</i>
2-1) Repérage des limites .....	33
2-2) Le choix de l'entrée qualitative .....	33
2-2-1) Le respect d'une démarche éthique .....	34
2-2-2) Constitution de la grille d'entretien.....	34
3) <i>Profil des jeunes interrogés .....</i>	<i>35</i>
4) <i>Représentations des jeunes par rapport à l'objet formation.....</i>	<i>36</i>
5) <i>Représentations des jeunes face à l'objet stage.....</i>	<i>38</i>
5-1) Les attributs du stage .....	39
5-1-1) Attribut : « Découverte du métier » .....	39
5-1-2) Attribut : « Embauche » .....	40
5-1-3) Attribut : « Apprendre » .....	40
5-1-4) Attribut : « l'expérience » .....	42
5-1-5) Attribut : « l'autonomie » .....	43
5-1-6) Attribut : « gestes professionnels » .....	44
5-2) Réseau conceptuel du référent « stage » .....	45
6) <i>Représentations des jeunes par rapport à l'objet tutorat .....</i>	<i>46</i>
6-1) Les attributs du tutorat .....	47

6-1-1) Attribut : « aide dans la finalisation des tâches productives » .....	47
6-1-2) Attribut : « aide dans l'apport de connaissances théoriques ».....	48
6-1-3) Attribut : « évaluation » .....	50
6-1-4) Attribut : « aide pour la projection dans le futur » .....	51
6-1-5) Attribut : « l'image du patron » .....	52
7) Représentations de l'objet Handicap.....	55
8) Synthèse des données de l'enquête .....	56
8-1) « Ce qui constitue vraiment la pédagogie, c'est l'accès au moment pédagogique » .....	56
8-2) « Le métier de stagiaire » .....	57
8-3) La problématique historique du compagnonnage revisitée.....	57
8-4) La teneur de l'obstacle épistémologique verbal vis-à-vis de la formation : deux exemples pour illustrer cette idée.....	58
9) Les indicateurs qui émergent des premiers résultats .....	59
<b>CHAPITRE 3 INTERPRÉTATION DES PREMIERS RÉSULTATS EXPLORATOIRES.....</b>	<b>60</b>
CONSTRUIRE LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME .....	60
1) Régime nocturne et monde problématique de la formation à l'IME.....	60
1-2) Accéder à l'instant d'apprendre : la rêverie du stage .....	60
1-2-1) Deleuze et l'image dogmatique de la pensée .....	61
1-2-2) L'intuition de l'instant comme espace de l'apprendre .....	62
1-2-3) Durée et instant.....	63
1-2-4) Acte et action.....	64
1-2-5) Un temps arithmétisé .....	64
1-2-6) Passé, avenir, habitude.....	64
1-2-7) Instant poétique et Instant philosophique .....	66
1-3) Vers une durée dialectique de la formation à l'IME.....	68
1-3-1) La dimension dialectique du rythme .....	68
1-3-2) La promotion d'une pédagogie du rythme.....	70
1-3-3) Durée dialectique et musicologie .....	71
1-3-4) L'approche du néant pour penser le temps.....	74
1-3-5) Des temps superposés : temps vécu et temps pensé .....	76
1-3-6) Explorer les phénomènes temporels ou le bien-fondé d'un temps enseigné .....	80
1-3-7) Une Rythmanalyse à mener.....	82
1-3-8) La Rythmanalyse et l'esprit.....	85
1-3-9) Causalité physique et causalité intellectuelle .....	86
1-3-10) La constitution d'une durée.....	88
1-4) Vers une poésie de l'espace du stage en IME .....	92
1-4-1) Phénoménologie de l'image poétique.....	93
1-4-2) Phénoménologie de l'image et handicap intellectuel.....	94
1-4-3) Image poétique et psychologie.....	95
1-4-4) La maison comme illustration d'une topographie de l'être.....	96
1-4-5) La dimension cosmique de l'apprendre.....	99
1-4-6) La valeur d'intimité des images .....	101
1-4-7) Multiplier les recherches phénoménologiques .....	102
1-4-8) Une pédagogie de la rêverie .....	104
1-4-9) Le mot « apprendre » : une profondeur d'être pour les jeunes de l'IME .....	106
1-4-10) La dialectique de l'intériorité et de l'extériorité .....	106
2) Discussion autour des premiers résultats exploratoires .....	109
2-1) Des éclairages sur la philosophie de Dewey.....	110
2-2) La dimension sociale de l'enquête .....	111
2-3) La formation des valeurs : un processus d'enquête chez Dewey .....	112
2-4) Que sont les valuations ? .....	113

2-5) Anthropologie culturelle et valuations.....	115
2-6) Le rôle du désir et des intérêts dans la formation des valeurs.....	116
2-7) La dimension politique au sein des valuations.....	117
2-8) La formation des valeurs en tant que processus de démocratisation.....	119
3) <i>Nouvelle formulation de notre problématique de recherche</i> .....	119
<b>CHAPITRE 4</b> .....	<b>121</b>
<b>APPROCHE HISTORIQUE</b> .....	<b>121</b>
CONSTRUIRE LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME .....	121
1) <i>Comment peut-on attester des résistances : approche historique</i> .....	121
1-1) Un bref historique de l'alternance .....	122
1-1-2) Le modèle du compagnonnage : la plus ancienne forme d'apprentissage en alternance.....	123
1-1-3) Schéma des entreprises au 20 <sup>ème</sup> siècle : Accueil, insertion, adaptation.....	125
1-1-4) Le tutorat : socialisation professionnelle et transmission des pratiques ? .....	127
1-1-5) Actualité du tutorat .....	129
1-2) Qu'est-ce-que la formation ? .....	130
1-3) Approche historique du handicap intellectuel .....	132
1-3-1) Le sensualisme comme ancrage de l'éducation spécialisée .....	133
1-3-2) Le pari de l'éducabilité.....	133
1-3-3) Peut-on définir le handicap ?.....	135
1-4) La pédagogie .....	136
1-4-2) La pédagogie ou comment gérer la tension entre savoirs et savoir-faire.....	138
1-4-3) Vers un changement de paradigme pédagogique .....	140
1-4-4) Résister n'est pas forcément conservateur .....	141
1-4-5) Vers un nouveau rapport au savoir : la saveur des savoirs et les savoirs de l'illétrisme.....	143
<b>CHAPITRE 5</b> .....	<b>146</b>
<b>METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : ENQUÊTE LONGITUDINALE</b> .....	<b>146</b>
RÉSOLVRE LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME .....	146
1) <i>Démarche adoptée ou comment mieux situer le cadre général de la recherche</i> .....	146
1-1) Pourquoi avoir choisi le CAP comme grille de lecture ? .....	148
2) <i>Les observation filmées</i> .....	149
3) <i>Observation participante</i> .....	151
4) <i>Limites de la démarche adoptée</i> .....	152
4-1) Rappel de la problématique .....	152
4-2) Construction des hypothèses .....	153
4-2-1) Éléments d'explicitation de l'hypothèse 1 .....	154
4-2-2) Éléments d'explicitation de l'hypothèse 2 .....	155
4-2-3) Éléments d'explicitation de l'hypothèse n°3 .....	157
5) <i>La didactique professionnelle : de quoi s'agit-il ?</i> .....	159
5-1) Quelques éléments d'histoire de la didactique professionnelle .....	160
5-2) Evolution théorique à l'intérieur de la didactique professionnelle .....	162
5-3) Approches continue et discontinue du développement .....	163
5-4) La théorie de la conceptualisation dans l'action au cœur de la didactique professionnelle .....	165
5-5) Coordination agie et coordination conceptuelle.....	166
5-6) Le concept de « schème » pour éclairer l'organisation de l'action .....	167
5-7) Registre pragmatique et registre épistémique.....	170
5-8) Articulation entre modèle opératif et modèle cognitif .....	172
6) <i>Réflexion sur les limites dans l'approche méthodologique envisagée</i> .....	174
6-1) Les concepts pragmatiques .....	175

6-2) Bien-fondé d'une utilisation des concepts pragmatiques dans notre analyse .....	177
7) <i>Constitution de la grille d'analyse des données</i> .....	178
7-1) Hypothèse n°1.....	179
7-2) Hypothèse n°2.....	180
7-3) Hypothèse n°3.....	181
7-4) Grilles d'analyse pour chacune des hypothèses.....	182
7-4-1) Grille Hypothèse n°1.....	182
7-4-2) Grille Hypothèse n°2.....	183
7-4-3) Grille Hypothèse n°3.....	183
<b>CHAPITRE 6 .....</b>	<b>184</b>
<b>PRÉSENTATION DES DEUX CAS CLINIQUES SUIVIS LONGITUDINALEMENT.....</b>	<b>184</b>
1) <i>Méthodologie de l'étude de cas</i> .....	184
1-1) Typologie d'étude de cas utilisée .....	185
1-2) La question de l'échantillonnage dans notre recherche .....	186
1-3) Un « échantillon de milieu » .....	189
1-4) Approche critique des sources d'information .....	190
1-5) Environnement familial et rapport à la formation des deux jeunes.....	193
2) <i>Mieux connaître la déficience intellectuelle</i> .....	194
1-1) La théorie du retard intellectuel : une approche développementale .....	196
1-2) Des théories développementales en phase avec notre cadre théorique de référence de la didactique professionnelle .....	198
1-3) L'autodétermination : une visée essentielle pour les personnes présentant une déficience intellectuelle....	200
1-4) Les conditions de l'autodétermination pour les personnes présentant une déficience intellectuelle .....	201
2) <i>Présentation des deux cas cliniques suivis longitudinalement</i> .....	204
<b>CHAPITRE 7 .....</b>	<b>216</b>
<b>ANALYSE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE.....</b>	<b>216</b>
1) <i>Démarche adoptée</i> .....	216
1-1) Distinction entre activité productive et activité constructive .....	220
2) <i>DEBUT DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS FILMÉES</i> .....	225
2-1) Indicateur d'évaluation : le corps en action .....	225
2-1-1) Primat de la réussite immédiate par rapport à la compréhension .....	225
2-1-2) Ne pas se tromper .....	226
2-2) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat .....	227
2-2-1) Proxémie à l'égard du tuteur.....	227
2-3) Indicateur d'évaluation : le corps en action .....	228
2-3-1) Eviter l'erreur.....	228
2-3-2) Eviter l'erreur : une stratégie qui se confirme chez (A1) .....	229
2-3-3) Une stratégie d'évitement de l'erreur articulée autour du schème de la réussite immédiate.....	231
2-3-4) Synthèse des premiers éléments d'observations filmées concernant (A1) et l'hypothèse n°1.....	231
3) <i>Le temps de l'apprendre en stage : une réalité pour (A1) et (O2) ?</i> .....	236
3-1) Vers une durée dialectique de la formation en stage ?.....	237
3-2) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre.....	238
3-2-1) Faire varier l'activité productive vers une activité constructive : comment est-ce possible pour (A1) ?	238
3-2-2) Vers l'émergence d'un rythme propre du stage .....	240
3-2-3) Que retirons-nous de ces premiers éléments d'analyses liés à notre hypothèse n°2 ?.....	242
3-3) Quel est le niveau de conceptualisation dans l'action de (A1) et (O2) dans leur stage ?.....	245
3-3-1) Comment (A1) traite-t-il l'information en rapport avec la situation dans laquelle il se trouve ? .....	246
3-3-2) Des difficultés récurrentes chez (A1) au niveau des grandeurs et des formes .....	247
3-3-3) Des problèmes de réflexivité en cours d'action chez (A1) .....	249

3-3-4) Que retirons-nous de ces premiers éléments d'analyses liés à notre hypothèse n°3 ? .....	251
4) Synthèse des premiers éléments d'observation concernant (A1) .....	252
<i>Hypothèse n°3 et première temporalité de stage (16 et 19.06.2014) .....</i>	<i>252</i>
4-1) Indicateur d'évaluation : le corps en action .....	253
4-1-1) Une coordination agie associée à la peur de se tromper chez (A1) .....	253
4-1-2) Enchaîner les tâches et ne pas montrer la fatigue .....	254
4-1-3) Une fatigue physique accumulée et dissimulée .....	256
4-2) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat .....	257
4-2-1) La poursuite de la dimension de proxémie vis-à-vis du tuteur .....	257
4-3) Indicateur d'évaluation : le corps en action .....	260
4-3-1) Un rapport à l'erreur vécu sur le mode de l'échec qui se confirme .....	260
4-4) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat .....	261
4-4-1) (A1) toujours très proche du respect des consignes tutorales .....	261
4-5) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects .....	263
4-6) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre .....	263
4-6-1) Des instants de plaisir d'être en stage davantage que de réels instants d'apprendre .....	264
4-6-2) Des schèmes orientés vers l'exécution et la vérification de l'action .....	264
4-6-3) Des instants d'apprendre un peu plus marqués .....	266
4-6-4) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects .....	266
4-7) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ? .....	267
4-7-1) Des concepts en acte en cours de construction associés au savoir-être .....	267
4-7-2) Des difficultés d'anticipation de l'action chez (A1) .....	268
4-7-3) Des progrès en termes de conceptualisation dans l'action au cours de l'activité .....	268
4-7-4) Des concepts en acte non construits liés à la manipulation de la tondeuse .....	269
4-7-5) Des progrès qui pointent à la fin de l'activité « tonte » .....	271
4-7-6) Quels sont les indicateurs qui se confirment dans les propos de (A1) ? .....	272
4-7-7) Que retirons-nous des éléments d'analyse concernant l'hypothèse n°3 dans le cadre de la deuxième temporalité de stage ? .....	272
4-8) Indicateur d'évaluation : le corps en action .....	273
4-8-1) Se concentrer au maximum et dissimuler les difficultés .....	273
4-8-2) La stratégie de contournement de l'erreur une nouvelle fois observée .....	275
4-9) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat .....	276
4-9-1) L'instauration de la dimension de proxémie vis-à-vis du tuteur .....	276
4-10) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre .....	277
4-10-1) Des instants d'apprendre à travers l'aide médiatrice du tuteur .....	278
4-10-2) Quels sont les indicateurs qui se confirment par rapport aux analyses faites de l'hypothèse n°2 et concernant les trois temporalités de stage ? .....	279
4-11) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ? .....	279
4-11-1) Des concepts en acte non construits par (A1) en rapport avec une mauvaise appréciation des consignes .....	279
4-11-2) Des difficultés en rapport avec une insuffisante représentation des concepts mobilisés dans la tâche .....	280
5) Synthèse de l'ensemble des données concernant (A1) et interactions entre les trois hypothèses .....	281
6) Début de l'analyse des observations filmées pour (O2) .....	284
6-1) Indicateur d'évaluation : le corps en action .....	284
6-1-1) La présence de la peur de l'échec chez (O2) .....	284
6-2) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat .....	286
6-2-1) Proxémie à l'égard du tuteur .....	286
6-2-2) Vers l'émergence d'une proxémie mimétique .....	287
6-2-3) Synthèse des premiers éléments d'observations filmées concernant (O2) et l'hypothèse n°1 .....	288
6-3) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre .....	291
6-3-1) L'instant d'apprendre comme valeur réflexive de départ chez (O2) .....	291



6-3-2) Une volonté d'apprendre et de comprendre qui se confirme chez (O2).....	292
6-3-3) Que retirons-nous de ces premiers éléments d'analyses liés à notre hypothèse n°2 pour (O2) ? .....	293
6-4) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ? .....	295
6-4-1) De bons diagnostics de situation établis par (O2) .....	295
6-4-2) Vers une élévation du rapport au savoir.....	295
6-4-3) Que nous apprennent ces premiers résultats liés à l'hypothèse n°3 et pour la première temporalité de stage ? .....	297
6-5) Indicateur d'évaluation : le corps en action .....	299
6-5-1) Des indicateurs perceptifs de la peur de l'échec qui se confirment chez (O2) .....	299
6-6) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat .....	301
6-6-1) Une proxémie tutorale qui se répète chez (O2) .....	301
6-6-2) Pour (O2), le tuteur est un patron .....	302
6-6-3) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects .....	302
6-7) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre.....	303
6-7-1) L'intérêt de (O2) pour les tâches qui lui sont proposées .....	303
6-7-2) Les indicateurs qui se confirment .....	304
6-8) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ? .....	304
6-8-1) De l'autonomie dans le travail chez (O2).....	305
6-8-2) Des signes de fatigabilité chez (O2) .....	306
6-8-3) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects .....	307
6-9) Indicateur d'évaluation : le corps en action .....	308
6-9-1) Des conduites comportementalistes pour faciliter le travail de son collègue .....	308
6-9-2) Un rapport à l'échec toujours aussi sensible .....	310
6-10) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat .....	311
6-10-1) Des conduites mimétiques par rapport à celles du tuteur qui se reproduisent .....	311
6-10-2) L'image symbolique du tuteur-patron encore présente dans les conduites de (O2).....	312
6-10-3) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects .....	314
6-11) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre.....	314
6-11-1) (O2) saisi par la nouveauté de la tâche.....	314
6-11-2) L'instant d'apprendre en tension chez (O2) .....	315
6-11-3) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects .....	316
6-12) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ? .....	316
6-12-1) Du libre-arbitre dans les actions conduites par (O2) .....	317
6-12-2) Mieux connaître le réel à travers la construction en cours des concepts en acte .....	317
6-12-3) Les indicateurs qui se confirment .....	319
7) Synthèse de l'ensemble des données concernant (O2) et interactions entre les trois hypothèses.....	319
8) Deux cartes distinctives de la formation.....	321
8-1) Différences et concordances dans la structuration de l'activité entre (A1) et (O2) .....	322
8-2) Que retirons-nous des deux tableaux précédents ? .....	324

## **CHAPITRE 8 ..... 331**

### **INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS ..... 331**

1) <i>Interprétation des résultats</i> .....	331
1-1) Un comportementalisme dans les conduites inhérentes au stage .....	331
1-2) Une tendance qui se manifeste vers l'exercice d'un « métier de stagiaire » à l'IME .....	332
1-3) Stratégies évaluatives adoptées par (A1) et (O2).....	335
1-4) Synthèse .....	336
1-5) Peut-on se tromper en stage ? .....	337
1-6) Vers l'identification d'un obstacle épistémologique ? .....	339
2) <i>Vérification des hypothèses</i> .....	341
3) <i>Discussion des résultats</i> .....	343

3-1) La question de l'émancipation du sujet en formation à l'IME : la reformulation plus précise de notre problématique à l'aune des résultats .....	343
3-2) Interprétations par deux personnes extérieures à la recherche .....	346
3-2-1) Commentaires de l'éducateur spécialisé du point de vue du champ lexical en rapport avec le « métier de stagiaire » (hypothèse n°1) .....	346
3-2-2) Commentaires de l'éducateur spécialisé du point de vue du champ lexical en rapport avec les instants d'apprendre (hypothèse n°2) .....	347
3-2-3) Commentaires de l'éducateur spécialisé du point de vue du champ lexical en rapport avec les difficultés en termes de conceptualisation dans l'action (hypothèse n°3) .....	347
3-2-4) Points divergents dans les interprétations avec l'éducateur spécialisé.....	348
3-2-5) Commentaires de l'éducatrice technique spécialisée du point de vue du champ lexical en rapport avec le « métier de stagiaire » (hypothèse n°1) .....	349
3-2-6) Commentaires de l'éducatrice technique spécialisée du point de vue du champ lexical en rapport avec les instants d'apprendre (hypothèse n°2) .....	349
3-2-7) Commentaires de l'éducatrice technique spécialisée du point de vue du champ lexical en rapport avec la conceptualisation dans l'action (hypothèse n°3) .....	350
3-2-8) Points divergents dans les interprétations avec l'éducatrice technique spécialisée .....	350
3-3) La validité de la recherche.....	351
3-3-1) La validité interne .....	351
3-3-2) La validité externe .....	353
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE .....</b>	<b>359</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>364</b>
<b>INDEX DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS.....</b>	<b>375</b>
<b>INDEX DES SIGLES.....</b>	<b>377</b>

# INTRODUCTION

Traiter la thématique du rapport au savoir, c'est, selon Charlot, redessiner notamment les contours d'une « *pseudo-réalité*<sup>1</sup> », l'échec scolaire, telle que cet auteur la désigne. C'est donc à une manière de poser le problème de l'échec scolaire qu'il faut s'attacher, en étant vigilant à la « *lecture en positif* » de la situation éducative propre à l'entrée théorique du rapport au savoir, inclinant à explorer les conditions dans lesquelles les individus s'approprient des objets de savoirs. Etant, personnellement, éducateur au sein d'un Institut Médico-Educatif<sup>2</sup> (qui sera d'ailleurs notre terrain d'enquête pour la présente recherche), la question du rapport au savoir concerne, au premier chef, ce type de profession, dans le sens où accompagner un public avec handicap intellectuel consiste à favoriser le meilleur développement cognitif possible, de manière à « armer » cette population face aux exigences d'une « *société de la connaissance*<sup>3</sup> », imbriquée dans une éducation et une formation tout au long de la vie. Nous verrons d'ailleurs, ajoutons-le ici, que notre questionnement procédera de l'étude, non seulement d'un rapport au savoir, mais surtout d'un rapport à la formation et, par extension, d'un rapport à l'expérience. Develay<sup>4</sup> distingue, quant à lui, trois approches du rapport au savoir, que nous déclinons succinctement comme suit :

- le regard psychologique renvoyant à s'interroger sur l'investissement affectif du sujet vis-à-vis de l'objet de savoir. Le rapport au savoir est une « *relation d'objet* » ;
- le regard sociologique renvoyant au vécu antérieur du sujet, notamment l'intériorisation familiale et culturelle à l'égard du savoir ;
- le regard épistémologique renvoyant à la réflexion sur les savoirs enseignés, l'épistémologie se définissant comme « *une réflexion critique sur les principes, les méthodes et les conclusions d'une science*<sup>5</sup> ».

Nous nous intéresserons précisément, dans le cadre de cette recherche, à la troisième approche, l'approche épistémologique. Nous nous inscrirons, tout au long de notre cheminement, dans une épistémologie de la construction du problème de la formation à l'IME. Adossé théoriquement sur l'épistémologie bachelardienne notamment, nous nous attacherons, au même titre que Bachelard concernant la rupture épistémologique en science physique, à l'aune du passage entre ce qu'il nomme la « *connaissance commune* » et la « *connaissance scientifique*<sup>6</sup> », à produire techniquement, à l'aide d'un référentiel de théorisation, une « *épistémologie discursive* », se démarquant de « *l'empirisme d'observation* » de ce que la formation à l'IME donne à voir au quotidien.

---

<sup>1</sup> B.Charlot, *Vie pédagogique* 135, avril-mai 2005, p.11

<sup>2</sup> Nous emploierons désormais le sigle IME pour désigner cette institution spécialisée

<sup>3</sup> C.Bapst et P.Caspar, in P.Carré et P.Caspar (sous la direction de), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod, 2004, p.164

<sup>4</sup> M.Develay, *Donner du sens à l'Ecole*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 6ème édition 2007, p.39 à 66

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.57

<sup>6</sup> G.Bachelard, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 4ème édition « Quadrige », 2004, chap.VI, p.102 à 118

Mais le défi inhérent à l'analyse d'une telle rupture épistémologique nécessite, comme l'indique Bachelard, de réaliser les « obligations<sup>1</sup> » de la situation présente, pour espérer la dépasser. En d'autres termes, il s'agira pour nous d'interroger, en préambule, la fiabilité du constat de départ, en ce sens qu'il s'agira tout autant de montrer qu'une manière d'interpréter la formation à un certain moment de l'histoire peut s'avérer pertinente, mais cela n'enlève en rien les limites d'un tel fonctionnement, qui, à la lumière de l'état contemporain des problématiques formatives (que nous déclinons), ne relève plus efficacement les enjeux mobilisés par celles-ci. Il nous faut donc tenir comme « positif<sup>2</sup> » de tels constats, si l'on veut accéder au paradigme de la saveur des savoirs<sup>3</sup> de la formation, en droite ligne de la pensée d'Astolfi. A ce titre, l'auteur n'en exprime-t-il pas moins l'importance, pour les élèves en difficulté tel que notre public, de les « équiper<sup>4</sup> » des bons concepts, de sorte que ce soit en direction de ce type de public que les savoirs théoriques soient davantage mobilisés. Les catégories mentales ainsi construites permettront aux sujets d'identifier les enjeux conceptuels à acquérir, pour progresser en termes de rapport au savoir. Arrimée au modèle bachelardien qui apporte, selon nous, son lot de valorisation d'une pensée de ces jeunes de l'IME, souvent stigmatisée par ses manques, et, partant, une volonté curative s'en trouve justifiée en matière de compensation, notre approche épistémologique rompt avec cette dernière orientation pour s'inscrire dans une pensée du respect de la personne en situation de handicap intellectuel, appréhendée comme une pensée en train de se faire. Une psychanalyse de la connaissance objective de la formation à l'IME sera toute entière tournée vers l'étude du rapport du sujet à la formation sous l'angle des valeurs privilégiées par les jeunes eux-mêmes. Cette psychanalyse n'en sera pas moins, comme nous le verrons, mise en perspective sur un plan historique en tant que « norme épistémologique<sup>5</sup> », ce qui permettra d'y repérer, au fil d'une histoire circonscrite et non exhaustive, des transformations propres à rendre intelligible le mouvement d'objectivation. C'est que, comme l'indique Fabre, une psychanalyse de la connaissance « opère l'articulation des faits de connaissances, d'ordre psychologique ou sociologique à des normes épistémologiques : on s'y interroge non seulement sur la cohérence interne des représentations, mais également sur leur pertinence et leur caractère « idoine » par rapport à l'état contemporain des problématiques scientifiques, pédagogiques ou didactiques<sup>6</sup> ». On comprendra, dès lors, qu'à la lumière de ces normes épistémologiques historiques la manière dont les jeunes faisant l'objet de notre enquête envisagent la formation soit reliée à l'idéologie formative dominante d'une époque correspondante. C'est un outil d'intelligibilité, en droite ligne théorique avec les objectifs que nous nous sommes fixés, permettant d'identifier l'émergence d'un changement paradigmatique susceptible de dire non au sens commun de la formation.

Dans cette recherche, nous nous intéresserons donc au rapport à la formation des jeunes accueillis en IME sous l'angle des valeurs qu'ils priorisent dans ce domaine. Le rapport à la formation sera ainsi examiné à partir de deux instruments d'investigation : le stage et le tutorat de stage. Précisons que les stages faisant l'objet de nos analyses sont ceux que les jeunes de l'IME réalisent en dehors de l'établissement spécialisé dans le cadre de leur projet d'insertion professionnelle, et non pas les stages qu'ils font dans l'institution spécialisée.

---

<sup>1</sup> G. Bachelard, *Le rationalisme appliqué*, op.cité, p.104

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.104

<sup>3</sup> JP. Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur, 2008

<sup>4</sup> JP. Astolfi, « Retrouver la saveur des savoirs à l'école », Entretien avec B. Fleury, *DVD*, Dijon, Educagri éditions, 2010

<sup>5</sup> B. Fleury, M. Fabre, « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. La longue marche vers le processus « Apprendre » », *Recherche et Formation n°48*, 2005, p.78

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.78

Ajoutons que ces stages se font dans le milieu ordinaire de travail parfois, mais, de façon plus fréquente, dans le milieu protégé où les jeunes sont encadrés par des professionnels de l'éducation spécialisée (moniteurs d'atelier, éducateur technique spécialisé). En milieu ordinaire, les tuteurs sont des salariés non formés au tutorat de stage la plupart du temps. Les domaines professionnels concernés par les stages effectués par les jeunes d'IME sont des domaines tels que la maçonnerie, les espaces verts, la peinture, la cuisine, l'entretien des locaux, la menuiserie, etc.

### **Choix du thème et justification théorique**

Nous nous interrogeons depuis longtemps sur le point suivant. Les jeunes de l'IME investissent très souvent les stages à l'extérieur de l'IME, en ce qu'ils semblent construire des apprentissages en termes de savoir-être et de savoir-faire. Le stage apparaît comme un outil susceptible de produire, chez ces jeunes que nous accompagnons au quotidien, une dynamique dans des aspects comportementaux (bien se comporter) et productifs (répondre à la commande). Ce constat émane de notre observation et accompagnement quotidiens en tant qu'éducateur. Il n'a donc que le mérite de nous faire entrer dans un questionnement qui reste, du point de vue de ce constat, une vision empirique qui devra être dépassée à la suite de ce travail pour accéder à une approche plus scientifique du phénomène exploré. Les deux compagnons théoriques que nous mobiliserons dans cette thèse, Bachelard et Dewey, se rejoignent justement sur cette idée qu'ils combattent tous les deux l'empirisme<sup>1</sup>, en plus des philosophies de l'intuition et du formalisme. Le rapport à la formation en stage est un rapport à l'expérience vécue par les jeunes d'IME dans leurs situations de stage. C'est ce concept d'expérience inhérent au stage que nous avons souhaité explorer. Cette expérience est productrice de valeurs que nous tenterons de mieux saisir en mobilisant nos deux philosophes de la formation que sont Dewey et Bachelard. Ces deux « piliers » théoriques représentent deux philosophes de la formation proches l'un de l'autre sur de nombreux aspects<sup>2</sup>. Ils s'intéressent aux valeurs et à la construction des problèmes. Mais « *Ces deux approches de la problématisation ne s'engagent pas pédagogiquement de la même manière. Certes il s'agit bien, dans les deux cas, de la formation de l'homme moderne : le citoyen de la démocratie (Dewey) le chercheur poète (Bachelard). Et des deux côtés, la critique de l'école traditionnelle se montre très sévère*<sup>3</sup> ». Ces deux versants (la démocratie et la poésie du stage) seront travaillés dans notre recherche. Nous examinerons ces deux approches de la façon suivante. Le sens de la dimension démocratique du stage vécue par les jeunes sera examinée à partir de Dewey, en s'appuyant sur sa philosophie de l'enquête sur les valeurs (appelée théorie de la valuation). La dimension de rêverie du stage imaginée par les jeunes sera examinée à partir de Bachelard, en s'appuyant sur sa philosophie du rythme et de l'espace.

Dans cette perspective, il convient de dire que le contexte politique et social actuel dans le domaine de la formation des publics en situation de handicap, à l'instar de celui accueilli en IME, s'intéresse particulièrement à cette dimension d'expérience, notamment à travers des dispositifs tels que la VAE (validation des acquis et de l'expérience) pour les travailleurs handicapés<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, p.117

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.127

<sup>3</sup> *Ibidem*

<sup>4</sup> P. Leguy, *Travailleurs handicapés : reconnaître leur expérience. 24 établissements et services d'aide par le travail coopèrent pour valoriser les compétences acquises*, Toulouse, Erès, 2007

Sur le plan des politiques, il est donc actuellement question de promouvoir, pour les travailleurs handicapés, une pensée de sa propre expérience, un questionnement de celle-ci. Nous verrons que le public IME est particulièrement concerné par ces évolutions, ce qui constitue un enjeu pédagogique fort pour des jeunes ayant de réelles difficultés en matière de capacités intellectuelles. Dans ces conditions, nous adopterons le postulat suivant qui nous suivra tout au long de cette recherche : les jeunes accueillis en IME s'inscrivent aujourd'hui dans un environnement formatif problématique<sup>1</sup>, où les solutions du passé ne suffisent plus à répondre aux enjeux actuels. Il est donc nécessaire, pour se repérer et continuer à évoluer, de s'intéresser à ce que l'expérience produit elle-même. Nous examinerons donc ce que l'expérience de stage produit comme valeurs chez les jeunes de l'IME et dans quelles mesures ces valeurs sont porteuses dans une perspective d'évolution du rapport au savoir et à la formation. Cette approche problématique de la formation à l'IME s'articulera autour de trois grandes étapes dans notre travail : poser, construire, résoudre le problème de la formation à l'IME. Ces trois étapes donneront, pensons-nous, une dynamique et un fil conducteur à notre réflexion au plan épistémologique. Poser le problème supposera que nous mettions en lumière le contexte politique et social dans lequel les jeunes accueillis en IME réalisent leur stage, contexte qui donne du sens à leur façon de s'y conduire. Construire le problème, étape la plus importante, supposera l'articulation de données et de conditions pour mieux cerner la manière dont les jeunes pensent leur expérience de stage en priorisant des valeurs. Résoudre le problème consistera notamment à élaborer une carte de la formation définissant les conditions de la réalisation des stages en IME, ce qui permettra de mieux se repérer dans un champ où très peu de travaux existent.

Ce travail a donc un réel ancrage pédagogique que nous revendiquons à la faveur des quatre critères dévolus au pédagogue définis par Houssaye<sup>2</sup> :

- L'action : nous avons déjà dit que nous étions praticien de l'action éducative depuis plus de quinze ans en qualité d'éducateur, ce qui légitime aussi, selon nous, une possibilité de penser théoriquement cette action ;
- L'enracinement : le double ancrage théorique Dewey-Bachelard nous apporte un équilibre dans la façon de penser la formation à l'IME sur le plan épistémologique. La complexité du phénomène que nous étudions suppose de mieux comprendre les valeurs qui composent les actions des jeunes (avec Dewey) et les valeurs imaginées par ces derniers (avec Bachelard) ;
- La rupture : nous concevons une rupture dans la manière dont les jeunes d'IME doivent aborder les savoirs de la formation. L'éducation problématique à laquelle nous nous rattachons, inscrites dans les évolutions institutionnelles actuelles, conduit à appréhender le sujet en formation dans sa capacité à penser sa propre expérience ;
- La médiocrité : nous avons conscience des limites de notre travail sur lesquelles nous reviendrons à la fin. Pour n'en citer qu'une ici, on pourra en effet nous reprocher d'avoir investigué sur un terrain que nous connaissons bien, car c'est celui où nous exerçons au quotidien. La dimension de subjectivité dans notre recherche sera prise en compte en tant que limite, mais aussi en tant que ressource. En effet, le fait de connaître les jeunes faisant l'objet de notre étude n'est-il pas à considérer comme une condition de possibilité de la recherche, au sens où ces derniers peuvent se montrer plus libres qu'avec une personne inconnue ?

---

<sup>1</sup> M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF, 2011

<sup>2</sup> J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2002, p.10-12

L'architecture de notre travail sera organisée comme suit. Dans le chapitre 1, nous poserons le contexte de cette recherche. Après avoir défini ce qu'est un IME et mis en lumière notre façon initiale d'entrer dans le questionnement, nous nous efforcerons de montrer que l'environnement de la formation des publics accueillis en IME est actuellement en train de changer vers une prise en compte de plus en plus importante des dimensions d'expérience et de compétence. Cela impacte nécessairement de s'intéresser à la façon dont les jeunes d'IME pensent leur expérience de formation. Dans le chapitre 2, nous aurons comme objectif d'explorer le phénomène qui nous intéresse, le rapport à la formation vu sous l'angle des valeurs, ce qui permettra de faire émerger des premiers indicateurs de compréhension susceptibles de guider la réflexion. Cette première phase exploratoire de la recherche sera structurée autour d'entretiens semi-directifs produisant un discours et des représentations sur les valeurs priorisées par les jeunes dans leur formation. Le chapitre 3 s'inscrit dans la démarche d'interprétation des premiers résultats recueillis suite à l'enquête exploratoire (chapitre 2) et proposera une grille interprétative des valeurs à partir de l'entrée philosophique bachelardienne du rythme transposée aux représentations des jeunes sur le sens qu'ils donnent aux stages qu'ils réalisent. A travers son orientation historique, le chapitre 4 a ceci de particulier et d'intéressant qu'il donne lieu à la reconsidération du problème de la formation à l'IME, car c'est un nouveau regard sur l'objet de recherche (c'est-à-dire les valeurs) qui est favorisé par cette approche. Cette dernière n'en montrera pas moins la complexité du phénomène que nous explorons. Le chapitre 5 concerne l'enquête longitudinale que nous avons réalisée à partir d'observations filmées de deux jeunes de l'IME réalisant des stages sur une durée de plus d'un an. Après avoir exploré le discours sur les valeurs (chapitre 2, enquête exploratoire), nous passons ici à une démarche qui examine, de la manière la plus précise possible, les conduites effectives des jeunes en stage. Notre intention est de mieux comprendre le sens des valeurs construites par les jeunes dans les situations qu'ils vivent en stage, à partir d'une entrée par les gestes qui représentent autant de significations à la fois réelles (transformer l'existant) et symboliques (geste en tant qu'instrument de communication). Enfin, le chapitre 6 sera le dernier chapitre de la thèse. Il sera subdivisé en deux parties. L'une s'attachera à interpréter nos données longitudinales au moyen de grilles de lecture déjà mobilisées en amont (avec Bachelard), mais aussi en mobilisant d'autres approches faisant sens comme nous le verrons (à l'instar de la sociologie du « *métier d'élève* » de Perrenoud). L'autre se centrera sur la discussion critique de nos résultats à travers la démarche de validité de la recherche à laquelle nous nous soumettrons.

# CHAPITRE 1

## CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

### *POSER LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME*

Cette partie est structurée en quatre axes. Elle a vocation à montrer qu'une recherche ne part pas de nulle part, qu'elle a des enracinements multiples qui se déploient à travers des aspects empiriques, sociaux, politiques, quitte à ce que certains de ces enracinements soient remis en cause par la suite. Nous commencerons par la présentation de l'IME dans lequel notre travail d'enquête a été mené et qui est aussi la structure qui nous emploie en tant que moniteur-éducateur. Il s'agit de dresser le panorama de ce qu'est un IME, ses différentes missions, ainsi que l'ensemble des professionnels constituant le champ d'action pédagogique. Dans un second temps, nous poserons le constat de départ consistant à clarifier comment nous entrons dans le questionnement qui nous intéresse ici. Puis nous poursuivrons en déclinant les perspectives d'évolution du champ du handicap (particulièrement du point de vue de l'ingénierie politique), de façon à repérer les enjeux actuels de ce champ dans la perspective potentielle d'une évolution du rapport à la formation des personnes avec déficience intellectuelle. L'exposé de ces enjeux n'est pas exhaustif. Nous avons souhaité souligner les transformations contemporaines importantes, afin de permettre de mieux cibler notre problématisation. Dans un quatrième temps, nous préciserons l'entrée privilégiée que nous avons empruntée dans cette recherche : l'éducation problématique. Cette entrée nous paraît significative des évolutions actuelles dans le champ de la formation des publics en situation de handicap, à l'instar du public IME étudié ici. Enfin, cette première partie contextuelle se terminera par le constat d'un manque réel de travaux sur notre thématique, ce qui peut constituer, selon nous, l'originalité du présent travail.

#### **1) Présentation de l'IME**

L'Institut Médico-Educatif de la R. à G.-B. a ouvert ses portes en 1966 et, depuis 1972, il est géré par l'A.P.A.J.H. (Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés régie par la loi 1901 et déclarée « Association reconnue d'utilité publique »). Il dispose actuellement de 50 places, 45 en internat et 5 en semi-internat. Il est agréé pour recevoir des jeunes filles et garçons de 14 à 20 ans, atteints de déficiences intellectuelles légères ou moyennes, en vue de leur donner une formation professionnelle et une éducation leur permettant une intégration et une entrée dans la vie active avec la plus grande autonomie possible.



## 1-1) Objectifs généraux et qualification du personnel

Bien que la déclinaison des objectifs ne puisse être exhaustive, ils sont organisés autour des axes suivants :

- Favoriser une autonomie maximale.
- Préparer et accompagner l'adolescent vers une insertion sociale et professionnelle la plus ordinaire possible.
- Permettre à l'adolescent de s'assumer le plus possible.
- Réduire les éventuels problèmes de langage, de communication, difficultés motrices et troubles psychologiques.
- Développer les acquisitions scolaires.
- Participer au monde du travail, des loisirs.
- Offrir un cadre de vie adapté.
- Entretenir une collaboration active avec les parents.

Pour assurer ces missions, un personnel qualifié est mobilisé dans des champs pluridisciplinaires et transversaux. Trois grands secteurs d'activité s'articulent selon des moments différents mais non moins complémentaires, où les professionnels interviennent :

- Le secteur de la vie sociale : éducateurs spécialisés, moniteurs éducateurs ;
- Le secteur de la vie pré-professionnelle : éducateurs techniques spécialisés ;
- Le secteur de la vie scolaire : enseignants spécialisés.

En outre, d'autres intervenants (temps partiel ou temps plein) du champ médical et psychologique contribuent au meilleur développement des jeunes : médecin généraliste, médecin pédopsychiatre, psychologue, infirmière. D'autres professionnels interviennent également sur le versant familial (assistante sociale).

## 1-2) Organisation interne

### 1-2-1) Temps d'externat et d'internat

Un bâtiment « classes » et six ateliers permettent d'organiser la prise en charge pédagogique, éducative et professionnelle des jeunes pendant le temps d'externat. Les jeunes sont répartis par ateliers pré-professionnels :

- Atelier d'observation et d'orientation, support du futur choix d'orientation.
- Espaces verts.
- Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif (ATMFC) : cuisine, lingerie, entretien des locaux, aide à domicile.
- Maçonnerie.
- Peinture et sous-traitance.
- Horticulture et travail sur bois.

Les jeunes sont pris en charge suivant leur âge et leurs possibilités, par six éducateurs techniques spécialisés et quatre enseignants spécialisés. Tous les adolescents bénéficient de temps pédagogique et professionnel adaptés à leur niveau d'acquisition. Trois lieux de vie d'internat (organisés selon les âges et une perspective d'autonomisation croissante) permettent de structurer la vie des jeunes en dehors du temps scolaire et professionnel. Trois groupes de jeunes sont encadrés par dix éducateurs de vie sociale (éducateurs spécialisés ou moniteurs éducateurs).

Les apprentissages se situent ici sur le terrain d'apprentissage de la vie quotidienne, de la socialisation, des acquisitions culturelles, mais représentent aussi un support d'intervention sur la vie relationnelle et la structuration de la personnalité des jeunes. Cette préparation à la vie d'adulte vise l'épanouissement le plus large possible de chacun, permettant d'être citoyen à part entière, responsable de ses actes, capable d'organiser sa vie de travail et de loisirs, capable de maîtriser ses conduites et de les adapter aux circonstances.

### **1-3) L'orientation et la sortie de l'IME**

La sortie de l'institution peut se faire à tout moment de l'année, après étude du dossier par la Commission Départementale de l'Autonomie (CDA), à la demande du jeune adulte, des parents, de l'établissement. Les jeunes peuvent être orientés, en fonction du projet individuel, vers :

- ⇒ Un autre établissement médico-social : autre I.M.E... .
- ⇒ Un centre de formation professionnelle : CFA (Centre de Formation d'Apprentis), AFPA (Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes).
- ⇒ Le milieu ordinaire avec ou sans reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé.
- ⇒ Un établissement d'Aide par le Travail : ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail), ce qui est le plus fréquent.
- ⇒ Le retour en famille.

La présentation de l'IME peut paraître succincte et nous mesurons bien cette dimension. Néanmoins, nous appréhendons cette présentation dans ce qu'elle nous apporte en termes de questionnement et de cohérence avec la suite de notre travail. Nous invitons donc le lecteur, si celui-ci souhaite un approfondissement quant aux éléments de définition d'un IME, à aller explorer ceux-ci à partir d'une référence à laquelle nous le renvoyons<sup>1</sup>.

## **2) La question de la fiabilité du constat de départ**

Nous nous intéressons au rapport à la formation des jeunes accueillis en IME à partir d'une entrée par les valeurs. En nous appuyant sur la modélisation proposée par Le Boterf sur le triangle de la compétence<sup>2</sup>, le postulat de départ étayé par l'observation et l'accompagnement éducatifs quotidiens émanant de notre pratique professionnelle de moniteur-éducateur nous conduit à penser que les jeunes de l'IME conçoivent la formation en privilégiant largement des aspects liés à la pratique professionnelle (savoir-faire), ainsi qu'à la mise en œuvre de comportements socialement adaptés (savoir-être), l'ensemble de ces aspects étant guidés par un engagement corporel manifeste. Pour reprendre les termes distinctifs de Pastré<sup>3</sup>, les jeunes se situent plus largement dans une « *compétence exécution* » que dans une « *compétence adaptation* » où la résolution de problèmes est requise. Ce constat, à consonance empirique et émanant d'une lecture rapide du phénomène qui nous intéresse, coïncide avec l'idée que les jeunes de l'IME apprécient et investissent en général un outil à leur disposition pour se former le plus efficacement qu'il soit : le stage et son corollaire le tutorat.

---

<sup>1</sup> Pour plus d'informations sur ce qu'est un IME, cf. annexe 14, tome 3 de la thèse, p.275

<sup>2</sup> Le Boterf définit la compétence comme l'interaction de trois éléments que l'individu compétent doit combiner en contexte : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être

<sup>3</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, Paris, PUF, 2012, p.72

Mais cette lecture rapide de faits observables sur le terrain n'intègre pas la question du sens que les jeunes de l'IME donnent à leur formation au sein de cet établissement spécialisé, en situant notre réflexion dans un cadre conceptuel. Dans son ouvrage consacré aux acteurs du champ de la formation<sup>1</sup>, Astolfi déplore en conclusion la mise au second plan des savoirs dans le champ scolaire au profit de récentes approches telles que la transversalité des disciplines ou la métacognition, lesquelles risquent d'obérer la problématique des savoirs si elles sont utilisées de manière systématique. Pour ne pas basculer dans cette impasse pédagogique stérilisante, Astolfi met l'accent sur la rigueur distinctive à opérer entre le cognitif et le conceptuel, « *deux termes trop souvent employés de façon interchangeable pour décrire l'activité mentale et intellectuelle*<sup>2</sup> ». Si, schématiquement, le cognitif concerne l'intelligence des situations vécues à travers la réussite qu'elles procurent au quotidien (réussir et comprendre), le conceptuel se déploie dans la compréhension des situations (comprendre et réussir). L'accès à la conceptualisation autorise une autre vision des choses, un regard nouveau procédant de l'apport des concepts. En orientant la mise en œuvre des dispositifs pédagogiques sur les conditions de possibilité d'un savoir (interdisciplinarité, apprendre à apprendre), Astolfi explique qu'on en rabat forcément sur la valeur intrinsèque de ce savoir, en privilégiant le premier aspect. A la faveur de notre réflexion et compte-tenu des « caractéristiques » de la population IME (difficultés cognitives particulièrement), nous imaginons le lecteur bien enclin à une critique toute construite concernant la posture que nous défendons consistant à privilégier l'axe conceptuel par rapport à l'axe cognitif gouverné par la réussite au travers d'une mobilisation corporelle conséquente. D'une part, privilégier ne signifie pas écarter l'autre versant : nous reconnaissons l'intérêt de la cognition en termes d'efficacité de l'action quotidienne du stage (savoir-faire et savoir-être). A ce titre, Astolfi ne reconnaît-il pas d'ailleurs la légitimité de telles thématiques relevant du cognitif, si tant est qu'elles ne s'érigent pas en « substituts » des savoirs<sup>3</sup> ?

D'autre part, le même auteur nous convainc lorsqu'il promeut « *la saveur des savoirs* » pour les élèves en difficulté<sup>4</sup>, lesquels sont en quelque sorte « refoulés » à l'entrée dans la culture au sens de Bruner par la centration sur les bases (lire, écrire, compter) certes indispensables, mais dont l'utilisation abusive intériorisée par l'élève peut être vécue sur le mode de la dévalorisation et comme un manque d'exigence de l'enseignant à l'égard de ce dernier. La « *disciplinarisation de l'esprit*<sup>5</sup> », résultante de l'entrée dans la conceptualisation, participe de la recherche de la (ou des) problématique(s) posée(s) par le savoir en question, en dépassant la logique routinière des savoirs désincarnés pour proposer des savoirs engageants et mobilisateurs. Prendre le parti des savoirs s'apparente en quelque sorte à baliser le terrain du contenu relevant de ce savoir dans le cadre d'une « *épistémologie régionale* », de manière à procéder à l'examen de ce contenu dans le détail et rompre avec les tendances faciles à la généralisation. L'entrée dans la « saveur des savoirs » permet une nouvelle lecture du réel en accédant à un autre « monde », mais s'avère exigeante en ce qu'elle suppose la rupture avec le savoir initial. Cette phase de rupture peut être vécue par le sujet comme une « violence symbolique », tant elle bouscule ses représentations premières. Les premiers éléments d'observation que nous avons, avant toute forme d'investigation concernant le stage et le tutorat, permettent de mettre en lumière une vision de la formation que semblent avoir les jeunes de l'IME, se conjuguant avec une mobilisation synchronique sur les savoir-faire et savoir-être au détriment des savoirs.

---

<sup>1</sup> JP. Astolfi (sous la direction de), *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen, PUR, 2004, p.247

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.247

<sup>3</sup> *Ibidem*

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.251

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.261

Cette vision ne se rapproche-t-elle pas de la logique cognitive, telle que déclinée par Astolfi ? Le paradigme formatif validé par le cadre de référence des jeunes de l'IME ne s'inscrit-il pas dans le registre de la cognition, si ancré qu'il est dans la recherche de l'efficacité de l'action ? Le triangle de la compétence de Le Boterf, qui nous permet une lecture approximative basée sur des faits observables émanant de notre pratique professionnelle d'accompagnement des jeunes dans leur parcours de formation, n'est-il pas contingent lorsqu'il s'agit de privilégier une entrée théorique se réclamant d'une approche épistémologique de la formation ? D'ailleurs, le vocable « compétence », dont l'importation dans le système éducatif n'enlève en rien son ambiguïté sémantique en est l'illustration, à tel point que les auteurs ne parviennent à en dégager une définition stabilisée comme le fait remarquer Astolfi<sup>1</sup>. Par conséquent, il en est de même pour la « trilogie » savoir, savoir-faire, savoir-être, pour laquelle l'auteur parle de « *distinction peu problématisée* ». A l'aune de l'ensemble de ces conditions, nous savons que notre constat de départ ne peut être considéré comme fiable, mais il s'agit d'un point d'appui, d'une première approximation du phénomène que nous avons décidé d'explorer dans cette thèse. Au-delà des limites qu'il renferme (se détacher de la pratique), il peut avoir ce mérite de nous conduire vers une formulation plus précise de l'énoncé du problème qui nous concerne ici, en dépassant le sens commun dérivé de l'exercice professionnel pour accéder à notre objet de recherche basé sur la construction d'un cadre théorique que nous étudierons dans la suite de ce travail.

### **3) Les perspectives d'évolution dans le champ du handicap**

#### **3-1) Lois 2002 et 2005**

Deux lois récentes sont venues transformer le paysage des pratiques professionnelles des différents intervenants auprès des personnes en situation de handicap. La mise en œuvre de ces lois nécessite de nouveaux modes de coopération ainsi que de nouvelles méthodes de travail. Une des grandes orientations dégagées par la loi de janvier 2002<sup>2</sup> rénovant l'action sociale et médico-sociale est d'affirmer la place et le droit des usagers. Il s'agit du passage d'une logique d'institution à une logique fondée sur les besoins de la personne. Cette loi, dans son article 7, parle d'« *Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit systématiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché* ». La loi du 11 février 2005<sup>3</sup> a pour objectif essentiel de garantir à toute personne handicapée l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens. Cette loi modifie le cadre de la réflexion en priorisant l'accès aux dispositifs de droit commun, tant en matière de formation professionnelle qu'en matière d'accès à l'emploi. Il s'agit notamment de placer la personne handicapée au centre des dispositifs qui la concernent, en substituant une logique de service à une logique administrative. La loi réaffirme le droit à compensation de la personne handicapée qui recouvre l'ensemble des réponses collectives et individuelles aux besoins de ces personnes.

---

<sup>1</sup> JP. Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, op.cité, p.102 à 107

<sup>2</sup> Loi n° 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, [www.handicap.gouv.fr](http://www.handicap.gouv.fr), cf. annexe n°1, tome 2 de la thèse, p.1

<sup>3</sup> Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, [www.handicap.gouv.fr](http://www.handicap.gouv.fr), cf. annexe n°2, tome 2, p.42

De surcroît, inspiré par le principe de la non-discrimination, l'accès à l'emploi est un des temps forts de la loi 2005, laquelle repose sur le postulat que toutes les personnes handicapées qui le peuvent ont vocation à travailler, fût-ce de façon réduite, en milieu ordinaire. Le législateur met en place, en conséquence, différents mécanismes afin, d'une part, d'inciter les entreprises ordinaires à embaucher des personnes handicapées, et d'autre part, de permettre aux travailleurs handicapés en ESAT (milieu protégé) de tenter leur chance en milieu ordinaire, avec la garantie d'un retour en milieu adapté en cas d'échec. Ce système de passerelles crée une certaine souplesse au niveau du dispositif et vise ainsi à faciliter l'intégration professionnelle des intéressés en milieu ordinaire. L'apport de cette loi pour les personnes en situation de handicap réside, selon nous, dans sa capacité à réinterroger le sens de l'existant, c'est-à-dire le sens de l'organisation de la formation à l'IME. La logique de passerelles entre milieu protégé et milieu ordinaire, favorisée par cette loi, n'est pertinente pour faire évoluer le rapport au savoir de la personne, qu'à condition d'être englobée dans ce type d'objectifs. A ce titre, une étude de 2009<sup>1</sup> sur la formation et l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap montre que le lien entre projet professionnel et insertion est fondamental pour s'approprier la formation, et par conséquent les savoirs de la formation. Ce lien entre les deux dimensions précédentes se rapproche, selon nous, de la clarification de la notion de sens, formulée par Develay : « *Le sens est dans la sérénité d'une direction fixée à sa pensée*<sup>2</sup> ». De la manière dont la personne se projette dans l'avenir dépend aussi son investissement des savoirs. La perspective d'une saveur des savoirs de la formation participe d'une autre projection dans le futur, pour une personne qui trouve un autre sens à donner au monde à la faveur d'un regard renouvelé, en lien avec un apport conceptuel. Cette même étude pointe également un certain nombre de freins à l'insertion professionnelle, comme une faible qualification initiale ou encore le fait d'être issu de filières médico-sociales, telle que le public fréquentant les IME. L'accès limité à l'information concernant les formations existantes est relevé, au même titre qu'une limitation en termes d'ouverture des possibles dans le champ de la formation. Cela ne fait que renforcer les besoins d'accompagnement de ces personnes. Enfin, l'étude met en relief les apports reconnus par les personnes en situation de handicap elles-mêmes concernant la formation, sur le double registre des apprentissages et du développement de soi. Cet axe, nous le verrons plus loin, sera d'ailleurs l'axe essentiel de notre problématisation.

Au plan pédagogique, Meirieu<sup>3</sup> situe parfaitement les enjeux de la loi 2005. Pour lui, il s'agit de conjointre dans le même temps l'altérité et les spécificités de chaque personne. Les contours de la formation des professionnels sont à repenser dans ce sens, pour que ceux-ci « *découvrent, en même temps, la ressemblance fondatrice qui réunit tous les enfants et les différences qui imposent des prises en charge particulières* ». Une telle conjonction théorique, à l'œuvre à l'IME, appelle une réflexion autour des fondements d'une culture commune de la formation. Meirieu reconnaît volontiers l'oscillation des institutions à l'égard des deux dimensions que sont l'altérité et les spécificités, sans parvenir à les traiter ensemble. Quoiqu'il en soit, il est indéniable que les lois 2002 et 2005 ont toutes deux été porteuses car elles impactent sur l'emploi et la formation professionnelle des personnes en situation de handicap.

---

<sup>1</sup> Etude sur « l'impact des formations sur l'insertion professionnelle des personnes handicapées », 2009, [www.tns-sofres.com](http://www.tns-sofres.com), consultée le 13.12.2013

<sup>2</sup> M.Develay, *Donner du sens à l'école*, op.cité, p.90

<sup>3</sup> P.Meirieu, « Eduquer à l'altérité », la revue de l'APAJH n°94, juin 2007, p.16, [www.apajh.org](http://www.apajh.org), consultée le 09.09.2013

Elles ont ce mérite de réinterroger les pratiques de formation professionnelle<sup>1</sup>, ce qui représente l'étape initiale si l'on se donne comme objectif de faire évoluer le rapport à la formation des jeunes de l'IME.

### **3-2) La formation des personnes en situation de handicap**

En préalable, il convient de développer quelques éclairages à la fois sur la recherche en sciences humaines et sociales concernant la thématique du handicap et sur la formation des professionnels accompagnant les personnes en situation de handicap. Ces deux dimensions sont en effet fortement corrélées à la question de la formation des personnes en situation de handicap, et donc susceptibles épistémologiquement de mettre en lumière cette question. Dans un rapport ministériel de 2008<sup>2</sup>, le champ de la recherche française en sciences humaines et sociales sur le handicap est présenté comme un champ en constante évolution, en émergence, mais relevant quand même d'une grande insatisfaction. La recherche dans le domaine du handicap apparaît comme insuffisante et non structurée (contrairement à d'autres pays, anglo-saxons et scandinaves), souffrant d'un manque de visibilité, à tel point que les auteurs de ce rapport en concluent que cette thématique ne s'inscrit pas dans les priorités nationales. Le nombre de chercheurs est faible, les publications sont largement inférieures à d'autres domaines disciplinaires de recherche. Au travers de préconisations, les auteurs soulignent le fait d'intégrer le handicap à la stratégie de recherche et d'innovation au plan national. Par ailleurs, ils invitent à formuler en questions pour la recherche les expériences des personnes en situation de handicap, et ce, pour mieux répondre aux besoins de ces personnes. *« Il n'y a pas de réflexion sur les facteurs profonds qui rendent l'insertion et le maintien dans l'emploi des travailleurs handicapés si difficiles malgré l'existence en France d'une politique incitative en la matière »* poursuivent-ils. La formation des professionnels sur le thème du handicap souffre, quant à elle, de représentations peu objectives de la part de ces mêmes professionnels vis-à-vis de l'objet handicap, nuisant lourdement à l'accompagnement. Il est donc urgent de *« recentrer les formations des professionnels sur un socle commun, garant d'une culture partagée, en phase avec les objectifs de la loi et permettant le développement d'un véritable travail interprofessionnel »*. A l'aune de ces deux dimensions (recherche sur le handicap, formation des professionnels), il s'agit pour nous de montrer que les résistances des jeunes de l'IME à l'égard de la formation, sont aussi à comprendre du point de vue d'un champ de recherche en émergence, en cours de construction. Ces résistances changent ainsi de statut : initialement considérées comme manque et défaut à combler forcément, elles peuvent s'entrevoir différemment en ce qu'elles sont la marque de résistances vécues également dans le champ scientifique du handicap.

### **3-3) Quelques chiffres**

L'AFPA (Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes), premier organisme de formation qualifiante en France, demeure un acteur principal de l'insertion des publics en difficulté. Cet organisme s'inscrit dans une mission de qualification des personnes en situation de handicap.

---

<sup>1</sup> JL.Chevenas, « Impact de la loi du 11 février 2005 sur l'emploi et la formation professionnelle », in A.Philip et D. Velche (sous la direction de), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°48*, janvier 2010, p.11 à 22

<sup>2</sup> P.Gohet, JL.Faure, Rapport de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap (ONFRIH), Note de synthèse, 2008, [www.travail-emploi-santé.gouv.fr](http://www.travail-emploi-santé.gouv.fr)

En 2015, près de trois mille stagiaires en situation de handicap sont entrés en formation<sup>1</sup>, l'accessibilité des formations en faveur de ce public étant considérée comme un axe majeur de réussite. Depuis les années quatre-vingt, la formation professionnelle, sous statut d'apprenti, est une voie reconnue pour former des jeunes en situation de handicap intellectuel, notamment dans le cadre de la préparation d'un CAP. La loi 2005, dans sa dimension de scolarisation et de formation des jeunes en situation de handicap au sein du milieu ordinaire, a permis de réinterroger les pratiques initiales, et particulièrement l'amont de l'entrée en apprentissage<sup>2</sup>. Cette voie de formation en alternance exige, de la part des formés, une capacité à combiner différents types de savoirs. Cette combinaison nécessite un accompagnement pédagogique très important pour aider les jeunes en situation de handicap intellectuel à mobiliser cette variabilité de connaissances. La réussite de ce mode d'apprentissage requiert également de s'inscrire dans une temporalité spécifique, ce qui pourrait amener à allonger le contrat d'apprentissage sur une durée de trois ou quatre ans, au lieu de deux habituellement. Mais, reconnaît l'auteure, il s'avère que dans la réalité, les entreprises sont peu favorables à signer des contrats dépassant les deux ans. Cela pose particulièrement, et cela nous concerne au premier chef, la question de l'amont de l'entrée en apprentissage (donc la période du préapprentissage) qui correspond pour nous à la période durant laquelle les jeunes sont scolarisés à l'IME. La future entrée dans le milieu ordinaire du travail, par le biais de la signature d'un contrat d'apprentissage, passe par le fait de pouvoir bénéficier de dispositifs favorisant celle-ci (loi 2005). Cet aspect n'est pas suffisant : il est indispensable, en parallèle, d'aider les jeunes de l'IME à mobiliser les différents types de savoirs qu'ils devront combiner dans le cadre de l'entrée en apprentissage, et cette dimension relève de l'encadrement pédagogique. La finalité de cet encadrement n'est sans doute pas de considérer l'entrée en apprentissage comme une fin en soi, mais plutôt de s'interroger sur l'accompagnement pédagogique le plus dynamique possible en termes de mobilisation des savoirs, de manière à ce que cette entrée en apprentissage soit, en amont, la mieux préparée possible. Autrement dit, la question s'inscrit dans la capacité du système de formation à l'IME à s'approprier un espace d'inclusion, qui fait que « *ce n'est plus seulement à l'élève de s'adapter à une norme scolaire intangible, mais aussi à l'école de s'adapter à la diversité des élèves* »<sup>3</sup>.

### 3-4) Milieu protégé

Les travailleurs handicapés accueillis en ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail), dénommé avant 2005 CAT (Centres d'Aide par le Travail), sont des personnes dont la capacité de travail reconnue administrativement n'excède pas le tiers de celle d'une personne valide. Ces personnes ne relèvent pas d'un statut de salarié. Les travailleurs handicapés accueillis en EA (Entreprise Adaptée), dénommé auparavant AP (Ateliers Protégés), sont des personnes dont la capacité de travail est supérieure ou égale au tiers de celle d'une personne valide. Ces personnes ont le statut de salariés. La formation des travailleurs handicapés est en constante évolution. Les chiffres en termes de durée, de dépenses des organismes financeurs en témoignent<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> <https://www.afpa.fr/espace-presse/14-au-18-novembre-semaine-pour-l-emploi-des-personnes-handicapées>, consulté le 02.10.2015

<sup>2</sup> G.Pigeot, « Apprentissage et jeunes en situation de handicap. Pertinence de ce mode de formation et problématiques posées par l'application de la loi du 11 février 2005 », in A.Philip et D.Velche (sous la direction de), *op.cité*, p.53 à 62

<sup>3</sup> H.Benoît, « De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants », in *Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés* n°27, mars 2008, p. 101

<sup>4</sup> « Formation des travailleurs handicapés en ESAT. La logique apprenante », *Unifaf* n°18, avril 2010, p. 8

Ce qui est intéressant à noter, c'est qu'il semble qu'un nouveau paradigme soit en train d'émerger, en ce sens que l'intérêt porte sur le processus de reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés<sup>1</sup>. Ce processus de reconnaissance se matérialise par un décret de 2009 relatif à la validation des acquis de l'expérience des travailleurs handicapés accueillis en ESAT<sup>2</sup>. Par là, c'est la possibilité de reconnaître, pour ce type de public, une mobilisation potentielle des savoirs de la formation, et partant, une évolution du rapport au savoir. Dans son article D.243-15, il est dit que : « *La démarche de reconnaissance des savoir-faire et des compétences et la validation des acquis de l'expérience visent à favoriser, dans le respect de chaque projet individuel, la professionnalisation, l'épanouissement personnel et social des travailleurs handicapés et leur mobilité au sein de l'établissement ou du service d'aide par le travail qui les accueille, d'autres établissements ou services de même nature ou vers le milieu ordinaire de travail* ». Bien qu'il faille observer que les savoirs en eux-mêmes ne sont pas explicitement reconnus (on parle plutôt de savoir-faire et compétence, qui intègrent les savoirs), l'accès à une nouvelle approche des savoirs semble engagé à travers ce décret. C'est qu'il s'agit sans doute, au regard des problématiques contemporaines de formation, d'un problème à traiter en direction des personnes en situation de handicap intellectuel. Et, nous dit Fabre, un « vrai » problème « *doit marquer les points critiques de l'actualité scientifique et ses virtualités de transcendances internes*<sup>3</sup> ». Ces « *virtualités de transcendances internes* », émanant d'une reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés sont, selon nous, l'un des préalables à l'accès au paradigme de la saveur des savoirs de la formation pour les personnes en situation de handicap intellectuel.

### **3-5) Explorer les compétences des personnes avec déficience intellectuelle : un enjeu scientifique actuel**

La question de la reconnaissance des compétences impacte de plus en plus les IME<sup>4</sup>. Il s'agit de reconnaître le potentiel de la personne en situation de handicap en lui donnant la possibilité de s'exprimer sur son propre rapport au travail, et l'inscrire dans une dynamique formative tout au long de sa vie. Une visée de lutte contre un processus d'invisibilité sociale est recherchée en ouvrant un espace de liberté de parole à la personne sur son activité. Cet espace conduit à la construction de la professionnalisation qui passe par une expérience identitaire (qui suis-je au travail ? qui suis-je en stage ?). Cette dernière devient une expérience signifiante au sens où elle est porteuse de savoirs et de compétences (des plus concrets aux plus abstraits). Face à ces évolutions, l'éducateur, au sens large, se trouve dans une posture d'éducabilité en considérant la personne en capacité d'apprendre à tout moment de son parcours. En outre, les conclusions d'une étude récente de l'INSERM<sup>5</sup> (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) recommandent de développer des recherches, dont le protocole est fondé sur des cas uniques<sup>6</sup>, dans le champ des compétences de la personne avec déficience intellectuelle.

---

<sup>1</sup> « Formation des travailleurs handicapés en ESAT. La logique apprenante », op.cité, p.9

<sup>2</sup> Décret n°2009-565 du 20 mai 2009 relatif à la formation, à la démarche de reconnaissance des savoir-faire et des compétences et à la validation des acquis de l'expérience des travailleurs handicapés accueillis en établissements et services d'aide par le travail, [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr), cf. annexe n°3, tome 2, p.123

<sup>3</sup> M.Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.100

<sup>4</sup> P. Leguy (dir.), avec C. Guitton et P. Amoureux, *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie. 295 Esat en réseaux : lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation*, Toulouse, Erès, 2013, p.21

<sup>5</sup> Expertise collective « Déficiences intellectuelles », *Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM)*, Inserm éditions, 2016, <http://www.cnsa.fr/actualites-agenda/actualites/les-resultats-dune-expertise-collective-sur-les-deficiences-intellectuelles>, cf. annexe n°5, tome 2, p.210

<sup>6</sup> *Ibidem*



Cette recommandation concorde tout à fait avec l'objectif que nous nous sommes fixé dans cette thèse. Les orientations de cette étude de l'INSERM coïncident avec la conférence nationale du handicap<sup>1</sup> qui s'est tenue en 2016. Elles s'inscrivent dans l'enjeu politique et social de mieux comprendre le développement des compétences<sup>2</sup> des publics avec un déficit sur le plan intellectuel, à la faveur d'une approche pédagogique propice à l'autodétermination<sup>3</sup>. De façon plus globale, les problématiques en matière d'inclusion sociale et professionnelle des personnes en situation de handicap sont un enjeu politique fort et actuel, nécessitant une démarche réflexive perpétuelle<sup>4</sup>. Les défis à relever s'inscrivent dans l'accès au patrimoine commun de la formation professionnelle permis par l'éducation inclusive<sup>5</sup>. Dans cette même perspective d'inclusion sociale et professionnelle, une autre loi récente datant de 2014 vient favoriser l'évolution du rapport à la formation des personnes handicapées : il s'agit de la loi relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale<sup>6</sup>. Elle apporte aux apprentis handicapés une possibilité d'aménager le temps de travail ainsi qu'une vigilance à la formation des tuteurs qui encadrent ces apprentis<sup>7</sup>. A l'aune de l'ensemble de ces éléments, nous observons que les établissements spécialisés, de type IME, s'inscrivent dans un environnement politique et social problématique.

#### **4) Le contexte problématique de la formation à l'IME**

Nous situons notre recherche dans le paradigme du « monde problématique » conceptualisé par Fabre<sup>8</sup>, nous l'avons déjà annoncé dans l'introduction de cette thèse. Nous vivons dans un monde fluide dans lequel les références institutionnelles qui s'avéraient fonctionnelles jusqu'à maintenant sont remises en question, à l'instar de ce que nous venons de voir sur la question des compétences des personnes avec déficience intellectuelle. Il est donc plus que nécessaire d'inventer de nouvelles réponses en fonction des problèmes qui se posent aujourd'hui. Par conséquent, que nous reste-t-il pour penser ce nouveau monde sans certitudes absolues ? L'expérience, nous dit Fabre, mais une expérience rigoureusement immanente qui se pense elle-même. L'objectif que nous nous sommes fixé dans cette recherche réside bien dans une exploration de l'expérience du stage vécue par des jeunes accueillis en IME. Notre travail consiste, plus précisément, à explorer les valeurs que les jeunes de l'IME construisent dans leur expérience de stage. Le problème qui nous intéresse est aussi de savoir ce que former veut dire dans ce contexte problématique de la formation à l'IME. Il s'agit d'interroger l'univers problématique du stage et du tutorat à l'IME. Interroger plus largement les concepts de formation et d'alternance à l'IME, tel nous paraît être l'un des enjeux. Selon Fabre, la crise actuelle de la culture rend plus difficile le rôle des éducateurs.

---

<sup>1</sup> S.Neuville, Colloque de restitution. Expertise collective INSERM « Déficiences intellectuelles », Paris, Institut Curie, 1er mars 2016, p.3, en ligne [www.inserm.fr/.../expertises.../colloque...deficiences-intellectuelles/discours\\_segolene](http://www.inserm.fr/.../expertises.../colloque...deficiences-intellectuelles/discours_segolene), consulté le 13/07/2016

<sup>2</sup> Expertise collective « Déficiences intellectuelles », *op.cité*, p.130

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.55

<sup>4</sup> C.Prado, « Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité », *Les avis du conseil économique, social et environnemental*, juin 2014, p.66

<sup>5</sup> Préconisations du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) en faveur d'une école inclusive pour les élèves en situation de handicap, *CNESCO*, 12 février 2016, p.5, cf. annexe n°6, tome 2, p.366

<sup>6</sup> Loi 2014-288 du 05 mars 2014 relative à la formation professionnelle, à l'emploi et à la démocratie sociale, [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr), cf. annexe n°4, tome 2, p.129

<sup>7</sup> *Actualités sociales hebdomadaires n°2864*, 13 juin 2014, p.52-53, consultées le 30.12.2014

<sup>8</sup> M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, *op.cité*

Les certitudes du passé se sont envolées : « *Il nous semble que ce qui caractérise notre monde est le fait que rien n'y aille plus de soi, qu'aucune orientation n'y apparaisse, à première vue du moins, plus légitime qu'une autre<sup>1</sup>* ». Le monde problématique n'appelle pas des certitudes mais des repères, de façon à mieux se situer. A partir de là, notre objectif sera d'élaborer une carte de la formation à l'IME qui permettra de mieux se repérer dans cet univers problématique de la formation des jeunes accueillis en IME. La question n'est plus d'imiter les anciens modèles mais de trouver de nouvelles solutions éducatives en pensant l'expérience, comme nous l'avons indiqué plus haut. Le monde problématique décrit par Fabre est donc un monde en crise et où la notion de crise est conceptualisée selon une orientation problématologique, c'est-à-dire à partir d'une démarche consistant à déconstruire et reconstruire du sens de manière à repenser cette notion à nouveau frais. Le fait de ne pas parvenir à solutionner les problèmes auxquels nous sommes confrontés signifie, selon l'auteur, en appui sur l'approche phénoménologique de Husserl, que nous sommes aux prises avec la question du sens : « *Notre malaise vient d'un surplus de sens et non d'un manque de sens. Le sens est d'abord en effet le résidu d'une déconstruction, ce qui nous reste quand nous avons tout perdu : quand les significations établies se délitent, quand le réel se dérobe, quand je ne sais plus où est ma place ni qui je suis vraiment. Et le sens, c'est aussi ce qui peut renaître de ces décombres : une nouvelle vie<sup>2</sup>* ». Notre intention est d'explorer le sens de la formation à l'IME sous l'angle des valeurs construites par les jeunes eux-mêmes, lorsqu'ils sont en stage. Le monde problématique s'inscrit dans une dimension de problématicité de l'être, chère à Meyer. Cela revient à se demander : qui suis-je lorsque je suis en stage ? Quel type d'identité le stage produit-il ? Dans cette perspective, l'expérience est un processus, une construction, donc il ne faut pas l'appréhender comme achèvement. La finalité de l'éducation, c'est le développement et la continuité de l'éducation. On n'en finit pas de s'éduquer ! L'expérience s'autorégule, ce qui suppose que « *les chemins ne soient pas tracés d'avance. C'est bien à chaque sujet de tracer sa route en marchant. Une telle conception exige des types de repères n'imposant pas une direction mais permettant au sujet de s'orienter lui-même<sup>3</sup>* ». Cette orientation coïncide avec les exigences d'une formation tout au long de la vie pour les personnes en situation de handicap, conformément à ce qui a été vu précédemment. Du point de vue de l'accompagnement éducatif, cela suppose de donner au sujet en formation la chance d'expérimenter et également la possibilité de penser cette expérience avec l'aide de l'éducateur. Problématiser son expérience, c'est, selon Fabre, articuler une « *carte* » et une « *boussole* », la première étant un outil de schématisation du réel décrivant les chemins existants, la seconde appartenant au processus de problématisation engagé sur l'expérience et qui permet de polariser un espace pour que l'apprenant puisse déterminer sa route.

#### 4-1) L'importance du corps dans l'expérience

Selon le paradigme de l'éducation problématique, la dimension du corps est importante en tant qu'elle donne du sens à la réflexion. Elle a été posée préalablement dans le constat initial que nous faisons concernant l'investissement des jeunes de l'IME sur les savoir-faire et savoir-être lorsqu'ils sont en stage. Nous verrons qu'elle sera également très présente dans la suite de nos analyses. Cette dimension corporelle participe du questionnement du repérage en formation : « *On vit les problèmes dans son corps autant que dans son intelligence<sup>4</sup>* ».

---

<sup>1</sup> M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op.cité, p.8

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.14

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.63

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.108

Comment se repérer, à partir de son propre corps, dans ce contexte problématique du stage ? Telle est la question à laquelle nous proposerons d'apporter des éléments de réponse. A ce sujet, Fabre rappelle, en reprenant Kant, la nécessité de l'association d'une dimension corporelle (subjective) et d'une dimension objective (position des astres), dès lors que l'on s'intéresse à la question du comment s'orienter. Cette association n'en constitue pas moins une manière de polariser un espace problème. Autrement dit, la problématisation de la formation, de la part des jeunes accueillis en IME, passe par le fait d'examiner le corps en action, c'est-à-dire la manière qu'ont les stagiaires d'utiliser leur corps en stage. Cet examen représente une donnée à prendre en compte pour cerner plus précisément le sens du problème. Fabre poursuit en interrogeant les raisons pouvant expliquer les difficultés de l'école à intégrer le sens du problème. C'est qu'elle se focalise sur les solutions au lieu de s'attacher à la construction des problèmes, de s'intéresser aux savoirs en tant que réponses à des problèmes à déterminer. Travailler au développement de la motivation intrinsèque de l'apprenant passe par cette idée de l'inscrire dans une dynamique de projet, en connectant les savoirs au problème qui les fondent dans le cadre d'une pédagogie de la problématisation<sup>1</sup>. Cela conforte notre idée d'examiner plus loin dans ce travail, dans le cadre de notre étude exploratoire, les représentations des jeunes de l'IME du point de vue des valeurs exprimées dans leur formation. C'est que l'enjeu se situe au niveau de l'accès à une culture de la formation des personnes en situation de handicap dans toutes ses dimensions. Pour les jeunes de l'IME, cette entrée dans la culture passe donc par une mobilisation du corps en action dans le cadre du stage : *« l'enracinement biologique de l'apprentissage nous oblige à prendre cette culture dans toutes ses dimensions. Il nous interdit de n'y voir qu'un phénomène intellectuel. Il s'agit bien d'un processus qui engage les dimensions affectives, sociales, identitaires du sujet<sup>2</sup> »*.

La construction de l'expérience du sujet en formation n'est pas uniquement intellectuelle. Elle passe aussi par ce que le corps produit en situation. Cette approche philosophique de l'expérience, sur laquelle Fabre s'appuie pour penser les déterminants du monde problématique, est empruntée à Dewey, philosophe américain de l'éducation et pédagogue du vingtième siècle. Elle nous semble fertile pour notre propre réflexion en tant qu'elle permet de déplacer le problème (prendre en compte la dimension corporelle) en évitant une focalisation sur la dimension intellectuelle, trop souvent considérée comme restrictive et source de stigmatisation pour les personnes ayant une déficience intellectuelle<sup>3</sup>. La philosophie pragmatiste de Dewey, centrée sur l'éducation, est immanente : autrement dit, elle se régule elle-même. Le schème privilégié est celui d'adaptation. On s'intéresse à la manière dont l'organisme s'adapte à l'environnement. Le pragmatisme apporte un autre rapport à la culture. Le pluralisme culturel est contemporain de l'entrée dans le monde problématique. Ce pluralisme s'entend comme l'accueil des deux dimensions de la culture : à la fois respecter la transmission de la culture existante tout en construisant sa propre culture. Cette construction culturelle (en phase avec les avancées législatives à l'endroit de ce public que nous avons vues précédemment) coïncide avec une nouvelle perspective liée, pour les jeunes de l'IME, à l'élaboration de leurs propres boussoles formatives : *« La question est de savoir comment transmettre les cartes de la culture sans préjuger du fait que cette transmission exige également que soit ouvert chez les élèves, un espace réflexif (une boussole) qui leur permette d'élaborer leur culture première tout en accueillant la culture classique<sup>4</sup> »*.

---

<sup>1</sup> M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op.cité, p.122-123

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.153

<sup>3</sup> N. Diederich, *Les naufragés de l'intelligence. Paroles et trajectoires de personnes désignées comme « handicapées mentales »*, Paris, La Découverte, 2004, 1ère édition 1990

<sup>4</sup> M. Fabre, *ibidem*, p.158

## 4-2) Lien avec la problématique des valeurs et question de recherche

Nous nous intéressons aux valeurs construites par les jeunes de l'IME dans leur expérience de stage. « *La question du repérage n'est pas encore celle des valeurs, elle dessine l'espace même qui les rend possibles*<sup>1</sup> ». La question du repérage (comment s'orienter dans ce monde problématique de la formation à l'IME ?) est la condition de possibilité de la question des valeurs, fil conducteur de notre recherche. L'éducation problématique est en rapport avec l'idée d'inventer son propre chemin, l'impératif d'être soi-même ou d'avoir à le devenir, c'est-à-dire s'approprier son propre parcours de formation et, plus globalement, sa propre vie. L'environnement éducatif est là pour apporter des repères de façon à ce que le sujet apprenne à s'orienter lui-même. Dans cette recherche, pour développer notre réflexion autour de l'épistémologie de la problématisation, nous nous appuyons sur deux philosophes de la formation : Dewey et Bachelard. Ces deux auteurs seront nos piliers théoriques en ce qu'ils représentent « *les deux sources contemporaines de l'épistémologie du problème, leurs intuitions seront reprises et prolongées par Deleuze et Meyer*<sup>2</sup> ». L'éducation et la formation sont au cœur de la pensée de nos deux « compagnons », ils s'intéressent tous les deux à la philosophie de l'expérience. L'un, Dewey, s'inscrit dans une philosophie pragmatiste (apprendre, c'est s'adapter et se désadapter à son environnement), alors que l'autre, Bachelard, s'inscrit dans une philosophie rationaliste (apprendre, c'est se convertir et changer de culture). En revanche, précisons avec Fabre, qui se distingue sur ce point précis de Dewey, que le schème de l'adaptation peut, lui aussi, coïncider avec l'idée d'une réforme de l'entendement engendrée par le schème bachelardien de la conversion. Ainsi la dimension de rupture procédant du processus de problématisation est partagée par les deux approches philosophiques, si bien que « *L'apprentissage s'inscrit bien dans la continuité d'une histoire faite d'équilibres et de déséquilibres, de crises et de rupture, donc dans une dialectique de continuité/rupture, comme le pensait Bachelard*<sup>3</sup> ». Cette histoire, nous l'étudierons dans cette thèse à partir d'une double enquête. Exploratoire d'abord, par entretiens semi-directifs avec vingt des jeunes de l'IME. Longitudinale ensuite, par des observations filmées avec deux cas cliniques. Nos deux compagnons théoriques principaux dans cette recherche, Dewey et Bachelard, s'entendent sur cinq critères<sup>4</sup> qui conditionnent la problématisation :

- un processus qui implique de poser, construire et résoudre le problème ;
- la recherche part d'éléments existants, du connu, pour aller vers l'inconnu ;
- un rapport dialectique entre des faits et des idées (chez Dewey), ou entre des expériences et des théories (chez Bachelard) ;
- une pensée régulée par des normes (intellectuelles, éthiques, techniques, etc.) déjà construites ou à construire ;
- une « *schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité, mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir*<sup>5</sup> ».

---

<sup>1</sup> M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op.cité, p.44

<sup>2</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.13

<sup>3</sup> M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op.cité, p.154

<sup>4</sup> M. Fabre, « De l'horrible danger des idées de problème et de problématisation », revue *Penser l'éducation* n°22, 2008, p.46

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.46

Ce sont ces critères que nous mobiliserons tout au long de ce travail. A ce stade, les différents constats que nous avons établis jusqu'à présent nous amènent à formuler notre question de recherche de la façon suivante :

## **Quelles sont les valeurs formatives privilégiées par les jeunes de l'IME dans le cadre du stage et du tutorat ?**

Plus loin, nous problématiserons cette question de recherche en adoptant davantage un langage scientifique partagé par la communauté de recherche et basé sur des concepts, comme l'exige la formulation d'une problématique. Le problème que nous poserons témoignera d'un manque de connaissance et de compréhension du phénomène que nous explorons, compte tenu de la rareté des travaux antérieurs conduits dans le domaine qui nous intéresse.

### **5) Une revue de littérature peu fournie sur notre thématique**

A notre connaissance, peu de travaux existent sur le thème du rapport à la formation des jeunes accueillis en IME, hormis les travaux de Horvais<sup>1</sup>. C'est pour cette raison que nous n'avons pas véritablement réalisé de revue de littérature sur la thématique de notre recherche. Les travaux sociologiques à l'endroit des personnes avec handicap mental sont « *relativement rares en France*<sup>2</sup> ». Diederich<sup>3</sup> a mis en exergue, à titre précurseur, le discours des personnes que l'on désigne comme « handicapées mentales » pour permettre de mieux comprendre le vécu de ces personnes et leur place dans la société. Concernant les IME spécifiquement, Santamaria s'est intéressé aux rites de passage vers l'âge adulte<sup>4</sup> ainsi qu'à la sexualité<sup>5</sup> des personnes accueillies dans ce type d'établissement spécialisé. Salles et Savournin<sup>6</sup> se sont intéressées au rapport au savoir des enfants scolarisés en IME sous l'angle de la mise en place d'un parcours artistique et culturel (art plastique). Plus récemment, la revue *Empan* a publié un numéro consacré aux IME<sup>7</sup>. Mais, dans ces références sur les IME, nous ne trouvons pas de travaux sur la thématique du rapport à la formation.

---

<sup>1</sup> J. Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels en IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? », *Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de C.Gardou*, Université Lumière Lyon 2, 2012

<sup>2</sup> Y. Beldame, E. Lantz, « L'intégration sociale de jeunes sportifs ayant des déficiences intellectuelles », *Carnet du RT 47, Réseau thématique de l'Association française de sociologie*, 22 août 2016, p.3

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.3

<sup>4</sup> E. Santamaria, *Handicap mental et majorité. Rites de passage à l'âge adulte en IME*, Paris, L'Harmattan, 2009

<sup>5</sup> E. Santamaria, « Sexualité et institution : accompagner l'autre dans l'inachèvement de la vie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°47*, 2009, p.185-193

<sup>6</sup> C. Salles, F. Savournin, « Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique », revue *Recherches en Education n°23*, octobre 2015, p.55-65

<sup>7</sup> « Les IME : enjeux et perspectives », revue *Empan n°104*, 2016

## 5-1) Les travaux de Mayen et Horvais à la base de notre démarche de recherche

Dans une recherche basée sur la didactique professionnelle, Mayen<sup>1</sup> s'est attachée à analyser des tâches réalisées par des jeunes en difficulté (avec un faible niveau scolaire<sup>2</sup>) en situation de formation. Bien que l'échantillon concerné par l'étude de Mayen ne soit pas tout à fait celui d'un IME, les résultats de sa recherche constituent une base pour penser le rapport aux savoirs professionnels chez un public ayant un faible niveau de formation et, c'est ce qui nous intéresse ici. Mayen examine en particulier deux tâches : la pose de bordures de trottoir et la plantation d'arbustes, dans un cadre méthodologique organisé à la fois autour d'observations filmées, la rédaction d'un compte rendu de la tâche réalisée, des entretiens d'explicitation à partir des traces filmées. Ce que montre Mayen, c'est que les tâches d'exécution ou de répétition (imitation d'un tuteur) sont trompeuses, en ce sens que « *les conditions de leur réalisation comportent de nombreuses micro-variantes*<sup>3</sup> ». Ce que réalise un sujet en situation est plus complexe que ce qui est prescrit, car ce dernier réinterprète la situation. Il est donc nécessaire que l'apprentissage ne passe pas uniquement par le concret de l'activité, d'autant plus pour des personnes à bas niveaux de formation. Le développement de compétences suppose un « *étayage organisé faisant appel à la pensée abstraite*<sup>4</sup> ». Plus proche de nos préoccupations, Horvais s'est intéressé aux apprentissages que l'on propose aux jeunes accueillis en IMPro<sup>5</sup>, en se centrant sur l'analyse du discours de l'ensemble des professionnels qui gravitent autour du projet individualisé du jeune (enseignants, éducateurs techniques, éducateurs spécialisés, chef de service, psychologue, enseignants en éducation physique et sportive, ergothérapeute, etc.). Son enquête par entretiens semi-directifs s'est concentrée sur huit IMPro en France. Cette analyse clarifie la nature et la cohérence des choix opérés, sur le plan pédagogique, par tous ces professionnels à partir des visées qu'ils se donnent dans leur propre pratique professionnelle. Cette analyse convoque deux aspects centraux, qui le sont également dans notre propre recherche : l'accès à l'abstraction et le désir d'apprendre. Mais notre travail se distingue particulièrement des travaux de Horvais dans la manière d'interroger les acteurs. Et c'est peut-être là où résident l'originalité et la nouveauté de notre recherche. En effet, là où Horvais prend le parti d'analyser les discours des professionnels qui exercent en IMPro sur les apprentissages qu'ils transmettent aux jeunes accueillis, nous optons pour l'analyse des discours et des conduites des jeunes de l'IME dans leur formation en dehors de l'IME (via le stage), sous l'angle des valeurs privilégiées. Dans son travail et au regard du public concerné, Horvais met en avant l'importance d'équiper les jeunes d'IMPro de concepts utiles et efficaces pour qu'ils se forgent une représentation du monde la plus fonctionnelle possible. Mais, pour ce faire, il faut prendre le temps et mettre en œuvre les moyens nécessaires pour atteindre cet objectif<sup>6</sup>.

---

<sup>1</sup> P. Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », *La nouvelle revue de l'AIS (adaptation et intégration scolaires)* n°12, 4ème trimestre 2000

<sup>2</sup> La moitié d'entre eux prépare un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) en apprentissage dans les « travaux paysagers », l'autre moitié un titre professionnel d'ouvrier qualifié en voirie et réseaux divers (VRD) dans le cadre d'un contrat de qualification, *ibidem*, p.60

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.64

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.59

<sup>5</sup> Sections d'IME où l'on ne trouve que des adolescents alors que les IME accueillent des enfants et des adolescents

<sup>6</sup> J. Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels en IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? », *op.cité*, p.216

Si le travail collaboratif en IMPro est fondé sur le postulat d'éducabilité partagé par l'ensemble des professionnels, il s'avère que ces derniers ne se mobilisent pas tous de la même manière face au pari de l'abstraction. C'est ce qui incite Horvais à promouvoir une culture commune de l'accès à l'abstraction dans ce type d'établissement spécialisé, de sorte que l'ensemble des professionnels puissent se saisir de démarches pédagogiques formalisées dans ce domaine<sup>1</sup>. Quant au désir d'apprendre chez ce type public en situation de handicap, il est explicitement formulé dans le discours des professionnels, en tant qu'il constitue l'un des fondements de leur pratique professionnelle quotidienne. Toutefois, ce désir n'est pas évident à faire émerger concrètement, car il se niche dans les interstices d'un parcours très souvent chaotique vécu par les jeunes : « *Seules la patience et l'écoute attentive dans une relation bienveillante établie dans la confiance permettent à l'éducateur de recevoir la confiance d'une expression affirmative de désir. Le désir des adolescents dont nous parlons ne s'exprime pas bruyamment. Il a la timidité de ceux qui ne se sentent pas toujours assurés d'avoir voix au chapitre*<sup>2</sup> ». Nous examinerons, au même titre que Horvais, les dimensions d'abstraction et de désir d'apprendre chez les jeunes de l'IME, à cette différence près que nous partirons du point de vue des premiers acteurs concernés, les jeunes, au travers de leurs propres discours et conduites concrètes en situation de stage. Nous nous baserons sur la complémentarité de deux outils méthodologiques : une enquête exploratoire par entretiens semi-directifs et une enquête longitudinale par observations filmées.

---

<sup>1</sup> J. Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels en IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? », *op.cité*, p.217

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.214

# CHAPITRE 2

## ENQUÊTE EXPLORATOIRE

### CONSTRUIRE LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME

Dans cette partie, nous allons nous attacher à la construction de l'énoncé du problème, sur la base d'une étude exploratoire visant à faire émerger des indicateurs pour mieux cerner le phénomène que nous examinons. Nous verrons que nos deux compagnons théoriques, Dewey et Bachelard, seront sollicités en ce que leur approche permet de donner du sens à la façon dont les jeunes s'expriment sur leur conduite en formation à l'IME.

#### 1) Qu'est-ce qu'un obstacle épistémologique verbal ?

En rappelant un certain nombre de formules bachelardiennes, dont la célèbre « *on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle*<sup>1</sup> », Astolfi nous permet de comprendre que l'obstacle épistémologique se situe dans l'objet de savoir et non pas dans l'esprit cognitif, ce qui écarte de notre point de vue toute analyse par trop expéditive qui consisterait à coordonner l'obstacle épistémologique à la déficience intellectuelle des jeunes de l'IME. Nous ne nions pas, bien évidemment, le lien entre les deux dimensions, car nous admettons qu'une telle vision de la formation peut s'entrevoir à l'aune de la déficience. Néanmoins, le modèle théorique de Bachelard vient contrecarrer la relation explicative directe entre les deux dimensions, puisque l'obstacle épistémologique est ancré dans une représentation de la réalité qui *fonctionne* au quotidien (nous l'avons vu précédemment lorsque nous avons parlé d'outil-obstacle). La conception émanant de l'obstacle épistémologique peut même à certains égards s'avérer pertinente : penser la formation et l'alternance synchroniquement sur le registre de l'expression de soi et de la référence au monde relève bien d'une certaine pertinence d'esprit selon nous. Il n'en reste pas moins que l'obstacle doit être analysé, comme le dit Fabre<sup>2</sup>, à l'aide d'un référentiel à la fois épistémologique et psychologique, de manière à questionner la pensée du point de vue de ses fondements supposés : « *Disons que c'est ce qui, dans la pensée, résiste à la pensée. L'obstacle est ce qui empêche la pensée d'effectuer la rupture productrice de connaissances nouvelles, ce qui l'empêche de problématiser. L'obstacle n'est donc jamais un manque de connaissances, ce à quoi une pensée indigente voudrait toujours le réduire. C'est toujours une connaissance, une représentation du monde qui résiste* ». Dans cette perspective, l'éducation n'est pas autre chose qu'une « *réforme continuée* », caractérisée par le fait de problématiser les anciens outils devenus des obstacles. L'obstacle épistémologique verbal est explicité par Bachelard au travers de l'exemple de l'éponge dans son célèbre ouvrage : *La formation de l'esprit scientifique*<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> JP.Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 9ème édition 2009, p.37

<sup>2</sup> M.Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.83

<sup>3</sup> G.Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 2004, chapitre IV, p.89 à 100



Ce qu'il faut retenir de cet exemple, c'est la tendance ou la séduction facile à remplacer un mot par une explication : adossé à un empirisme qui séduit et arrête la pensée, « *la fonction de l'éponge est d'une évidence claire et distincte, à tel point qu'on ne sent pas le besoin de l'expliquer*<sup>1</sup> ». Ce sont d'autres phénomènes périphériques, tels que la dissolution de l'air dans l'eau, qui vont être pensés sur ce modèle de l'éponge, à ce point que « *l'image de l'éponge est suffisante dans une explication particulière, donc on peut l'employer pour organiser des expériences diverses*<sup>2</sup> ». D'autres illustrations sont proposées par Bachelard (le mot « colle » ou le mot « vie »), avec une valorisation immédiate de par la charge affective associée surtout pour le second mot. Dans notre recherche, il s'agit de penser le stage et le tutorat à partir de leur valorisation empirique (insertion, autonomie) et non pas en tant qu'objets de savoirs.

## **2) Conditions de production du discours**

Nous avons choisi l'entretien semi-directif. Cet instrument s'appuie sur un guide d'entretien élaboré en amont (que nous verrons plus loin), de façon à obtenir des informations sur les thèmes considérés comme importants. Il se caractérise par « *l'existence préalable d'un schéma ou « guide d'entretien » qui définit les thèmes principaux à explorer et prévoit éventuellement certaines relances. La manière dont seront amenés les thèmes au cours de l'entretien, dont ils seront formulés et l'ordre dans lequel ils apparaîtront n'est pas fixé à l'avance*<sup>3</sup> ». Les entretiens se sont déroulés durant une semaine. Vingt entretiens ont été réalisés avec les jeunes de l'IME (cf. annexe n°7, tome 3, p.1), leur profil étant présenté sous forme d'un tableau dans les pages suivantes. Les entretiens ont eu lieu dans une salle annexe de l'IME, de manière à conserver un bon climat de tranquillité. Par souci du respect de l'anonymat, nous avons changé les deux premières lettres des prénoms des jeunes interrogés, suivies du numéro de chaque entretien : à titre d'exemple, le premier entretien concerne St n°1, le second concerne Ge n°2, etc. Il nous paraît évident que notre fonction d'éducateur au sein de la structure IME a facilité l'obtention du terrain d'enquête. Notre échantillon est composé de jeunes de 17 à 20 ans ayant tous effectué des stages depuis leur arrivée à l'IME. Cet aspect est important sur le plan de la validité de notre recherche, car nous nous intéressons à leur expérience en stage sous l'angle de l'examen des valeurs construites. A cet égard, des jeunes n'ayant effectué aucun stage ne pourrait constituer un échantillon cohérent. L'analyse transversale que nous réalisons ici est nécessaire pour identifier des points de convergence entre tous les jeunes. Néanmoins, elle ne répond pas à l'hétérogénéité des compétences singulières du public. C'est pour cela que nous avons croisé cette enquête exploratoire par entretiens semi-directifs avec deux études de cas longitudinales, ce qui nous permet de mieux appréhender la complexité des situations rencontrées. Le fait que nous connaissons les personnes interrogées, de par notre fonction d'éducateur auprès d'eux, peut engendrer des effets négatifs du point de vue de la dimension de neutralité de l'apprenti-chercheur que nous sommes. Nous interrogerons d'ailleurs cette dimension de neutralité dans la dernière partie de la thèse (partie validité de la recherche).

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, op.cité, p.89

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.96

<sup>3</sup> P. Molinier, P. Rateau, V. Cohen-Scali, *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002, p.62

Toutefois, connaître les interviewés dans ce cadre précis de la conduite d'entretiens de recherche peut également constituer une ressource pour cette dernière, à la fois en termes de liberté de parole, d'instauration d'un climat serein ou encore de limitation du stress inhérent au contexte d'entretien<sup>1</sup>. Nous n'avons pas véritablement modifié notre grille suite aux premiers entretiens réalisés, car le discours produit a été relativement riche du début à la fin de l'ensemble des entretiens.

## **2-1) Repérage des limites**

Un certain nombre de biais peuvent, selon nous, être déclinés au regard de la spécificité de la population et de la méthodologie adoptée. Le premier est celui de la difficulté à élaborer sur le plan cognitif, qui rend de fait un recueil des données sans doute moins riche qu'une population non déficiente. Si nous ne pouvons que reconnaître cette limite, elle réclame néanmoins de la prudence, car les entretiens témoignent d'une cohérence dans la pensée, voire d'une certaine finesse parfois. De plus, des difficultés d'expression verbale sont faciles à repérer dans les entretiens, mais souvent elles n'en retirent pas moins le contenu de la pensée lorsque des éléments peuvent être recoupés. Il s'agit surtout d'un net manque d'aisance dans la formulation. En fonction de cela, la matière recueillie est dépendante également de la durée des entretiens, qui peut varier entre une dizaine de minutes environ et une bonne vingtaine. A contre-courant de ce constat, ajoutons que la spécificité du modèle d'analyse inhérent à l'identification de l'obstacle épistémologique verbal peut considérer les problèmes de formulation ou de développement de la pensée des jeunes comme moins handicapants qu'il n'y paraît, dans la mesure où il est peut-être plus facile d'y repérer des critères de catégorisation concernant les concepts clés émanant des représentations (en effet, nous verrons que l'obstacle épistémologique verbal consiste notamment à utiliser un mot à la place d'une explication). Nous avons conscience, dans le droit fil bachelardien, du caractère régional de notre étude qui en situe les limites quant à la généralisation des conclusions, cet aspect inscrivant notre démarche dans une posture de prudence. Le fait de n'interroger qu'un seul versant de la formation (les jeunes), et non pas les tuteurs et les éducateurs de l'IME participant de la pédagogie de l'alternance, rend de fait notre travail moins consistant, car ces différents acteurs font partie intégrante du processus de formation (les jeunes faisant d'ailleurs référence à eux). Néanmoins, nous tenons à dire que la volonté de concentrer notre analyse sur vingt jeunes de l'IME participe aussi de notre objectif de précision de l'objet de recherche. Nous avons, dans ce sens, souhaité introduire dans notre enquête des éléments périphériques quant à l'examen des représentations des concepts de « formation » et de « handicap », de par la résonance en termes de problématisation que ces concepts engendraient toujours du point de vue des conceptions des jeunes.

## **2-2) Le choix de l'entrée qualitative**

Notre méthodologie s'inscrit dans un paradigme de type compréhensif, au sens où nous nous intéressons aux relations dynamiques entre les éléments et recherchons le sens des phénomènes. Notre analyse thématique s'attache, comme l'indique Blanchet, à repérer une cohérence thématique entre les différents entretiens, en se démarquant de la dimension singulière de celui-ci.

---

<sup>1</sup> M-A. Ecotière, A-L. Poujol, R. Scelles, « Techniques d'analyse des entretiens », D. Bedoin et R. Scelles (sous la direction de), *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap*, Toulouse, Erès, 2015, p.159 et p.167

Cette approche est « *cohérente avec la mise en œuvre de modèles explicatifs de pratiques ou de représentations, et non pas de l'action<sup>1</sup>* ». Adopter cette méthode qualitative n'est donc pas sans risque de prendre en compte des éléments non significatifs, dans la mesure où la démarche consiste à sélectionner des critères. Il nous revient donc d'examiner le sens des discours et de mettre en lumière les systèmes de représentations émanant de ceux-ci. De notre point de vue, adopter une entrée qualitative est aussi contemporain du fait d'éviter, à l'instar de Diederich, qui a interrogé des personnes au même profil que le nôtre (sorties d'IME et travaillant dans le milieu ordinaire), de « *discourir sur « ce qui est le mieux pour ces gens-là<sup>2</sup>»* ». Prenons donc le temps de les interroger, en dépit de la reconnaissance de certains biais. Cette reconnaissance n'est-elle pas d'ailleurs la condition pour que la méthode accède au statut scientifique<sup>3</sup> ?

### 2-2-1) Le respect d'une démarche éthique

Au regard de la population concernée, un certain nombre d'aspects sont à prendre en compte pour une bonne conduite des entretiens. La prise en compte de la dignité de la personne passe par le fait d'avoir formulé des questions et des relances simples. En effet, « *La réflexion éthique donne ainsi à voir un processus dynamique et dialectique, entre d'un côté la dignité de la personne humaine comme valeur absolue ; et de l'autre, la préoccupation du respect de la singularité inhérente à toute personne humaine, rendant nécessaire la prise en compte de sa spécificité<sup>4</sup>* ». Les enjeux de la présente recherche ont été exposés à chaque jeune interviewé avec des termes simples, de façon à l'encourager à penser par lui-même au lieu d'imaginer nos intentions. Nous avons essayé de rester le plus ouvert possible dans notre façon d'aborder les entretiens, ce qui nous a permis, pensons-nous, d'être suffisamment empathique pour accéder à la complexité du discours produit, voire à ses ambivalences<sup>5</sup> que nous exposerons plus avant, à l'aune des indicateurs qui se dégagent de ces premiers résultats exploratoires. Cette ouverture d'esprit dans la conduite des entretiens, apportant à l'interviewé la possibilité de préciser au mieux sa pensée, s'est matérialisée par des formulations de notre part, du type : « oui, autre chose ? » ; « oui, continue » ; « c'est-à-dire ? ».

### 2-2-2) Constitution de la grille d'entretien

La consigne de départ des entretiens semi-directifs était la suivante : « *Tu es un jeune accueilli en IME. Ce qui nous intéresse dans notre recherche, c'est de savoir comment tu vois les stages et les tuteurs de stage, ce que tu en penses toi* ». La façon de formuler cette consigne de départ est liée à notre intention de laisser s'exprimer librement la personne interrogée sur un thème qui nous paraît tout à fait être compatible avec son niveau de compréhension. Le guide d'entretien a été structuré comme suit :

---

<sup>1</sup> A. Blanchet, A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, 2001, p.98

<sup>2</sup> N. Diederich, *Les naufragés de l'intelligence*, op.cité, p.33

<sup>3</sup> A. Blanchet, A. Gotman, *ibidem*, p.117

<sup>4</sup> M. Janner-Raimondi, « Questions d'éthique et entretien : une approche philosophique », D. Bedoin et R. Scelles (sous la direction de), *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap*, op.cité, p.31

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.42

Type d'entretien	Entretien semi-directif
Principe	Trame de thèmes et de questions
Caractère	Standardisation minimale
Visée	Exploration
Trame	<p>Thème 1 : le projet Question de relance sur <i>les motivations</i></p> <p>Thème 2 : la formation à l'IME Question : <i>qu'est-ce que la formation selon toi ?</i></p> <p>Thème 3 : les stages Question : <i>qu'est-ce qu'un stage selon toi ?</i></p> <p>Thème 4 : les maîtres de stage Question : <i>qu'est-ce que c'est un maître de stage selon toi ?</i></p> <p>Thème 5 : le handicap Question : <i>qu'est-ce que c'est le handicap selon toi ?</i></p>

### 3) Profil des jeunes interrogés

	Sexe/Âge	Ateliers dans l'IME	Projet
<b>St n°1</b>	F-19 ans	Employé Technique Collectivité	Ne sait pas encore
<b>Ge n°2</b>	G-19 ans	Espaces Verts	Espaces Verts (entretien parcs et jardins)
<b>Am n°3</b>	F-19 ans	Employé Technique Collectivité	Travailler dans la restauration (en cuisine)
<b>Ni n°4</b>	G-18 ans	Peinture	Peintre
<b>Mi n°5</b>	G-17 ans	Espaces Verts	Espaces Verts
<b>Ma n°6</b>	F-17 ans	Employé Technique Collectivité	ATSEM en école maternelle ou primaire
<b>Cé n°7</b>	F-18 ans	Employé Technique Collectivité	Ne sait pas encore
<b>So n°8</b>	F-18 ans	Peinture	Ne sait pas trop mais intérêt pour les animaux
<b>Gu n°9</b>	G-18 ans	Maçonnerie	Espaces Verts dans une commune
<b>Mi n°10</b>	G-18 ans	Espaces Verts	Espaces Verts (plantation), Menuiserie (ébéniste) ou Mécanique
<b>An n°11</b>	G-19 ans	Peinture	Espaces Verts (tonte, bois de chauffage, tailler les haies)
<b>Al n°12</b>	F-18 ans	Employé Technique Collectivité	Cuisine (cuisinière)
<b>Mc n°13</b>	F-18 ans	Employé Technique Collectivité	Milieu protégé ESAT dans la lingerie : repassage

<b>Au n°14</b>	G-20 ans	Employé Technique Collectivité	Entretien des locaux (ménage)
<b>Ro n°15</b>	G-19 ans	Espaces Verts	Agriculture bovine (s'occuper des vaches, leur donner à manger, faire la litière)
<b>Jé n°16</b>	G-18 ans	Espaces Verts	Espaces Verts (cantonnier, ouvrier agricole)
<b>Ké n°17</b>	G-18 ans	Espaces Verts	Espaces Verts (tonte)
<b>Fa n°18</b>	G-17 ans	Atelier Observation et Orientation	Cuisinier dans une école
<b>Ro n°19</b>	G-20 ans	Peinture	Ferrailerie (tordre des barres avec une machine)
<b>Lo n°20</b>	G-17 ans	Maçonnerie	Maçonnerie (embauche dans une entreprise)

Nous pouvons déjà noter, à la lumière des informations contenues dans ce tableau, que la totalité des jeunes (à l'exception de 2) ont un projet coïncidant avec les domaines d'activités dispensés au sein de l'IME. Les deux jeunes en question sont Ma n°6, dont le projet est de faire ATSEM dans une école, et Mi n°10, qui semble hésiter entre les espaces verts, la menuiserie ou la mécanique (ces deux dernières formations n'étant pas assurées par l'IME). Ce type d'informations peut apparaître comme révélateur d'un rapport à la formation concentré sur l'existant, comme si la dimension endogène de l'orientation actuelle à l'IME obérait une possibilité d'accès à des formations existantes en dehors de l'institution. C'est ce que nous vérifierons d'ailleurs, lorsque nous nous pencherons ci-après sur l'examen de ce qu'évoque le terme « formation » pour notre population. Le rapport à la formation ou au savoir en général, dans la mesure où la lecture de ce rapport met en jeu l'interaction d'un certain nombre de processus (au sens de construction), tels que les savoirs ou la notion de temps pour ne citer qu'eux, est un rapport complexe. Il n'est donc pas incohérent de dire que le rapport au savoir est un rapport au temps et réciproquement. Notre but, en développant ces quelques éléments, est non pas de disperser le lecteur par rapport à notre réflexion épistémologique principale sur le rapport à la formation des jeunes de l'IME, mais de situer la complexité d'une telle analyse. C'est dire que nous reconnaissons à ce titre les limites inhérentes à notre propre recherche. Avant de procéder à l'examen de nos deux référents théoriques que sont le stage et le tutorat, nous avons amorcé notre réflexion en dégagant une première lecture des représentations du terme « formation ». En effet, même si le concept de formation n'est pas traité directement dans le cadre de nos hypothèses, il nous a paru judicieux de jeter ce premier regard pour mieux circonscrire le rapport à la formation de la population étudiée.

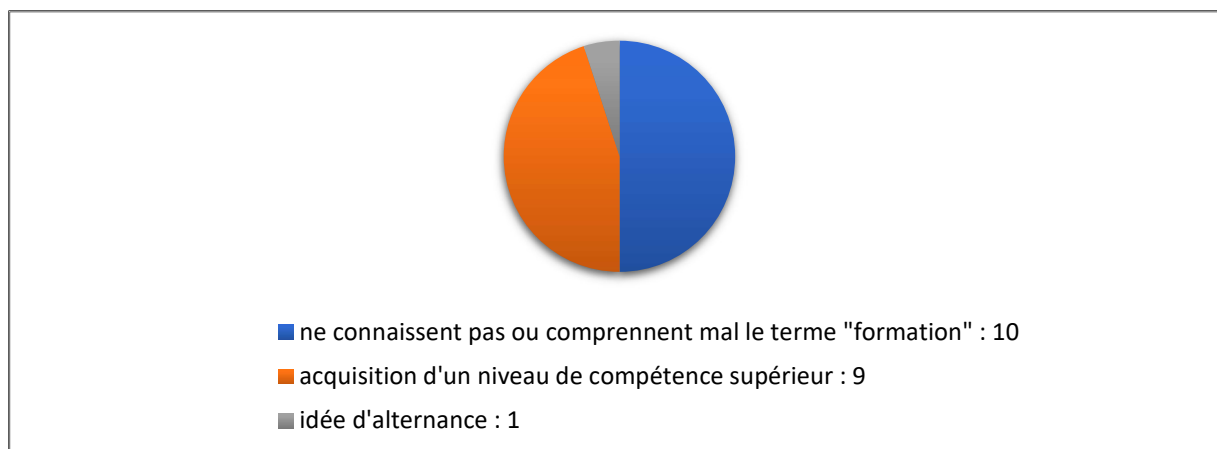
#### **4) Représentations des jeunes par rapport à l'objet formation**

Sur les 20 jeunes interrogés :

- 10 disent ne pas connaître ou mal comprendre le terme ;
- 9 pensent que c'est un moyen pour acquérir un niveau de compétence plus élevé à l'aide de diplômes ;
- 1 jeune évoque l'idée d'alternance.

Nous avons choisi d'exprimer ces données dans la représentation graphique suivante :

#### **4-1) Représentations de la formation à partir d'une population de 20 jeunes**



Sur les 10 jeunes disant ne pas connaître le terme de formation, 6 n'en précisent pas les raisons (St n°1, Am n°3, Cé n°7, So n°8, Gu n°9, Fa n°18). En revanche, bien que le terme soit mal compris, trois jeunes la conçoivent en tant qu'externalisation, comme si la formation, c'était pour les autres : Mc n°13 : « *Ben pour les éduc. Comme les éduc* », Au n°14 : « *Comme vous faites des fois, comme vous faites les formations, là j'sais pas, en incendie* », Ro n°19 : « *Et puis quand JC il est en formation, comment on appelle ça ? Il est en réunion aussi oui, oui c'est vrai il est en réunion* ». A noter que, dans ce même groupe de jeunes, Ro n°15 fait allusion au passage du permis : « *c'est passer les permis, c'est ça ? J'sais pas ce que sait moi* ».

Sur les 9 jeunes évoquant la formation comme une élévation du niveau de compétences, 2 pensent que l'apprentissage correspondant sera supérieur par rapport à ce qui existe à l'IME : Mi n°5 : « *formation boulanger et tout ça, donc... ben d'être dans un plus haut niveau, essayer d'apprendre plus avec le maître de stage que plus avec l'école* », ; Al n°12 : « *Je veux dire à l'école on apprend mais j'veux dire le plus qu'il faudrait apprendre, c'est quand on va en stage, des trucs comme ça* ». Le niveau de diplôme annoncé s'étale du primaire (CFG : Certificat de Formation Générale) au secondaire (Baccalauréat) en passant par le CAP et le BEP (Mi n°5, Ma n°6, Mi n°10, An n°11, Ké n°17, Lo n°20). Les domaines de formation cités par les jeunes correspondent quasiment tous aux formations proposées à l'IME : Espaces Verts (Ge n°2, Mi n°5, Mi n°10, Ké n°17), Maçonnerie (Ge n°2, Mi n°10, Lo n°20), Peinture (Ge n°2), Cuisine (Lo n°20). En revanche, Mi n°5 (boulangerie), Ma n°6 (Atsem) et Mi n°10 (mécanique) mentionnent également des formations non dispensées à l'IME. A noter que ce dernier fait référence en plus à une formation purement scolaire liée à l'informatique : le B2i.

L'idée d'alternance émanant des propos du seul jeune y faisant véritablement référence (Ni n°4) est liée à une expérience personnelle en apprentissage qui s'est soldée par un échec : « *Et ben aller dans une entreprise et travailler entre 3 semaines ou plus, et voilà. J'en ai fait une quand j'étais au M.R, j'étais en boulangerie, j'ai fait une formation et puis bien sûr à cause de mes crises. C'était une semaine en classe et puis après le reste du temps c'était en formation boulangerie, ça se passait à N., et puis à cause de ça j'ai pas pu faire boulanger, mais sinon c'était bien* ».

Ce rapide panorama de l'objet formation en préambule de l'analyse conceptuelle du stage et du tutorat qui va suivre, appelle deux observations selon nous :

- 1 jeune sur 2 déclare ne pas connaître ce qu'on entend par le vocable formation, ce qui ouvre d'emblée des perspectives pédagogiques en termes d'accompagnement et d'appropriation de ce terme. Ce type de perspective apparaît en phase avec l'objectif d'évolution du rapport au savoir.

- Si 1 jeune sur 2 ne connaît pas le terme, c'est que la même proportion le connaît (avec des précisions sur différents niveaux et domaines de formation). Cet angle d'approche est tout aussi fertile pédagogiquement, car on peut estimer qu'une mobilisation à l'égard de la formation peut se dégager de leurs propos quand on connaît les questionnements soulevés par ce type de public en manque de réussite quant à leurs investissements et motivation scolaires. Il n'en demeure pas moins qu'il existe un gros travail à faire au niveau de la *définition de l'alternance*, laquelle, comme indiqué précédemment, n'émerge qu'une seule fois dans l'explication (Ni n°4) alors qu'elle affleure dans certains propos (Ge n°2, Mi n°5, Ma n°6, An n°11 et Lo n°20).

## 5) Représentations des jeunes face à l'objet stage

Attributs du concept de stage	Découverte du métier	Embauche	Apprendre	Expérience	Autonomie	Acquérir les gestes professionnels
St n°1	X	X			X	
Ge n°2	X		X			X
Am n°3		X	X	X	X	
Ni n°4			X	X		
Mi n°5			X	X	X	X
Ma n°6	X		X	X		
Cé n°7	X			X		
So n°8	X		X	X		
Gu n°9	X	X	X			X
Mi n°10			X		X	X
An n°11		X	X		X	
Al n°12			X	X		
Mc n°13	X	X	X			
Au n°14		X	X		X	
Ro n°15		X	X		X	
Jé n°16	X		X			X
Ké n°17		X			X	
Fa n°18				X	X	
Ro n°19		X	X		X	
Lo n°20			X	X	X	X
<b>Total</b>	<b>8 sur 20</b>	<b>9 sur 20</b>	<b>16 sur 20</b>	<b>9 sur 20</b>	<b>11 sur 20</b>	<b>6 sur 20</b>

Une première lecture des données fait apparaître une information pour le moins préoccupante en ce qui concerne notre hypothèse liée au référent stage, mais plutôt encourageante à se situer sur le versant pédagogique : en effet, nous observons que 16 jeunes sur 20, soit une grande majorité, témoignent d'une représentation du stage à travers le vocable « apprendre ». En intégrant a priori cette idée, notre hypothèse implicite consistant à montrer que le stage n'est pas dans l'esprit des jeunes générateur d'apprentissages théoriques se voit plutôt remise en question. Malheureusement, cette première vision en creux n'est pas en mesure de révéler toute l'ampleur de la situation. Une analyse plus serrée va rapidement montrer que les jeunes sont peu loquaces quant à « l'apprendre » dans le cadre du stage et que le problème qui se pose est bien celui de la précision des termes de cet « apprendre ». Le pédagogue est plutôt interpellé par la question en suspens qui nous semble émerger du propos de ces 16 jeunes (et sans doute des autres), question que nous formulerions comme suit : « *qu'y-a-t-il à apprendre dans le cadre du stage ?* ».

Une seconde lecture des données montre une certaine homogénéité dans la dispersion des conceptions à l'égard de quatre attributs : la découverte du métier, l'embauche, le stage comme expérience et le développement de l'autonomie. Environ un jeune sur 2 conçoit le stage à l'aune de ces quatre attributs. Enfin une autre remarque peut être soulevée en première approximation et celle-ci concerne une relative faiblesse dans les réponses au sujet de l'attribut correspondant à l'acquisition des gestes professionnels (1/3 des réponses). Là encore, en suivant notre fil conducteur épistémologique, il nous vient une réflexion dans le droit fil du contenu affirmé dans notre hypothèse sur l'objet « stage » : l'acquisition de gestes professionnels n'est possible qu'en adoptant une posture intellectuelle correspondante à cet objectif, de telle façon que dans ce cas, le sujet a intériorisé préalablement (à l'aide de l'environnement pédagogique et didactique) la propre voie conceptuelle qui va l'amener à acquérir de tels gestes. Astolfi l'aurait sans doute exprimé de la manière suivante, en disant qu'ils ne peuvent saisir ce qu'il y a à saisir car, au départ, « *ils n'ont pas les bons concepts* ».

## 5-1) Les attributs du stage

### 5-1-1) Attribut : « Découverte du métier »

Huit jeunes sur les 20 interrogés conçoivent le stage comme la découverte du métier ou du monde professionnel. Le témoignage des huit sur ce thème est reproduit ci-après :

- ☞ « *Pour découvrir le monde professionnel* » (St n°1)
- ☞ « *Ben c'est une découverte dans ce qu'on a à faire* » (Ge n°2)
- ☞ « *j'trouve que c'est très bien justement parce que ça nous fait montrer le milieu du métier qu'on veut faire...* » (Ma n°6)
- ☞ « *C'est découvrir le métier tout ça* » (Cé n°7)
- ☞ « *...pour découvrir, ben par exemple un métier, ce qui font et ce que c'est la vie en dehors de La R. (IME)* » (So n°8)
- ☞ « *Découvrir un peu, découvrir un peu comment ça se passe, les lieux comment ça marche...* » (Gu n°9)
- ☞ « *...comment on travaille* » (Mc n°13)
- ☞ « *Découvrir, découvrir un boulot, l'apprendre* » (Jé n°16)



L'ancrage théorique utilisée dans ce mémoire nous incite à penser que la même observation que précédemment peut être faite ici, c'est-à-dire qu'à la lumière des réponses formulées et en mesurant les risques de se faire quelque peu le porte-parole des propos des jeunes, une question nous paraît émerger : « *qu'y a-t-il à découvrir en stage* » ? Malgré tout, l'interpellation du pédagogue est réelle, dans le sens où ce dernier se trouve confronté à des sujets qui *veulent* découvrir, ce qui est une bonne nouvelle pour lui. En suivant cette voie, la réflexion du pédagogue pourrait s'articuler autour du questionnement sur la recherche des déterminants liés à la dimension de découverte dans le cadre du stage.

#### 5-1-2) Attribut : « Embauche »

A peu près la même proportion que celle du premier attribut, à savoir ici 9 jeunes sur 20, font référence au stage en tant qu'embauche potentielle. Nous avons également reproduit dans un souci de clarté les propos des neuf jeunes sur ce thème :

- ☞ « *Ben si ça nous plaît, pour se faire embaucher, des choses comme ça* » (St n°1)
- ☞ « *A trouver un métier plus tard, à savoir faire à manger, et puis bien se débrouiller tout seul* » (Am n°3)
- ☞ « *... euh apprendre à essayer de trouver une embauche, pour moi c'est ça* » (Gu n°9)
- ☞ « *C'est de faire un stage pour avoir une place quelque part, d'avoir une place dans un ESAT quelque part où tu vas travailler pour ta vie quoi.....* » (An n°11)
- ☞ « *Pour savoir si ils nous embauchent ou pas* » (Mc n°13)
- ☞ « *.... savoir faire après jusqu'à ce qu'on soit embauché* » (Au n°14)
- ☞ « *.....il peut te prendre comme ouvrier, comme euh, comme embaucheur. A trouver un emploi* » (Ro n°15)
- ☞ « *Ben pour se faire embaucher, dans un travail [...] Pour trouver un travail, ça sert à ça les stages* » (Ké n°17)
- ☞ « *Alors pour moi pour apprendre à, à être embauché déjà* » (Ro n°19)

Notons que deux réponses formulées par les jeunes (Mc n°13 et Ro n°15) concernaient la question dévolue à l'objet « tutorat ». Cette précision étant faite, il nous paraît évident que, compte tenu des liens existants entre nos deux référents (stage et tutorat), un certain nombre d'éléments transversaux sont susceptibles d'apparaître au sein des réponses. Il apparaît bien que, pour 1 jeune sur 2 environ, le stage représente une opportunité d'intégration dans la vie professionnelle, à l'instar de nombre de personnes se retrouvant dans la quasi banalité de la même configuration. Néanmoins, un effet loupe permet de projeter un autre regard sur la situation de ces jeunes, pour lesquels le contexte relevant de l'échec scolaire peut amplifier peut-être à leurs yeux la dimension d'intégration par voie rapide au moyen du stage. Nous verrons en effet, plus loin, que, dans certains entretiens, l'obstacle épistémologique se ramifie au travers du clivage entre d'un côté le professionnel et de l'autre le scolaire ou la formation.

#### 5-1-3) Attribut : « Apprendre »

Nous avons déjà sommairement évoqué cet attribut précédemment, en nous interrogeant sur les termes de l'apprendre. En effet, à la lecture d'une telle mobilisation sur « l'apprendre » en stage (16 jeunes sur 20 interrogés), le lecteur ne peut être que pour le moins interpellé.

Le défaut de conceptualisation est caractéristique des difficultés ou de l'incapacité à préciser ce qu'il y a à apprendre en stage sur le versant théorique : « *ce qu'on a à apprendre plus* » (Ge n°2), « *Apprendre le métier....savoir si le métier nous plaît* » (Ni n°4), « *Ben ça sert à apprendre, à apprendre avant la formation [...] apprendre déjà, sans se lever tôt le matin mais apprendre déjà tiens à 8h je vais partir en stage, à se préparer..* » (Mi n°5), « *Ben pour apprendre la vie professionnelle* » (So n°8), « *Ben pour moi un stage c'est pour apprendre, euh apprendre à essayer de trouver une embauche, pour moi c'est ça* » (Gu n°9), « *Ben ça apprend. Un stage ça apprend à manier les outils, respecter les éducus euh le maître de stage, la clientèle euh, travailler quoi* » (Mi n°10), « *C'est d'apprendre, le métier qu'on veut faire* » (Al n°12), « *Apprendre les trucs qu'on n'arrive pas* » (Mc n°13). Ces quelques exemples témoignent de la vision que les jeunes ont du stage dès lors qu'ils le pensent sur le versant de l'apprendre : lorsque les propos contiennent des précisions, celles-ci ne concernent aucunement des valeurs théoriques. Ces difficultés à définir « l'apprendre » en stage se retrouvent également dans les autres entretiens que nous ne pouvons tous retranscrire ici (Am n°3, Ma n°6, An n°11, Au n°14, Ro n°15, Jé n°16, Ro n°19). Seul un jeune fait référence à des apprentissages en phase avec le développement de savoirs théoriques : « *...et ça me sert à apprendre de nouvelles choses que j'ai pas appris euh par exemple du montage de pierres à l'ancienne, faire des enduits façon euh marbré, après c'est ce que j'ai vu moi en stage parce que en ce moment comme je suis en stage c'est ce que je viens de voir, faire du terrassement* » (Lo n°20).

Pour réel qu'il soit, le défaut de conceptualisation est à mettre en perspective avec la réelle mobilisation sur « l'apprendre », dont l'ensemble des 16 entretiens se font l'écho. En effet, si l'analyse montre assez clairement de notre point de vue que les déterminants de « l'apprendre » en stage sont largement à construire, il n'en demeure pas moins que, de la même façon que les jeunes *veulent* découvrir le stage, ils *veulent* également y apprendre quelque chose. C'est selon nous encore une fois une bonne nouvelle pour le pédagogue. A titre d'illustration, cette mobilisation se retrouve chez Am n°3 : « *C'est se mettre au travail et tout, bien travailler, bien s'appliquer et tout* », Ma n°6 : « *...j'trouve que c'est bien justement parce que ça nous fait montrer le milieu du métier qu'on veut faire...* », Mc n°13 « *Et ben que faire des stages pour apprendre aussi. Les trucs qu'on fait ou qu'on arrive pas, quelque chose comme ça* ». Notons que, dans ce dernier exemple, la mobilisation coïncide même avec l'idée de réaliser de nouveaux apprentissages et cela ne nous semble pas anodin quand on connaît le coût cognitif en termes de déstabilisation engendré par un apport de connaissances nouvelles, a fortiori pour une population telle que la nôtre. De plus, cette mobilisation sur « l'apprendre » en stage prend encore une autre ampleur dans l'esprit des jeunes, dès lors que certains la comparent avec l'existant de l'IME, plus stigmatisant sans doute : « *.....là où tu vas travailler pour ta vie quoi, là où tu vas gagner les moyens pour faire une vie à l'extérieur de la R. (IME) quoi, parce que j'pense que c'est bien de faire des stages pour soi-même pour aller loin d'ici quoi* » (An n°11), « *Et c'est, c'est intéressant aussi par rapport à ici, des fois... C'est...j'préfère mieux être en stage que ici* » (Au n°14), « *...faut prendre plus de temps quand t'es en stage* » (Ro n°15), « *C'est quand j'avais été en stage au M.G, ils m'ont fait tailler une haie, j'ai appris tranquillement* » (Jé n°16). Ces deux derniers exemples ne se rapprochent-ils pas de la définition de la formation formulée par Astolfi dans notre deuxième partie sur la pédagogie (p. 29), quand l'auteur la différencie de l'instruction de par la dimension temporelle qu'elle introduit et la modification du réseau actuel de connaissances qu'elle se doit de générer ? Les autres contenus des entretiens non cités ici (Ge n°2, Ni n°4, Mi n°5, So n°8, Gu n°9, Mi n°10 et Al n°12) sont évidemment concernés par cette volonté d'apprendre en stage. Nous y renvoyons le lecteur si besoin.

#### 5-1-4) Attribut : « l'expérience »

Là aussi, nous observons une tendance assez forte (presque 1 jeune sur 2) à considérer le stage comme une expérience à engranger :

- ↳ « *Ben voir si j'peux travailler à l'extérieur de La R., faire des stages en dehors de la R.* » (Am n°3)
- ↳ « *... savoir si le métier nous plaît. Et puis si il nous plaît pas, passer à un autre stage, faire d'autres apprentissages* » (Ni n°4)
- ↳ « *.....tandis qu'en stage on peut très bien voir et puis euh, voir et puis voir ce qui nous plaît pas* » (Mi n°5)
- ↳ « *Ben ça sert à ce qu'on va être peut-être confronté plus tard* » (Ma n°6)
- ↳ « *Et voir comment ça se passe quand on sera plus grand, comme ça on va pas retomber de haut. [...] Ca sert à voir si les métiers ça nous plaît tout ça* » (Cé n°7)
- ↳ « *....ce qui font et ce que c'est la vie en dehors de La R. C'est important pour apprendre et pour savoir dans quelle direction on va* » (So n°8)
- ↳ « *Ben c'est pour voir dans quelle orientation on veut se mettre* » (Al n°12)
- ↳ « *Ben à regarder un métier. Par exemple, si y'en a un qui veut faire je sais pas moi menuisier, il regarde si ça lui plaît. Si ça lui plaît, et ben il dit j'vais faire un autre stage. Si ça lui plaît pas, et ben il arrête quoi* » (Fa n°18)
- ↳ « *Ben le stage c'est ce qui te sert à apprendre pour la vie plus tard parce que c'est une mise en épreuve pour la vie actuelle. [...] C'est un début à nous apprendre à rentrer dans la vie actuelle pour, pour faire notre métier qu'on veut* » (Lo n°20).

Ces 9 réponses ont toutes trait à l'idée de capitaliser une expérience pour déterminer un choix, qu'il soit actuel ou futur. En effet, nous pouvons subdiviser ces données en quatre axes :

- 5 parmi les 9 pensent que le stage est une aide à la projection dans l'avenir (Ni n°4, Mi n°5, Ma n°6, Cé n°7, Fa n°18). Il est un outil préventif pouvant anticiper l'échec (Cé n°7)
- 2 évoquent l'idée d'expérimenter en dehors de l'IME (Am n°3, So n°8)
- 2 parmi eux font référence au stage comme moyen d'orientation (So n°8, Al n°12), ce qui paraît plus affirmé dans le discours de la seconde
- 1 seul appréhende le stage à l'aune d'une « *mise à l'épreuve pour la vie actuelle* », si bien que cet outil formatif semble être utilisé pour ce qu'il autorise en termes d'ancrage dans le présent. Cette dimension est certainement à mettre en balance avec d'autres éléments périphériques comme les capacités du jeune, l'avancement de son projet, la construction de son réseau de connaissances actuelles pouvant entraîner un certain nombre d'opportunités professionnelles potentielles. C'est dire à quel point ces différents facteurs d'influence, dont la présentation n'est pas exhaustive, contribuent selon nous à orienter tel type de décision ou d'ancrage dans une perspective temporelle divergente. Quoiqu'il en soit, il s'avère, au regard des données à disposition, que, sur les 9 jeunes ayant répondu à cette catégorie, 8 perçoivent le stage comme un objet de projection dans le futur (immédiat ou proche).

### 5-1-5) Attribut : « l'autonomie »

Au même titre que les attributs 1, 2, 4, cette catégorie est répartie dans les conceptions des jeunes approximativement selon les mêmes proportions, à savoir qu'ici plus d'un jeune sur 2 a fait référence au stage comme moyen de développer l'autonomie. Dans ce sens, si l'on admet qu'il existe différentes autonomies<sup>1</sup> (physique, matérielle, intellectuelle, affective), notre analyse va consister à mettre en relief le registre d'autonomie que les jeunes conçoivent lorsqu'ils sont en stage. Il nous paraît évident qu'une dimension de transversalité (rendant plus complexe l'objet à circonscrire) peut se dégager de ces différentes autonomies. Toutefois, à porter notre regard d'enquêteur sur les interactions entre les autonomies dans l'esprit des jeunes, c'est, selon nous, une véritable grille de lecture qui apparaît et qui permet de saisir davantage les résistances face à la dimension théorique de la formation. Sur les 11 ayant répondu à cet attribut « autonomie », 10 évoquent l'idée d'une autonomie affective que nous pouvons diviser en deux versants : un versant socialisation, qui renvoie au rapport à autrui, et un versant développement de soi, qui renvoie au rapport à soi (étant entendu que les deux versants s'enchevêtrent, comme l'illustre l'exemple de Ro n°19 situé sur les deux versants). Le premier niveau concerne donc le réseau relationnel que le stage peut contribuer à tisser : « ...rencontrer des gens qu'on connaît pas » (St n°1), « ...à connaître de nouveaux visages pour après plus tard si on veut apprendre là et ben reconnaître les gens, pour les connaître » (Fa n°18), « A parler avec les autres gens aussi... » (Ro n°19). Cette autonomie affective prend également forme à travers le respect que l'on doit à l'environnement lié au stage : « respecter euh le maître de stage, la clientèle... » (Mi n°10), « Déjà faut avoir un bon truc avec le chef, et une bonne entente avec les collègues et tout... » (Ké n°17).

Pour 6 autres jeunes, il s'agit du second niveau d'autonomie affective repéré que la représentation du stage semble faire émerger en tant que véritable travail sur soi qui s'opère dans ce contexte : « J'crie pas comme j'fais d'habitude et puis j'insulte moins les autres » (Am n°3), « ...et puis surtout avoir un bon caractère quoi c'est-à-dire pas insulter les gens, être toujours à l'écoute...donc voilà quoi » (Min n°5), « En stage, il faut bien être correct et tout, bien se comporter, pas se déplacer rien, rester tout à son poste » (Au n°14), « Pour savoir si t'es capable de rester tout seul, la responsabilité... » (Ro n°15), « Ca sert à être grand aussi, à grandir » (Ro n°19), « ...parce que si tu sais pas te débrouiller avec des collègues en tant que... te faire commander par des chefs ou comme ça va pas être bon, tu vas te prendre la tête avec tout le monde et puis ça va pas le faire » (Lo n°20).

En outre, pour deux autres, c'est le développement d'une autonomie que l'on peut qualifier de matérielle dont il s'agit. Nous pouvons d'ailleurs, dans ce même domaine, détacher deux niveaux de cette autonomie matérielle. Le premier relève de l'autonomie pratique, c'est-à-dire la gestion à travers le stage de toutes les tâches quotidiennes connexes : « Apprendre déjà, sans se lever tôt le matin mais apprendre déjà tiens à 8h je vais partir en stage à se préparer, à savoir comment la tenue vestimentaire, l'hygiène aussi parce que si on se lave pas, ça fait pas tellement propre pour l'alentour, .... » (Mi n°5). Quant au second niveau, il apparaît que c'est l'occasion d'acquérir une autonomie financière qui résulte de la conception du stage, comme en témoigne An n°11 : « ...quelque part où tu vas travailler pour ta vie quoi, là où tu vas gagner ta vie, où tu vas gagner les moyens pour faire une vie à l'extérieur de La R. (IME) ... ».

---

<sup>1</sup> D.Dicquemare, « Opérationnaliser les objectifs d'un projet », in *Les Cahiers de l'Actif* n°266/267, juillet-août 1998

En écartant d'emblée l'autonomie physique (non évoquée peut-être parce qu'aucun des jeunes interrogés ne se trouve en situation de handicap physique), nous observons que les représentations du stage à l'égard de l'attribut « Autonomie » s'ordonnent selon deux niveaux d'autonomie : l'autonomie affective et l'autonomie matérielle. Sans nier, encore une fois, que le développement de ces deux autonomies porte en elle-même des germes d'une autonomie intellectuelle, nous ne pouvons que constater que cette dernière semble absente dans les conceptions recueillies, si on se place du point de vue selon lequel le moteur de l'autonomie intellectuelle passe par une volonté de se réaliser, une envie d'apprendre, une volonté de résoudre des problèmes ou la possibilité de faire des choix. Les enjeux qui se dégagent de l'interaction des deux autonomies (affectives et matérielles) sont plus propices à mettre en relief une autonomisation sociale et psychologique au travers du stage que d'appréhender celui-ci en termes d'outil pour faire évoluer le rapport au savoir et à la formation.

#### 5-1-6) Attribut : « gestes professionnels »

C'est l'attribut qui est le moins cité parmi l'ensemble des attributs. Moins du tiers des jeunes interrogés y font référence. En effet, 6 jeunes sur 20 mentionnent l'acquisition de gestes professionnels en contexte de stage :

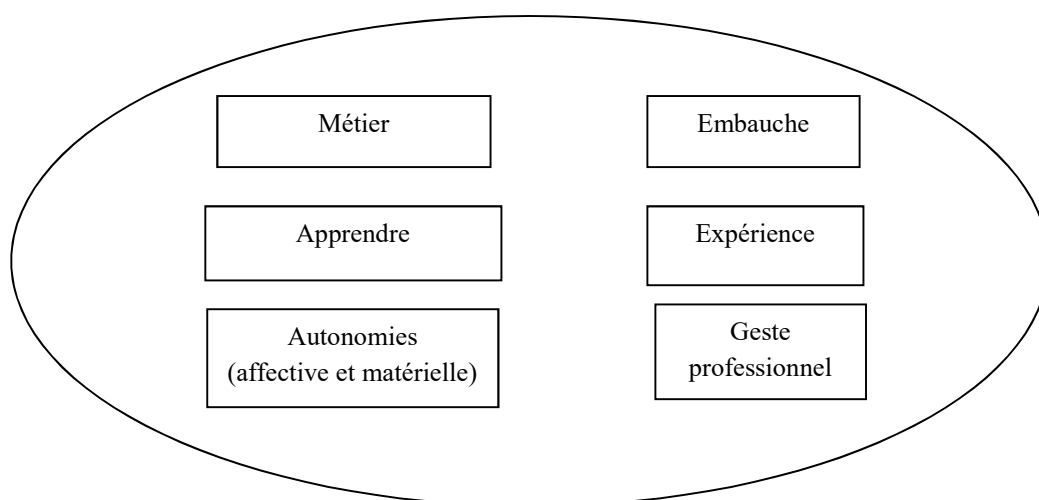
- ☉ « *planter des fleurs* » (Ge n°2)
- ☉ « *...et puis savoir manier les outils* » (Mi n°5)
- ☉ « *montrer comment on tient les outils* » (Gu n°9)
- ☉ « *Un stage ça apprend à manier les outils* » (Mi n°10)
- ☉ « *En espaces verts, tailler une haie, comment la faire droite et tout ça* » (Jé n°16)
- ☉ « *par exemple du montage de pierres à l'ancienne, faire des enduits façon euh marbré, après c'est ce que j'ai vu moi en stage parce que en ce moment comme je suis en stage c'est ce que je viens de voir, faire du terrassement...* » (Lo n°20).

Sur ces jeunes ayant mentionné des gestes professionnels, nous constatons que deux d'entre eux (Jé n°16 et Lo n°20, avec un effet plus marquant pour le deuxième) apportent des précisions quant au geste professionnel en question. A cet égard, Lo n°20 exprime des savoirs pouvant être extraits de l'action (« *pierres à l'ancienne, enduits façon marbré, terrassement* »), si bien qu'on peut en déduire un apprentissage conceptuel. Sur le même registre, mais à un degré moindre, Jé n°16 fait une brève allusion à la notion de droite ou d'angle propice à un apprentissage conceptuel, mais le manque de développement du propos ne peut nous faire trancher véritablement dans ce sens. Les quatre autres (Ge n°2, Mi n°5, Gu n°9, Mi n°10) ont, semble-t-il, la même appréciation du geste professionnel, à savoir le primat d'une mobilisation corporelle. Le maniement des outils est l'élément organisateur de l'action (Mi n°5, Gu n°9, Mi n°10) : aucune autre information ne vient compléter les propos. Il en va de même pour Ge n°2, dont l'expression du geste professionnel « *planter des fleurs* » pourrait en première approximation laisser penser à l'opportunité d'un apprentissage théorique (par exemple quelle variété de fleurs ? Quel type de plantation ?). Mais il n'en est rien et l'absence d'éléments complémentaires d'information dans son entretien est significative, selon nous, de la banalité de l'expression employée (« *planter des fleurs* »), ne parvenant pas à masquer cet ancrage corporel comme si le principal objectif du stage était l'engagement du corps.

Nous souhaitons apporter une précision à ce stade de l'analyse : il n'est pas question pour nous de nier la dimension pratique du stage et de la formation, à laquelle Fabre fait référence d'ailleurs : « *La formation au contraire, est de l'ordre de la pratique qui constitue à la fois sa finalité, son référent, son modèle et son milieu privilégié*<sup>1</sup> ». L'apprentissage à l'IME passe effectivement par l'action. Néanmoins, le même auteur précise également que « *le savoir intervient bien dans la formation, comme théorie et culture professionnelle*<sup>2</sup> ». L'apprentissage des gestes professionnels en stage s'inscrit dans ce processus de formalisation de la pratique et d'appropriation d'une culture professionnelle. A cet égard, les réponses des jeunes interrogés à cet attribut sont éclairantes en termes de conception des enjeux de l'action professionnelle. Car il nous semble que c'est bien de conception dont il s'agit, puisque c'est de celle-ci dont va dépendre la manière de s'engager dans l'action en contexte de stage. Nous retrouvons l'aspect récurrent de notre questionnement ici, dès lors que la question à poser émanant de l'analyse des représentations serait : « *qu'y-a-t-il à apprendre en termes de gestes professionnels en situation de stage* » ? Il s'agit d'après nous de réfléchir aux conditions d'acquisition des gestes professionnels, en se situant sur le terrain de la conceptualisation. Autrement dit, à partir de quel arrière-plan théorique ou de quel terrain conceptuel en amont les jeunes de l'IME peuvent appréhender l'apprentissage des gestes professionnels dans le cadre du stage ? A la fois le nombre des réponses à cette catégorie (moins d'un tiers) et la nature de celles-ci (large mobilisation du corps) nous incite à un rapprochement bachelardien par rapport à la doctrine de l'intérêt. Si, pour Bachelard, le cerveau est « *un coordonnateur de gestes et d'appétits* », c'est qu'il faut penser « contre » cet organe. La pensée humaine se trouve confrontée à son destin entre ce qui est utile à la vie (statique) et ce qui est utile à l'esprit (dynamisme) : « *Ce qui sert la vie l'immobilise. Ce qui sert l'esprit le met en mouvement*<sup>3</sup> ».

Au sortir de cette analyse destinée à repérer les concepts qui sous-tendent les représentations des jeunes de l'IME par rapport au référent « stage », nous sommes en mesure de dégager, en nous appuyant sur la méthodologie de Barth<sup>4</sup>, le réseau conceptuel lié à leurs conceptions du stage.

## 5-2) Réseau conceptuel du référent « stage »



<sup>1</sup> M.Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, p.59-60

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.61

<sup>3</sup> G.Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, op.cité, p.300

<sup>4</sup> BM.Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987

Ces éléments, confrontés à notre modèle théorique procédant du triangle du sens, font apparaître assez clairement de notre point de vue un réseau conceptuel largement orienté sur les dimensions de rapport au monde et de rapport à soi<sup>1</sup>. A l'exception du terme « Apprendre » (à propos duquel d'ailleurs nous avons vu que les déterminants n'étaient pas situés) relevant d'un rapport à la conceptualisation, les cinq autres concepts (métier, embauche, expérience, autonomies affective et matérielle, geste professionnel) convergent tous à la fois vers un rapport au monde (*Référence*) et un rapport à soi (*Manifestation*).

## **6) Représentations des jeunes par rapport à l'objet tutorat**

<b>Attributs du concept de tutorat</b>	<b>Aide dans la finalisation des tâches productives</b>	<b>Aide dans l'apport de connaissances théoriques</b>	<b>Evaluation</b>	<b>Aide pour la projection dans le futur</b>	<b>Image du « patron »</b>
St n°1	X	X			
Ge n°2		X	X		
Am n°3	X			X	
Ni n°4	X				
Mi n°5			X	X	X
Ma n°6		X	X		X
Cé n°7			X	X	X
So n°8	X		X	X	X
Gu n°9	X			X	
Mi n°10		X		X	
An n°11		X	X	X	
Al n°12	X			X	X
Mc n°13	X			X	X
Au n°14				X	X
Ro n°15	X		X		X
Jé n°16	X	X		X	X
Ké n°17	X		X	X	X
Fa n°18	X	X		X	X
Ro n°19			X	X	
Lo n°20	X		X		
<b>Total</b>	<b>12 sur 20</b>	<b>7 sur 20</b>	<b>10 sur 20</b>	<b>14 sur 20</b>	<b>12 sur 20</b>

A la lumière de ces données, nous observons en première lecture qu'un attribut se détache des autres, du point de vue des conceptions des jeunes : il s'agit de la représentation du tuteur comme un agent qui aide à se projeter dans l'avenir, laquelle recueille près des trois-quarts des réponses. Trois autres attributs se répartissent de manière homogène : il s'agit des attributs « évaluation », « aide à la finalisation des tâches productives » et « image du patron », concernant 1 jeune sur 2 pour la première catégorie et plus d'un jeune sur 2 pour les 2 autres.

<sup>1</sup> Fabre, à la suite de Deleuze, conçoit la question du sens à partir d'un triangle où se déploie un rapport à soi, au monde et au concept. Ces trois dimensions sont nommées manifestation, référence et signification, M. Fabre, «Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? », J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, p.111-112

Enfin le dernier attribut relevant d'une conception du tuteur en termes d'aide à un apport théorique ne peut qu'interpeller encore une fois, dans la mesure où c'est seulement un peu plus d'un tiers des jeunes (7 sur 20) qui y font référence. Cela paraît regrettable en première approximation, puisqu'un tel attribut est susceptible de faire évoluer le rapport au savoir des jeunes. Etayé sur les données des entretiens, étudions à présent ces différentes catégories séparément.

## 6-1) Les attributs du tutorat

### 6-1-1) Attribut : « aide dans la finalisation des tâches productives »

12 jeunes sur 20 (plus d'un jeune sur 2) conçoivent le tutorat comme une aide dans la réalisation finalisée de la tâche. On peut penser qu'une telle conception entraîne de fait une négligence quant aux conditions de réalisation de la tâche (produit/processus). Parmi ces 12 jeunes, nous pouvons subdiviser trois catégories :

- 5 jeunes évoquent l'idée de finalisation de l'action au moyen du tutorat : « à porter des trucs lourds » (St n°1), « ...par exemple il fallait les sortir d'un champ (chevaux) et elle est venue m'aider pour les sortir d'un champ (So n°8), « il m'aide à faire les silos [...] il peut m'aider à dégager les silos en côté, enlever la terre et replier la bâche dessus. Il m'aide à tirer la bâche » (Ro n°15), « Ben c'est lui qui est responsable de toi pendant la durée du stage et qui va t'apprendre certains trucs, par exemple les trucs les plus importants quoi » (Jé n°16), « il m'aidait à râcler les feuilles, à prendre le bac et à les mettre dedans » (Ké n°17). Parmi ces cinq exemples, une précision peut être apportée concernant Jé n°16 : apprendre les « trucs les plus importants » semble se rapprocher de ce qu'Astolfi nomme le « kit de survie » ou le « smic des connaissances », en faisant référence au minimum vital de savoirs que l'on confère souvent aux populations les plus démunies telles que la nôtre, alors que ce sont justement celles-ci qui auraient sans doute le plus besoin d'une exigence en termes d'apport conceptuel pour penser le monde<sup>1</sup>. Dans tous les cas, il apparaît que Jé n°16 se soit approprié l'idée de « s'en sortir » dans la relation tutorale avec une telle conduite cognitive.

- 5 autres jeunes inscrivent leur représentation du tuteur à partir d'une action mimétique par rapport à ce dernier : « il te donne les instructions et puis après toi tu dois faire si tu sais bien sûr, si tu sais faire et il te dit qu'est-ce qu'il fait faire et après tu fais... » (Ni n°4), « Ben c'est lui qui vient pour nous aider pour faire, j'sais pas comment dire ça, pour nous dire ce qu'on a à faire, ou nous apprendre » (Al n°12), « Ben des fois il me fait voir quand j'arrive pas les taies d'oreillers, il m'fait voir et après je le fais » (Mc n°13). Cette dimension mimétique se retrouve également dans les propos de Am n°3 et Gu n°9.

- Les 2 derniers partagent une conception du tutorat centrée sur la logique productive de l'entreprise, qui ne permet pas au stagiaire d'être au premier plan en termes d'apprentissage. Le premier évoque la contrainte de temps : « ils m'ont pas beaucoup aidé parce que quand mon premier stage j'ai eu lieu, c'était, c'était à J. à T., c'était une usine alors euh...personne s'occupait de moi parce qu'y avait, ça bougeait trop vite... » (Fa n°18), alors que le second développe un argument liée à la qualité du produit dont les conséquences peuvent s'avérer fâcheuses si ce produit ne répond pas à la commande de l'entreprise :

---

<sup>1</sup> JP Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et Plaisir d'apprendre*, op.cité, p.231-241



« cette semaine j'suis allé faire un enduit chez mon patron, il m'a expliqué à affiner l'enduit, à bien faire propre pour que ça soiy vraiment un produit vendable [...] Après y'a le nettoyage il t'explique faut faire du bon nettoyage et tout ça, parce que sinon tu vas pas être pris ou tu vas être viré euh, c'est très important le nettoyage après. La propreté du chantier et puis la propreté du produit qu'on a fait » (Lo n°20).

En reprenant ces deux derniers exemples (Fa n°18 et Lo n°20), nous retrouvons la problématique du maître et de l'apprenti repérée d'après Meirieu par les compagnons dès le 16<sup>ème</sup> siècle (cf partie 2). Cette problématique se dessine un peu différemment dans les propos de ces deux jeunes (contrainte de temps à accorder au stagiaire pour Fa n°18 et satisfaction du client à travers la qualité du produit pour Lo n°20), mais il n'en reste pas moins qu'elle semble ancrée dans les conceptions des deux adolescents. En outre, les cinq premiers évoquant l'idée de finalisation de l'action au moyen du tutorat se rapprochent selon nous d'une conception tutorale organisée autour du processus de rétroprojection, dont Charlot<sup>1</sup> explique les fondements dès lors que l'on raisonne à l'aune d'une approche du handicap (cf partie 2). Au regard des discours formulés, n'est-il pas légitime de se demander si ces cinq jeunes ne se sont pas appropriés un fonctionnement de l'activité qui consiste à stigmatiser un manque (s'il existe) au terme de l'activité, en occultant toute la construction individuelle préalable, à l'image de l'explication de Charlot ? Les aspects sous-jacents à ces types de conceptions du tutorat ne sont-ils pas liés à l'idée que la réalisation doit primer sur les conditions de réalisation et, de fait, aux conditions de compréhension ? Pour notre part, la prudence méthodologique qui nous anime liée au choix de l'entrée qualitative autorise davantage à conférer un statut d'émergence de significations à ces questions que d'inférence sommaire.

Enfin les cinq qui pensent le tutorat à partir d'une action mimétique rejoignent les questionnements précédents, en mettant en relief la réflexion autour de l'espace de liberté dans l'action accordé au jeune dans le cadre de la relation tutorale. Si nous observons que la question du « Pourquoi » de l'action (approche conceptuelle) est très largement obérée par la centration sur la réalisation de la tâche, la question du « Comment » semble également éludée ici, puisqu'elle se greffe sur la reproduction des gestes du tuteur. Arrêtons-nous quelques instants pour essayer de comprendre la logique des jeunes de l'IME, en nous plaçant au niveau de leurs représentations du tutorat : en éludant la question du pourquoi et du comment de l'action dans le cadre du tutorat, nous comprenons mieux les résistances face à la formation et à l'ensemble de ses aspects théoriques.

#### 6-1-2) Attribut : « aide dans l'apport de connaissances théoriques »

Rappelons que c'est un peu plus d'un tiers des jeunes interrogés (7 sur 20) qui s'inscrivent dans ce registre de conception du tutorat comme moyen de développer des savoirs théoriques, ce qui, rappelons-le, est en phase avec la formulation de notre hypothèse concernant le référent « tutorat » :

☉ « par exemple, le machin pour les codes là, la caroline » (St n°1)

☉ « il sert à ..., à dire ce qui va, ce qui va pas dans le stage, à guider dans le stage comme euh donner les horaires, les heures tout ça, le nombre euh le temps qu'on est en stage, les semaines, les jours » (Ge n°2)

---

<sup>1</sup> B.Charlot, *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997, p.29-30

☞ « ben par exemple dans le vente, il peut nous expliquer comment ranger les rayons et tout, par rapport aux dates, mettre en rayon et aussi par rapport à la caisse, j'ai fait un peu de caisse mais j'étais pas trop à l'aise non plus. Les touches faut bien appuyer au bon endroit. Et puis si on a des questions, on peut poser et puis il nous expliquera... » (Ma n°6)

☞ « se servir presque d'une tondeuse parce que c'est, y'a des choses dangereux » (Mi n°10)

☞ « un maître de stage ça sert à regarder les euh...les difficultés d'un jeune stagiaire [...]. Il sert à voir les progrès que t'as fait de La R. (l'IME) et de l'extérieur quoi, à voir les progrès et à voir les difficultés pour qu'ils disent à..., aux profs, aux profs d'atelier de La R. (l'IME) que lui il a fait des progrès.... » (An n°11)

☞ « pour moi, il me regarde faire le travail déjà pour souder tout ça, apprendre à souder aussi parce que je sais même pas souder moi, faut qui m'apprenne, j'ai pas envie de faire n'importe quoi » (Ro n°19)

☞ « par exemple du montage de pierres à l'ancienne, faire des enduits façon marbré [...] faire du terrassement. ...y'a beaucoup de trucs qui peuvent m'apprendre en plus : y'a la peinture [...] du carrelage que j'avais fait avant qui m'ont appris et tout ça, y'a eu le carrelage, la pose de tuiles, et monter les échafaudages et puis... » (Lo n°20).

Nous avons détaché trois sous-ensembles. St n°1, Mi n°10 et Lo n°20 expriment des savoirs théoriques, pour lesquels les précisions sont plus complètes chez Lo n°20 (enduits, terrassement, carrelage, tuiles, échafaudages) que chez St n°1 (les codes barres) et Mi n°10 (connaissance du danger). A ce titre d'ailleurs, on peut s'interroger si la notion de danger est énoncée en tant que savoir en lui-même pour mieux organiser l'action ou bien dans un registre strictement réglementaire (les deux dimensions étant bien évidemment complémentaires). Mais l'utilisation de l'adverbe presque (« se servir presque d'une tondeuse ») peut faire pencher la balance en faveur de la seconde option. Il faut bien reconnaître que des notions comme celles de danger sont assez difficiles à circonscrire, car elles mettent en jeu un certain nombre d'aspects en apparence contradictoires (par exemple réglementation en vigueur par rapport à l'âge d'utilisation du matériel versus espace d'expérimentation des jeunes).

Trois autres jeunes (Ma n°6, An n°11 et Ro n°19) sont concernés par la dimension d'acquisition théorique procédant du tutorat, dans le sens où la question du « Comment » émerge chez ces trois, si bien que nous trouvons l'idée d'attachement au cheminement de l'action. La question du « Pourquoi » de l'action est peut-être même énoncée par Ma n°6 et Ro n°19 (il est possible d'interroger le tuteur pour clarifier des explications). An n°11 et Ro n°19 ont une conception tutorale qui participe du même mouvement intellectuel, c'est-à-dire l'intérêt pour la construction personnelle (le tuteur m'observe puis il m'apprend des choses (Ro n°19), le tuteur constate l'état d'avancement de mes progrès et difficultés (An n°11)). Chez An n°11 d'ailleurs, sans être énoncée directement, la notion d'alternance est présente puisque les progrès et difficultés repérés par le tuteur en situation de stage doivent être communiqués aux éducateurs chargés de l'enseignement professionnel à l'IME.

Un dernier (Ge n°2) relègue un peu le statut des savoirs émanant du tutorat à un type de savoirs cantonné à la dimension temporelle du stage. Il s'agit, pour lui, d'appréhender le tuteur comme l'agent dispensant des savoirs liés à l'organisation pratique du stage (calendrier, horaires). Il n'est pas, de notre point de vue, de notre propos de déprécier une telle conception d'organisation matérielle du tutorat susceptible de faire évoluer le rapport au savoir de Ge n°2. Néanmoins, si nous l'inscrivons dans le modèle théorique de la saveur des savoirs, cette conception apparaît moins riche sur le plan conceptuel que celles des six autres jeunes relevant du même attribut « aide dans l'apport de connaissances théoriques ».

Quoiqu'il en soit, il faut retenir, de cette catégorie consubstantielle de l'évolution du rapport théorique à la formation des jeunes de l'IME, qu'elle concerne un tiers d'entre eux (7 sur 20) dans notre enquête. Cette proportion est minime, lorsqu'on la compare à l'ensemble des autres catégories qui, elles, ne sont pas directement liées à la dimension théorique de l'apprentissage tutoral. Si on y ajoute que les savoirs énoncés par les jeunes apparaissent comme peu valorisés ou engageants à leurs yeux (à l'exception de Lo n°20 peut-être, mais celui-ci ne détaille pas les savoirs qu'il exprime), la conception tutorale se rapproche d'une stratégie du minimum (kit de survie, smic des connaissances vus précédemment), ce qui vient confirmer notre hypothèse n°2 en relation avec l'objet tutorat.

### 6-1-3) Attribut : « évaluation »

1 jeune sur 2 (10 sur 20) attribue au tutorat la dimension d'évaluation. Il s'agit donc de repérer le type d'évaluation mis en œuvre dans l'esprit des jeunes. Quatre logiques évaluatives se détachent dans ce groupe des 10 :

- 6 jeunes font référence à une évaluation binaire dans le cadre tutoral : « à dire ce qui va, ce qui va pas dans le stage » (Ge n°2), « c'est lui (le tuteur) qui va dire à notre prof si ça s'est bien passé ou pas » (Cé n°7), « si on n'est pas capable, ben il peut appeler La R. (l'IME) [...]. Si y nous voit qu'on est capable de rester tout seul à faire notre travail... » (Ro n°15). Les trois autres entretiens (Ma n°6, Ro n°19 et Lo n°20) font également référence à la même logique.
- 3 font un lien entre le tutorat et l'évaluation de leur propre comportement : « il (le tuteur) observe ce qu'on fait aussi, si ça s'est bien passé, ou si y'a pas eu de bagarre et tout ça, des disputes... » (So n°8), « et après il (le tuteur) fait des réunions pour dire « ce jeune il se comporte bien » et tout » (Ké n°17). Cet aspect comportemental est illustré à travers une difficulté liée au rythme de travail chez An n°11 : « moi le maître de stage il était là pour m'encourager d'aller plus vite parce que le maître de stage il m'a trouvé que j'étais lent moi, parce que le maître de stage il a dit que tu dois aller rapide euh, être rapide quoi ».
- 1 jeune conçoit le tutorat comme une opportunité d'évaluer un niveau théorique : « à repérer ceux qui ont déjà des bons niveaux en classe... [...] Moi, j'ai des problèmes en maths déjà alors euh... j'étais une fois comme dans mon ancien collège j'étais euh, c'était pas un maître de stage c'était carrément un patron et puis il m'avait dit de faire 3 fois j'sais plus combien, là j'savais plus du tout, donc j'ai révisé mes tables et puis le lendemain j'avais tout su quoi » (Mi n°5). Ce témoignage de Mi n°5 est important en ce qu'il semble favoriser une évolution du rapport au savoir du stagiaire fondée sur le contexte de la relation jeune-tuteur. Dans l'exemple qu'il donne, Mi n°5 évoque effectivement un apprentissage théorique non consolidé à l'époque (la multiplication) et que le tuteur lui a permis de se réapproprier.

Pour intéressant qu'il soit, ce dernier exemple n'est pas en mesure de masquer la matrice évaluative émanant des conceptions du tutorat, qui se trouvent marquées à la fois du sceau du contrôle des performances et des comportements relevant du paradigme behavioriste, bien schématisé par Meirieu<sup>1</sup> (et dont nous renvoyons le lecteur dans notre partie 2 sur la pédagogie).

---

<sup>1</sup> P.Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995, p.227

Cette évaluation du contrôle tient de la parfaite incohérence avec une logique d'évaluation intégrée aux apprentissages qui « *caractérise le processus formatif lui-même et la reconnaissance par les acteurs de leur propre évolution*<sup>1</sup> », qu'Astolfi appelle de ses vœux pour les publics en situation d'illétrisme.

#### 6-1-4) Attribut : « aide pour la projection dans le futur »

C'est l'attribut du tutorat qui a recueilli le plus de réponses de la part des jeunes, puisque ce n'est pas moins de 7 jeunes sur 10 (14 sur les 20 interrogés) qui l'ont exprimé. A noter que cette catégorie est en lien avec la précédente (« évaluation »), si bien que certains éléments peuvent s'avérer transversaux. Nous avons repéré trois niveaux relevant de cette conception du tutorat en termes d'aide à l'engagement dans un avenir :

- 8 jeunes sur 14 se réfèrent au tutorat sur un mode relationnel qui se présente comme un véritable contenant sur le plan comportemental. Le tuteur s'apparente ainsi à un agent sécurisant auprès du stagiaire : « *à mon dernier stage, comme j'étais pas vraiment rassurée, il m'a dit comment ça se passait, tout ça et que c'était pas vraiment grave* » (Cé n°7), « *à m'aider à pas tutoyer les gens, et euh...ouais pas tutoyer les gens* » (Al n°12), « *ben c'est celui qui est responsable de toi pendant la durée du stage* » (Jé n°16), « *il te dit des ordres, « K. faut faire ça » euh voilà. Et il te dit de faire ça, tu vas pas l'insulter, tu vas lui dire « ok, j'le fais »* » (Ké n°17). La même logique du « tuteur contenant » est également récurrente chez les quatre autres (So n°8, Gu n°9, Fa n°18 et Ro n°19).

- 4 sur 14 allouent au tutorat une perspective d'avenir liée à un travail, la formulation d'un choix d'orientation professionnelle ou bien une embauche : « *ils t'aident (les tuteurs) à travailler plus tard* » (Am n°3), « *et à repérer ceux qui ont envie de travailler dans ce domaine comme j'sais pas boulanger, maçon, ou espaces verts...* » (Mi n°5), « *...pour voir si il travaille, si il travaille bien, si il travaille pas bien, pour voir si ils (les tuteurs) peuvent l'embaucher ou pas quoi* » (An n°11), « *pour savoir si ils (les tuteurs) nous embauchent ou pas* » (Mc n°13).

- Les deux derniers appartenant à ce groupe des 14 jeunes ayant répondu à cette catégorie « aide pour la projection dans le futur » font part d'une conception du tutorat comme occasion de se construire un réseau relationnel pour l'avenir (mutation ou autre stage) : « *après j'sais pas le maître de stage c'est aussi pour le futur si on veut y'aller quelque part euh..., faire muter quelque part au d'autre endroit quoi* » (Mi n°10), « *trouver des stages non ? On peut faire des CV, plein de trucs aussi* » (Au n°14).

Au même titre que pour le référent « stage », l'objet « tutorat » semble faire transparaître par le biais des représentations des jeunes de l'IME, un processus d'autonomisation articulée autour d'aspects affectifs (le tuteur contenant) et sociaux (embauche, développement de réseau professionnel...). Les savoirs théoriques sont une nouvelle fois en reste, dans la mesure où aucun d'entre eux n'a exprimé une approche de ce type de savoirs en tant qu'inscription dans le futur. L'autonomisation tutorale que nous avons repérée est bien résumée par Mi n°10, lorsqu'il dit : « *moi j'pense que les maîtres de stage ils sont importants pour nous quoi, pour les élèves, ça nous sert à grandir quoi* » (Mi n°10).

---

<sup>1</sup> JP.Astolfi, « Le savoir de l'illétrisme », in *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, op.cité, p.241

### 6-1-5) Attribut : « l'image du patron »

Cet attribut est à ce point significatif de la relation tutorale qu'il représente à lui seul une proportion de plus d'un jeune sur 2. En effet, ce sont 12 jeunes sur les 20 interrogés qui conçoivent le tutorat à l'aune de la figure (au sens de personnalité) du patron qu'ils se représentent. C'est dire que l'investissement du stage sera aussi très dépendant de la manière dont les jeunes concevront le tuteur. Les réponses se déclinent de la manière suivante :

- 6 jeunes sur les 12 ancrent leurs représentations du tuteur dans une image du patron garant de l'autorité relative à l'heure de débauche : « *il sert (le tuteur) à nous encadrer, à nous dire de ce qu'on doit faire, puis nous donner si, quand on doit débaucher et tout, parce que moi je trouve qu'on va pas débaucher comme ça tout seul, ben non, non, moi j'ferais jamais ça !* » (Ma n°6). So n°8 illustre la même idée d'autorité conférée au tuteur à travers la comparaison avec le directeur de l'IME : « *c'est le patron (le tuteur), par exemple si c'est un CAT, c'est lui qui dirige tout, c'est un peu comme le directeur d'ici* ». Bien que le terme ne soit pas directement employé, c'est bien de figure de l'autorité dont il s'agit, lorsque Au n°14 évoque le fait d'être renvoyé par le tuteur ou l'absence de droit à l'erreur : « *Et de pas faire d'erreurs, les qualités, tous les défauts. Autrement on se fait renvoyer si on le fait pas correctement* ». La conception liée à un éventuel renvoi de la part du tuteur est exprimée par Jé n°16, mais en opérant la distinction entre le patron et le maître de stage : « *C'est (le tuteur) un peu comme un patron mais c'est pas vraiment un patron en même temps. Parce que il est juste fait là pour nous apprendre euh, pour nous apprendre le travail et il va pas dire « tu fais ton boulot ou j'te mets à la porte », un truc comme ça* ». En dépit de la cohérence d'une telle distinction, nous persistons à penser que le fait d'opérer cette distinction est éclairant quant au questionnement de Jé n°16 à propos de l'autorité véhiculée par l'image renvoyée par le tuteur-patron. Enfin cette image ne peut pas être plus explicite dans les propos de Ké n°17 : « *Ben il (le tuteur) te dit des ordres, K., faut faire ça* » euh voilà. *Et il te dit de faire ça, tu vas pas l'insulter, tu vas lui dire « ok, j'le fais »* ». A noter que Cé n°7 est en phase avec la même logique, plus centrée chez elle sur une fonction d'encadrement de la part du tuteur (cf son entretien).

- 3 autres jeunes se situent dans la même configuration tutorale autoritaire, mais à un moindre degré, puisqu'il s'agit d'un lien entre le tuteur-patron et le respect des consignes : « *Ben c'est lui qui vient pour nous aider pour faire, j'sais pas comment dire ça, pour nous dire ce qu'on a à faire, ou nous apprendre. Notre maître de stage, c'est un peu comme notre patron* » (Al n°12), « *un stage ça t'apporte comment, comment le patron, pour voir comment t'es capable de travailler. Si tu travailles vite, il va t'engueuler, tu prends pas assez ton temps, faut prendre plus de temps quand t'es en stage* » (Ro n°15). Bien qu'il précise que la dimension temporelle est constitutive de l'apprentissage, il n'en reste pas moins que Ro n°15 se réfère à la figure du tuteur-patron comme garant du bon respect des consignes. Enfin, dans ce même groupe des cinq, il est question pour Lo n°20 de faire coïncider la finalité de son action avec la satisfaction qu'elle pourra procurer chez le tuteur-patron : « *j'suis allé faire un enduit chez mon patron, il m'a expliqué à affiner l'enduit, à bien faire propre pour que ça soye vraiment un produit vendable et le patron il était content de moi* ».

- 2 autres sont claires quant à ce qu'ils conçoivent de la relation tutorale avec le tuteur-patron : c'est une opportunité d'embauche qui doit découler de cette relation : « *Ben patron. Pour savoir si ils nous embauchent ou pas* », « *et puis connaître le patron pour voir si il veut nous prendre ou pas* » (Fa n°18).

- Enfin Mi n°5 est seul à repérer une distinction entre le tuteur et le patron structurée sur la contrainte de temps dévolue au patron, en opposition à l'espace potentiel que le tuteur peut s'octroyer dans l'accompagnement du stagiaire (cf son entretien). Là encore, à l'instar de Jé n°16 à propos de l'impossibilité de renvoi octroyée au tuteur, la distinction faite par Mi n°5 au sujet des contraintes de temps entre le tuteur et le patron n'en enlève pas moins le caractère interrogatif d'une telle réflexion dont le concept organisateur de la pensée est toujours une image du patron.

Les quatre ensembles déclinés issus de l'attribut « image du patron » ne font que souligner la prégnance d'une telle figure tutorale aux yeux des jeunes. Si la mobilisation cognitive est toute concentrée sur la réponse comportementale à apporter au tuteur-patron pour respecter son autorité (accord pour débaucher, crainte d'être viré, pas droit à l'erreur, strict respect des consignes...), on peut estimer que c'est toute la chaîne des savoirs théoriques qui en est affectée. En effet, il est possible, selon nous, d'inférer qu'une telle conception du tutorat, relevant de la mobilisation d'une énergie toute encline à adapter son action en fonction des représentations que l'on s'est forgées (si « erronées » soient-elles) par rapport à l'image du patron (avec tout ce que ça peut comporter en termes de charge affective pour une population à faible estime de soi), relègue les savoirs théoriques au rang accessoire, si bien que c'est la possibilité de faire évoluer le rapport au savoir des jeunes dans la situation tutorale qui s'en trouve largement obérée. Les réponses des jeunes soulignent un type de savoirs mobilisés dans la relation tutorale que l'on pourrait d'ailleurs qualifier de « *savoirs de l'autorité* » ou « *savoirs sur l'autorité* », au sens où ces savoirs questionnent la définition de l'autorité dans le cadre du tutorat. Nous pourrions traduire l'interrogation des jeunes comme suit : « *quelle est l'autorité du tuteur dans le cadre du stage ?* », ou encore : « *qu'est-ce qu'un tuteur ?* ». Ce primat affectif dans l'engagement avec le tuteur, si lourd de conséquences soit-il en termes d'investissement des savoirs théoriques selon notre étude, peut être mis en perspective avec ce que Develay développe à propos des savoirs de l'action et des émotions, ainsi que la question de la liaison de ces deux dimensions<sup>1</sup>. Le lien a priori évident entre les émotions, l'action et les savoirs se trouve omis des pédagogies de l'alternance, selon Develay. C'est le rapport à l'action qui doit être analysé au regard de « *l'expérience émotionnelle* » véhiculée chez le sujet. Cette expérience émotionnelle engage d'ailleurs une dimension cognitive dans la manière dont l'individu va percevoir le monde, « *Si bien que la cognition est soit l'élément constitutif, soit l'élément causal de l'émotion*<sup>2</sup> ». L'importance de l'aspect émotionnel inhérent à l'image du patron dans le cadre tutorial semble donner à la cognition un statut causal par rapport à l'émotion, ce qui veut dire que la « *circularité* » entre action, émotion et savoirs se rapproche dans notre contexte du cas suivant évoqué par l'auteur : « *Mais il arrive tout aussi bien qu'une émotion déclenche une action qui nécessite des savoirs*<sup>3</sup> ». Il convient de préciser qu'il serait aussi cohérent d'avancer que la relation avec le tuteur donne naissance à des émotions qui incarnent des savoirs, c'est-à-dire reconnaître le primat de l'action. Néanmoins, nous conservons ici le primat affectif (c'est l'émotion qui crée l'orientation d'une telle action envers le tuteur), car c'est de la représentation de la figure, de l'image du patron a priori (avant toute expérience avec le tuteur) que découle dans l'esprit des jeunes l'adaptation de leur comportement, et non pas une modification comportementale en cours d'action.

---

<sup>1</sup> M.Develay, « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », in *Education Permanente* n°172/2007, p.15 à 25

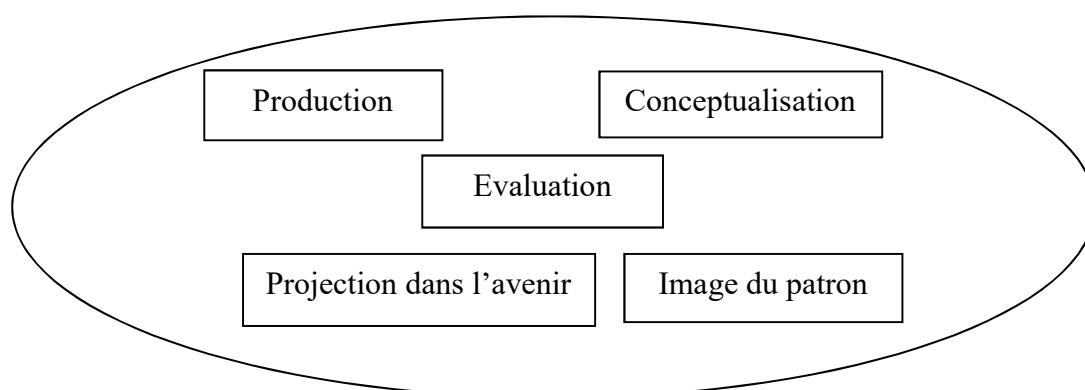
<sup>2</sup> *Ibidem*, p.19

<sup>3</sup> *Ibidem*

Il s'agit d'ailleurs du postulat de Develay exprimé ainsi : « *Nous ne sommes pas loin de considérer que le moteur de nos agissements et de nos pensées est d'abord du côté des émotions, quand la culture tente de les mettre en veille<sup>1</sup>* ». Une culture de la formation à l'IME, digne de ce nom, aurait tout intérêt à inscrire les jeunes dans une démarche pédagogique de conscientisation de leur vécu, de manière à repérer les processus cognitifs en jeu dans une réalisation de l'action plus réflexive, davantage conceptualisée. Tous ces éléments nous paraissent significatifs du « *doublet cognitif-affectif* » que constitue l'obstacle épistémologique, dont Fabre (traduisant Bachelard) vulgarise parfaitement les conséquences en termes de formation : « *Ainsi l'idée de rupture épistémologique quelque soit son niveau (passage d'un état préscientifique à l'état scientifique, changement de paradigme à l'intérieur d'une science constituée, étape dans la construction d'un concept à l'intérieur d'un paradigme) associe toujours une dimension cognitive de mutation de problématique à une dimension affective de changement d'intérêt. C'est que toute révolution intellectuelle s'accompagne d'un bouleversement affectif : le changement des représentations – en formation – est inévitablement lié à un remaniement des identifications<sup>2</sup>*».

Nous sommes désormais en mesure de décliner à l'instar du référent « stage », le réseau conceptuel du référent « tutorat ».

## **6-2) Réseau conceptuel de l'objet « tutorat »**



Deux concepts relevant de la dimension théorique (théorisation et évaluation) paraissent s'inscrire dans une configuration allant à l'encontre de la formulation de notre hypothèse n°2. A y regarder de plus près, et en étayant le propos sur l'ensemble des données émanant de l'analyse des représentations du tutorat, ces deux concepts ne peuvent masquer la teneur empirique qui se dégage de la conception tutorale. En effet, nous avons vu précédemment que les savoirs théoriques sont appréhendés pour ce qu'ils procurent en termes de réussite et de finalité de l'action, et non pour ce qu'ils représentent en eux-mêmes pour mieux penser le monde. La catégorie « évaluation » ne relève pas non plus le défi conceptuel, au sens où l'évaluation s'intéresse peu à la construction de l'action (processus), si concentrée qu'elle est sur le produit final et le contrôle du comportement en phase avec le schéma behavioriste.

<sup>1</sup> M.Develay, « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », *op.cité*, p.19

<sup>2</sup> M.Fabre, *Penser la formation*, *op.cité*, p.187

Nous dégageons donc deux registres du tutorat qui nous paraissent significatifs : la transmission des pratiques professionnelles (production, théorisation) et la socialisation (évaluation, projection dans l'avenir et image du patron). A cet égard, ces deux registres sont en corrélation avec le rapport au monde (*Référence*) et le rapport à soi (*Manifestation*).

## 7) Représentations de l'objet Handicap

Attributs du concept de handicap	Handicap physique	Maladie	Vieillesse	Handicap scolaire	Handicap intellectuel	Difficultés
St n°1	X			X		
Ge n°2	X				X	X
Am n°3				X		X
Ni n°4	X					X
Mi n°5	X				X	
Ma n°6	X					X
Cé n°7		X		X		X
So n°8	X	X			X	X
Gu n°9				X		X
Mi n°10	X					X
An n°11	X	X				X
Al n°12	X	X			X	
Mc n°13			X	X		
Au n°14	X				X	X
Ro n°15	X			X		X
Jé n°16	X			X	X	
Ké n°17	X	X		X		
Fa n°18	X					
Ro n°19	X			X		X
Lo n°20	X			X	X	
<b>Total</b>	<b>16 sur 20</b>	<b>5 sur 20</b>	<b>1 sur 20</b>	<b>10 sur 20</b>	<b>7 sur 20</b>	<b>12 sur 20</b>

Bien que le concept de handicap ne fasse pas l'objet de nos hypothèses, nous avons trouvé opportun d'en dégager quelques éléments d'analyse, car nous pensons que ce concept peut aider au développement de la présente problématisation, ne serait-ce que par le lien entre image de soi du point de vue du handicap et investissement de la formation sur le plan conceptuel. Nous verrons d'ailleurs, dans la partie Interprétation consacrée à l'objet Handicap, que des éléments peuvent converger entre une approche de l'alternance et une approche du handicap. Il s'agit bien entendu d'une autre recherche et notre intention n'est pas d'obscurcir le propos : c'est pour cela que nous nous contenterons d'une analyse très rapide ici. En dépit de deux attributs récoltant très peu de réponses parmi les jeunes, à savoir le handicap associé à la maladie (1/4 d'entre eux, 5 jeunes sur 20) et à la vieillesse (1 sur 20), il est possible d'opérer quelques regroupements quant à une émergence des représentations par rapport à l'objet handicap. Si l'attribut « handicap physique » recueille plus des trois-quarts des réponses (16 sur 20), c'est qu'il s'agit sans doute d'une représentation commune assez récurrente sur le plan social, consistant à relier le handicap à la dimension physique figurée par l'exemple du fauteuil roulant.



Les trois autres attributs (handicap scolaire, handicap intellectuel et difficultés) se distribuent de manière homogène et significative du point de vue des conceptions des jeunes, sur la base d'environ un jeune sur deux respectivement à ces trois catégories. Le sens que nous dégagons d'une telle homogénéité dans les réponses est :

- celui du rapprochement entre le handicap et les problèmes scolaires (précisément 1 jeune sur 2), pouvant être lu comme un rapprochement témoignant de propos intelligents au regard de la situation de non-réussite scolaire des jeunes interrogés ;
- celui d'un propos se voulant réaliste (près d'un jeune sur 2), associant la situation des jeunes à la déficience intellectuelle. Une lecture plus complète amène également à dire que plus de la moitié des jeunes (13 sur 20) semblent ne pas associer le handicap et la déficience intellectuelle, ce qui peut être lu comme une fuite en avant par rapport à son propre handicap (le handicap, c'est pour les autres) ;
- enfin, ce qui est selon nous encore plus consistant en termes de problématisation que les éléments ci-dessus, c'est l'association « handicap-difficultés » récurrente chez plus d'un jeune sur 2 (12 sur 20). Cette conception est intéressante en ce qu'elle nous autorise un lien avec la pensée d'Astolfi à propos des catégories perdantes nécessitant une « *déconstruction critique*<sup>1</sup> », à l'image de certaines notions telles que « *difficulté* », ou « *handicap* » parmi d'autres encore. Cette notion de difficulté souligne en elle-même une imprécision à pouvoir dégager les termes de la difficulté. A se situer sur le versant pédagogique, il s'agit sans doute d'une bonne nouvelle pour le pédagogue à qui il revient de tracer avec l'élève le chemin de la difficulté (cognition), mais en ayant tenté de clarifier prudemment en amont avec ce dernier ce qu'on peut entendre par difficulté ou handicap (conceptualisation).

## **8) Synthèse des données de l'enquête**

### **8-1) « Ce qui constitue vraiment la pédagogie, c'est l'accès au moment pédagogique<sup>2</sup> ».**

Le « *moment pédagogique* » s'inscrit, selon Meirieu, dans cette prise de conscience de la résistance de l'autre au projet que je formule pour lui. Cette résistance n'en constitue pas moins pour le pédagogue un levier réflexif pour impulser une dynamique de changement dans la perspective pédagogique qu'il s'est fixée. Notre approche méthodologique nous invite à la prudence puisque nous n'avons pas recueilli les représentations des professionnels de l'IME et du stage (tuteurs) quant à la *nature* des objectifs de formation qu'ils formulent à l'endroit des jeunes de l'IME. Néanmoins, au regard de notre enquête, nous avançons un certain nombre d'éléments qui nous paraissent en phase avec ce que Meirieu appelle le « *moment pédagogique* ». En effet, le décrochage particulier des jeunes de l'IME, lorsqu'ils sont face aux dimensions théoriques de l'alternance, n'est-il pas proche de l'existence de « *l'élève concret* » interpellant le pédagogue par « *l'irruption de la matérialité aléatoire de l'autre, de cette « matière » dure et forte qui résiste à la puissance de ma pensée et de mon emprise*<sup>3</sup> » ?

---

<sup>1</sup> JP.Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, op.cité, p.55

<sup>2</sup> P.Meirieu, « La pédagogie entre savoirs et savoir-faire », in A.Bentolila (sous direction de), *Savoirs et Savoir-faire*, Paris, Nathan, 1995, p.129

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.130

En prenant cette voie, c'est la rencontre éducative entre professionnels de la formation et jeunes de l'IME qui devient possible, car il est permis de s'étonner devant une telle posture de ceux-ci face à l'alternance. Autrement dit, c'est, pour les professionnels, l'acceptation d'interroger leur propre rapport à la formation pour qu'il devienne saisissable par les jeunes en modifiant le *statut* du savoir, lequel utilisé initialement comme « *objet de transaction* » parvient au statut d'« *objet de partage* ». De plus, ce moment de « *l'entame* » significatif du moment pédagogique n'est-il pas lié à la « *poussée mystérieuse*<sup>1</sup> », dégagée par Meirieu, et que nous pourrions rapprocher de cette vision de la formation consistant à investir une articulation entre un rapport à soi et un rapport au monde, en dépit des orientations contemporaines du champ du handicap visant la recherche d'une élévation du rapport à la conceptualisation. La façon actuelle dont les jeunes de l'IME abordent les savoirs de la formation est fondatrice pour l'action du pédagogue au sens où cette manière de procéder « *rappelle le savoir à l'ordre des connaissances*<sup>2</sup> ».

### 8-2) « Le métier de stagiaire »

Conformément aux travaux de Perrenoud sur le « *métier d'élève* » dans le champ scolaire (cf partie 2 pédagogie), nos résultats semblent montrer l'émergence d'un « *métier de stagiaire* » dans le champ de l'alternance. En effet, de la même manière que, selon Perrenoud, « *A l'école, on apprend le métier d'élève*<sup>3</sup> », en stage, il faut apprendre le métier de stagiaire. L'enjeu du métier de stagiaire se situe donc au niveau de « *l'apprentissage du sens commun*<sup>4</sup> », à tel point que la possibilité d'« *y comprendre le bon usage*<sup>5</sup> » est incarnée dans la mobilisation des aspects empiriques de l'alternance (rapport à soi et rapport au monde). A l'image de l'exemple de l'école développé par Perrenoud au sujet de l'excellence scolaire appréhendée comme l'appropriation du curriculum formel au sein d'une organisation bureaucratique, les jeunes de l'IME semblent s'approprier le curriculum empirique existant dans le cadre du stage et du tutorat, à contre-courant d'une approche conceptuelle de la formation. Au même titre que l'élève, la position du stagiaire se limite à sa capacité d'y tenir son rôle « *sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière*<sup>6</sup> ». Les conséquences d'une telle posture du « *métier de stagiaire* » en termes d'accès à la formation ont déjà été analysées précédemment. Rappelons simplement, pour mémoire, que seuls trois jeunes (c'est-à-dire moins d'un quart de la population interrogée !) font référence à la question du « *Pourquoi* » (Mi n°5, Ma n°6 et Ro n°19), comme si la possibilité du stagiaire de s'interroger sur les fondements de la formation paraissait inutile à l'aune du curriculum existant.

### 8-3) La problématique historique du compagnonnage revisitée

L'entrée épistémologique adoptée dans notre travail a permis une mise en perspective des données de l'enquête avec la problématique du compagnonnage et son organisation, dont nous avons soulevé certains fondements en appui entre autres sur Meirieu (cf partie 2 alternance).

---

<sup>1</sup> P.Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, op.cité, p.80-81

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.79

<sup>3</sup> P.Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève et Paris, Droz, 1984, p.248

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.248

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.248

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.251

Les propos des jeunes faisant référence aux problématiques du compagnonnage sont structurés en effet autour d'interrogations concernant des aspects de la formation liés aux contraintes de temps, à la prise en compte de la clientèle ou du produit fini (versus temps à consacrer au stagiaire). Ce type de réflexion ne nous semble pas négligeable, puisqu'il concerne 7 jeunes sur 20 qui y font véritablement référence, c'est-à-dire presque 1 sur 2 (Ni n°4, Mi n°5, Mi n°10, Ro n°15, Jé n°16, Fa n°18, Lo n°20). A cet égard, nous sommes enclin à penser que cette problématique de la relation maître-apprenti issue du compagnonnage est également présente dans les autres entretiens (bien qu'elle n'y soit pas formulée précisément), tant les résultats de notre enquête convergent vers une orientation empirique de la formation. Nos résultats s'attachent à montrer le caractère récurrent de la relation maître-apprenti, complexifié par les difficultés actuelles liées à l'accueil des stagiaires au sein des entreprises. Ce type de difficultés est à repérer dans les propos de St n°1 : « *déjà faut le rencontrer pour savoir si c'est possible si on peut, si on peut faire un stage* ». So n°8 et Au n°14 l'évoquent aussi. Il s'agit, selon nous, de comprendre que la problématique du compagnonnage est revisitée dans notre étude, en apportant des éléments complexes supplémentaires inhérents aux difficultés contemporaines d'accueil des stagiaires dans les entreprises.

#### **8-4) La teneur de l'obstacle épistémologique verbal vis-à-vis de la formation : deux exemples pour illustrer cette idée**

- Al n°12 : « *Je veux dire à l'école on apprend mais j'veux dire le plus qu'il faudrait apprendre, c'est quand on va en stage, des trucs comme ça [...] Ben non parce que justement c'est ce qui faut pour nous apprendre, c'est pour mieux qu'on manuelle les choses, des trucs comme ça* ».
- Lo n°20 : « *[...] comme je dis vaut mieux avoir du retard scolaire et apprendre presque directement le métier sur le tas, que de suivre des formations et tout ça que t'apprends pas beaucoup... du moins t'apprends mais t'as pas la même vision des choses. [...] Moi j' préfère le travail manuel parce que t'apprends plus de choses sur le tas directement* ».

A l'aune de ces illustrations, il semble que la rupture épistémologique promouvant une saveur des savoirs de la formation à l'IME doit passer par un regard rénové vis-à-vis de l'objet alternance. Cette rupture n'en interpelle pas moins l'encadrement pédagogique dans sa capacité à dépasser les aspects récurrents de l'objet stage, dans ce qu'il développe, avant tout engagement réflexif, d'empirisme d'observation sur le registre de « l'expérience pour voir ». « *L'enracinement*<sup>1</sup> » du pédagogue, explicité par Houssaye, est significatif de cet empirisme d'observation qui ne perçoit dans le stage qu'uniquement son sens pratique. La conception d'une « *rupture* » se double ici d'une volonté de dépasser les carences qui relèvent de l'existant, et de proposer, à la lumière des épistémologies deweyenne et bachelardienne (que nous étudierons plus en profondeur par la suite), un espace de théorisation propice à mieux comprendre le sens du rapport à la formation des jeunes de l'IME à partir des valeurs.

---

<sup>1</sup> J.Houssaye, M.Soëtar, D.Hameline, M.Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, op.cité, p.11

## **9) Les indicateurs qui émergent des premiers résultats**

Les jeunes produisent du discours en s'exprimant sur leur conduite en stage, à partir de deux indicateurs pouvant apparaître ambivalents et qui se dégagent de nos premiers résultats :

- une forme de comportementalisme en stage,
- une envie d'apprendre d'apprendre en stage.

A travers ces deux indicateurs, l'ambivalence dont nous parlons s'articule autour de deux ordres de pensée dans la conduite éthique des entretiens. Le premier, le comportementalisme, fait appel au « *niveau abstrait du concept de personne humaine qui permet de mobiliser un raisonnement de portée universelle*<sup>1</sup> », alors que le second, l'envie d'apprendre, fait davantage référence au « *niveau singulier de chaque personne considérée dans sa singularité, d'autre part, qui permet d'approcher la complexité du réel*<sup>2</sup> ». Le premier indicateur sera examiné, plus loin, dans notre enquête longitudinale où nous tenterons de mieux comprendre les déterminants concrets de cette forme de comportementalisme en nous centrant sur les conduites en situation de stage à partir d'un ancrage théorique fondé sur la philosophie pragmatique de Dewey. Cette approche s'intéresse aux conséquences pratiques de l'action des jeunes en stage (et non pas à ses causes), ce qui concorde avec une étude longitudinale par observations filmées. Le second indicateur émerge fortement du discours produit sur le stage de la part des jeunes. Nous allons désormais l'examiner sous une forme interprétative à partir d'une grille de lecture empruntant à la philosophie rationaliste de Bachelard. Cette approche s'intéresse à leur histoire de l'apprendre et leur pensée du rythme dans le cadre du stage. Nous verrons également que l'apport théorique de Dewey, à la suite de cette enquête exploratoire, nous amènera à préciser notre question de recherche dans la perspective d'une formulation plus précise de notre problématique.

---

<sup>1</sup> M. Janner-Raimondi, « Questions d'éthique et entretien : une approche philosophique », *op.cité*, p.43

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.43

# CHAPITRE 3

## INTERPRÉTATION DES PREMIERS RÉSULTATS EXPLORATOIRES

### *CONSTRUIRE LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME*

#### **1) Régime nocturne et monde problématique de la formation à l'IME**

Les premiers résultats invitent à considérer l'idée que les jeunes de l'IME peuvent penser leur formation selon un registre nocturne, car « *le monde problématique qui est le nôtre aujourd'hui ne se laisse appréhender que par une pensée nocturne, comme l'est celle du pragmatisme<sup>1</sup>* ». La philosophie pragmatiste de Dewey s'inscrit dans le régime nocturne en formation<sup>2</sup>, ce qui conduit à examiner ce qui surgit de l'expérience même du sujet en formation. Mais, à l'aune de notre enquête exploratoire, nous développerons, plus spécifiquement, cette dimension nocturne à partir de Bachelard. En effet, les jeunes interrogés ne sont pas en mesure de définir l'apprendre dans le cadre du stage, mais cette image de l'apprendre leur donne une impulsion, un désir. Le stage semble se former, dans leur esprit, comme instance d'étonnement. Les premiers résultats exploratoires montrent une représentation très dominante en matière d'intention d'apprendre en stage, même si les termes de cet apprendre (ce que veut dire apprendre) ne sont pas précisés par les jeunes.

#### **1-2) Accéder à l'instant d'apprendre : la rêverie du stage**

Cette entrée, dans le domaine de la rêverie du stage, émane donc des réponses des jeunes, vues comme une première impulsion vers cet instant d'apprendre. Ils répondent qu'en stage, on a à y apprendre, dans un premier temps (quelque soit la nature des apprentissages faits par la suite dans ce contexte formatif, d'une certaine manière). Cette première impulsion vers le terme apprendre, considéré en lui-même et pour lui-même (puisque c'est en les sollicitant, au moyen d'autres questions complémentaires, lors des entretiens, que les jeunes ont ensuite précisé les termes de cet apprendre, à dominante empirique), nous a incité à explorer du côté de cette dimension nocturne de la poésie de l'instant chez Bachelard. Notre objectif était de confronter, modestement, les éléments théoriques de cette poésie à notre réflexion sur cette première impulsion des jeunes de l'IME vers le domaine de l'apprendre, pris dans le sens où Reboul l'entend, c'est-à-dire comprendre et étudier<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Fabre, « Eloge de la pensée nocturne », M. Lani-Bayle, G. Pineau et C. Schmutz-Brun (coord.), *Histoires de nuits au cours de la vie*, Paris, L'Harmattan, 2012, p.33

<sup>2</sup> M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op.cité, p.156

<sup>3</sup> O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 2010, p.76 à 98

Les réponses apportées par les jeunes, au niveau de la question de l'apprendre en stage, nous interpellent fortement. Certes les termes de cet apprendre relèvent de dimensions empiriques, c'est incontestable (cf. entretiens exploratoires). En revanche, ces réponses, adossées à la pensée bachelardienne, dans sa complétude, s'exprimant, comme nous l'avons vu précédemment, autour de ces deux versants (formation des concepts et formation des images), n'ont fait que nous inciter à explorer la dimension nocturne de la formation des jeunes à l'IME. Pour ce faire, nous nous sommes posé des questions simples et pouvant paraître étonnantes, eu égard au contexte étudié : du stage, y-a-t-il quelque chose à en rêver ? Les jeunes de l'IME peuvent-ils se construire une rêverie du stage ? Si oui, sous quelle forme ? Bref, osons le terme : y-a-t-il, dans leurs conceptions, une poésie du stage ? Pour tenter de répondre à ces questions complexes, nous nous sommes appuyé, dans un premier temps, sur l'ouvrage de Bachelard, *L'Intuition de l'instant*, aidé que nous étions par l'article de Fabre sur le même ouvrage<sup>1</sup>. Mais, avant de nous atteler à cette tâche, faisons un léger détour sur un aspect théorique, relevant du rejet de l'image dogmatique de la pensée chez Deleuze, pour montrer que cette impulsion vers l'instant d'apprendre peut puiser dans quelques sources, propices à enrichir la compréhension du phénomène.

### 1-2-1) Deleuze et l'image dogmatique de la pensée

Deleuze s'inscrit dans une intuition du flux héraclitéen, pour lequel tout coule, rien n'est stable. Dans ce contexte, penser ne pourra correspondre qu'à créer, inventer, comprendre, construire des problèmes. Il s'agit, avec Deleuze, de renverser la question de l'essence (qu'est-ce que ?), pour la remplacer par une dimension circonstancielle, si bien que le « qu'est-ce que ? » évolue vers des interrogations, telles que : « où ? », « quand ? », « comment ? »<sup>2</sup>. Ne sommes-nous pas, nous-même, dans les questions que nous avons posées aux jeunes (cf. les entretiens semi-directifs effectués dans le cadre de notre étude exploratoire), empreint d'un dogmatisme qui questionne, de telle manière que les réponses sont privilégiées par rapport aux questions et aux problèmes soulevés par ces réponses. A en constater la formulation de nos questions : « selon toi, qu'est-ce que la formation ? », « qu'est-ce que le stage ? », « qu'est-ce qu'un maître de stage ? », etc., il est difficile d'affirmer le contraire. Ainsi, de par cette emprise dogmatique, c'est l'ancrage dans un modèle plus ou moins précis qui peut être favorisé au niveau des réponses, car « *refuser la question de l'essence, c'est du même coup rejeter l'assimilation de l'idée à un modèle* »<sup>3</sup>. Dès lors, n'avons-nous pas préparé le terrain à une réponse empiriste ? A l'inverse, la mobilisation d'autres schèmes, particulièrement ceux de la différence et de la répétition<sup>4</sup>, engage une voie différente, la voie de la problématisation, en s'attachant à la construction du problème : « *Créer, c'est déployer les devenirs d'une structure instable ou métastable, d'une problématique* ». Convoquer l'instant d'apprendre dans notre recherche (comme nous le faisons ci-après) ne semble pas, dans ces conditions, relever de la gageure, car il sera question d'appréhender des devenirs, à partir d'une pensée de l'instant. Nous verrons même que l'instant s'inscrit dans le schème de la répétition, non pas dans un sens péjoratif, mais entendue au sens d'une volonté de progrès.

<sup>1</sup> M.Fabre, « Les philosophes ont-ils quelque chose à dire sur l'apprentissage ? Essai sur « l'Intuition de l'instant » de Bachelard », revue *Recherches en Education* n°4, octobre 2007

<sup>2</sup> M.Fabre, « Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme », revue *Recherches en éducation* n°6, janvier 2009, p.24

<sup>3</sup> *Ibidem*

<sup>4</sup> *Ibidem*

Nous sommes proche, ici, des développements de Reboul sur le thème de l'apprendre, lorsqu'il clarifie les déterminants de l'apprendre et du comprendre. L'instant d'apprendre s'associe à cette idée d'avoir, de la part d'un sujet, non contraint de réussir dans son action, simplement « *le « loisir » de s'étonner*<sup>1</sup> ». Cette posture n'en constitue pas moins une manière d'inventer de nouveaux problèmes<sup>2</sup>.

### 1-2-2) L'intuition de l'instant comme espace de l'apprendre

Il y a, nous dit Fabre<sup>3</sup>, à la suite de Barthes, deux manières opposées d'aborder la lecture d'un texte : soit nous sommes d'emblée en connivence avec lui, car il s'inscrit dans nos représentations, soit, expérience paradoxale, il nous amène à découvrir l'inconnu. Pour Bachelard, cette dualité est fondatrice, en ce qu'elle autorise l'esprit à ne pas s'enfoncer dans une intuition immédiate, sans avoir testé l'intuition contraire. Cette dualité est représentative d'un esprit sain. N'y-a-t-il pas, ici, un écho à trouver du côté de la pensée des jeunes de l'IME ? L'expérience de l'altérité ne se situe-t-elle pas dans cette impulsion vers l'apprendre en stage ? Cette impulsion n'est-elle pas en phase avec une composante de leur propre lecture de leur espace formatif ? Une volonté d'expérimenter le paradoxe n'émerge-t-elle pas ? Précisément sur cette question du concept d'émergence dans la pensée bachelardienne, Fabre rappelle que ce concept ne fait que s'inscrire dans un temps discontinu. Citons Fabre : « *L'intuition de l'instant, c'est précisément le temps de l'apprendre. Que veut dire ici apprendre ? Apprendre, c'est mettre à l'épreuve son intuition première que l'on acceptait jusqu'ici comme allant de soi. Comment ? Précisément en l'exposant à l'intuition inverse*<sup>4</sup> ».

Il y a, en quelque sorte, deux types de lectures introduites ici, toutes deux issues de l'épistémologie bachelardienne : celle des jeunes de l'IME et la nôtre, comme si la dialectique du maître et de l'élève opérait. La première prend corps dans leurs représentations d'un espace de formation mis à leur disposition, la seconde concerne l'apprenti chercheur que nous sommes et relève du champ de la philosophie de l'éducation, en tant que discipline inscrite dans le cadre de cette thèse (nous l'avons annoncé en introduction). Nous pensons que l'expérience du paradoxe doit concerner également le philosophe de l'éducation, aux prises avec la complexité de l'objet qu'il étudie. On ne peut qu'en tirer des conséquences pour mieux problématiser et mieux poser le problème de cette recherche : « *Nous avons ici la première dimension de la problématisation : celle de la position du problème qui relève de l'appréhension d'une controverse entre Bergson et Roupnel*<sup>5</sup>. Nous pensons que la tension entre empirisme (« métier de stagiaire ») et rationalisme (première impulsion vers l'apprendre) est importante, dans la mesure où elle nous permet de mieux poser le problème de cette recherche. Adossé, comme indiqué au début de ce travail, à une double problématisation fortement liée bien entendu (celle qui concerne la construction de l'énoncé du problème de la formation à l'IME et celle concernant la manière dont les jeunes conçoivent leur formation), nous sommes peut-être en mesure d'apprécier, à ce stade, auprès des jeunes interrogés, comment l'intuition de l'instant d'apprendre est expérimentée, entre empirisme et rationalisme. En tout cas, il nous semble que l'on ne peut nier que les jeunes soient en train de construire le concept de formation, bref qu'ils soient en train d'apprendre.

---

<sup>1</sup> O.Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, op.cité, p.84

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.86

<sup>3</sup> M.Fabre, « Les philosophes ont-ils quelque chose à dire sur l'apprentissage ? Essai sur « l'Intuition de l'instant » de Bachelard », op.cité, p.78

<sup>4</sup> *Ibidem*

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.79

En nous offrant cette expérience de lecture que représente la *Siloë* de Roupnel, Bachelard nous livre les retentissements personnels que cette lecture a provoqués sur sa propre pensée du temps. Cette lecture est une leçon de solitude. D'emblée, Bachelard signale qu'« *une intuition ne se prouve pas, elle s'expérimente. Et elle s'expérimente en multipliant ou même en modifiant les conditions de son usage*<sup>1</sup> ». Autant dire que son but est moins de résumer le livre de Roupnel que d'éprouver les intuitions directrices de Siloë. Il souhaite clarifier l'originalité de cette intuition du temps qu'il étudie et mettre en évidence son intérêt sur le plan métaphysique. Dans ce commentaire du livre de son ami Roupnel, Bachelard est confronté à son propre obstacle épistémologique de la durée. En effet, jusqu'ici, Bachelard se rattachait à la conception bergsonnienne d'un temps continu : ses représentations du temps sont donc mises à dure épreuve, car l'intuition de Roupnel est contraire à celle de Bergson. Pour Roupnel, l'unique réalité du temps est celle de l'instant. La durée est une construction ne contenant aucune réalité. Cette construction est relative à la mémoire imaginative qui rêve, mais ne comprend pas. Le temps correspond à la réalité de l'instant, suspendu entre les deux néants que sont le passé (fantôme) et l'avenir (illusion). L'instant est la marque de la solitude : « *Le temps pourra sans doute renaître, mais il lui faudra d'abord mourir. Il ne pourra pas transporter son être d'un instant sur un autre pour en faire une durée*<sup>2</sup> ». Ce qui est réel est marqué par l'instant présent. Nous n'avons conscience que du présent. C'est donc à la discontinuité du temps qu'il nous faut nous accommoder.

### 1-2-3) Durée et instant

Pour bien comprendre la teneur de l'originalité de l'intuition de l'instant, il est nécessaire de revenir à l'opposition entre la philosophie de la durée de Bergson et la philosophie de l'instant de Roupnel, à laquelle Bachelard va donc se rattacher. Pour Bergson, la réalité du temps, c'est la durée. Ce qui caractérise la pensée de la durée, c'est sa dimension intime et directe. La durée exprime une donnée immédiate de la conscience. Mais qu'en est-il alors de la réalité de l'instant chez Bergson ? Pour lui, l'instant n'est pas réel, c'est une abstraction. La réalité du temps est comprise dans son bloc indissoluble représenté par le passé et l'avenir. Le caractère inébranlable de cette durée est constaté et contesté par Bachelard : « *dans chacun de nos actes, dans le moindre de nos gestes on pourrait donc saisir le caractère achevé de ce qui s'ébauche, la fin dans le commencement, l'être et tout son devenir dans l'élan du germe*<sup>3</sup> ». Précisons un autre point concernant la philosophie de Bergson : l'immédiat ne correspond pas, pour lui, à la perception première et facile. Son intuition est plus complexe, car les données immédiates de la conscience relèvent davantage de ce à quoi l'on revient, après nous être libéré de nos fausses représentations initiales de la durée. Il s'agit d'une logique psychologique du temps perçu qui doit se déprendre d'une conception spatialisée du temps (temps mathématique des horloges), transmise par le sens commun et la science. Chez Bergson, le temps correspond à un devenir, il mesure le mouvement.

En outre, nier la réalité de l'instant avec Bergson, ce n'est pas pour cela répondre à cette question du commencement, qui, comme le rappelle Bachelard, est bien peu explicitée dans la philosophie du premier. Quid de l'instant créateur ? Une évolution temporelle inscrite dans un passé et un avenir est-elle condamnée à la continuité ?

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *L'Intuition de l'instant*, Paris, Stock, Edition 07, juin 2011, p.8

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.13

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.18



L'instant créateur ne témoigne-t-il pas du contraire ? « *Cette connaissance de l'instant créateur, où la trouverons-nous plus sûrement que dans le jaillissement de notre conscience ? N'est-ce pas là que l'élan vital est le plus actif?*<sup>1</sup> », précise Bachelard.

#### 1-2-4) Acte et action

Bachelard souligne l'importance du lien entre l'acte et l'expérience de l'instant. L'action correspond plutôt aux conséquences de l'acte et s'avère secondaire et passive par rapport à l'acte. La philosophie de Bergson est du côté de l'action et de son enchaînement continu, alors que la philosophie de Roupnel, s'attache à l'acte dans son originalité propre. Et Fabre d'illustrer ce propos par l'exemple : « *Quand le chat de Bergson saute sur la souris, nous pensons spontanément à la trajectoire du mal et nous cherchons toujours des causes antécédentes. Mais pour le chat de Roupnel (ou celui d'Einstein) il nous faudrait imaginer l'instant du mal, dans sa nouveauté radicale, coupée de tout passé et de tout avenir*<sup>2</sup> ». L'acte s'incarne dans un absolu, celui de la naissance et du commencement.

#### 1-2-5) Un temps arithmétisé

En poursuivant l'objectif qu'il s'est fixé, à savoir éprouver les intuitions de Siloë, Bachelard livre son hésitation, à un moment donné de son cheminement de pensée, à concilier les deux intuitions de Bergson et Roupnel. Il hésitait à concéder une certaine durée à l'instant, en conservant cette idée d'une durée inscrite dans le temps, il concédait l'idée du temps comme mesure du mouvement, ainsi que l'idée d'un temps subjectif. Tout comme il était convaincu du caractère de nouveauté de l'instant, adossé sur l'idée d'accident. Mais une intuition digne de ce nom se doit d'être en phase avec sa propre unité, et Bachelard s'aperçut que la conciliation des deux doctrines ne poursuivrait pas cet objectif d'unité, si bien qu'il se rangea du côté de l'arithmétisation du temps, au sens de Roupnel, dans laquelle « *La durée n'est qu'un nombre dont l'unité est l'instant*<sup>3</sup> ». Bachelard aligne sa conception du temps (temps relativiste d'Einstein) sur celle de Roupnel, en ce sens que, selon lui, la science ne peut être démentie par la philosophie. Le temps relativiste d'Einstein prend le pas sur le modèle continuiste de Bergson, qui n'est plus en mesure de relever les défis scientifiques contemporains : le temps est désormais fonction du système de mesure emprunté. « *A chacun sa durée, selon le système de références choisi ! Au contraire, « l'instant bien précis », l'instant comme point de l'espace-temps, ici et maintenant, reste un absolu. Il y a des durées individuelles mais un seul instant ! Il faut donc admettre l'arithmétisation complète du temps, le caractère absolument discontinu et punctiforme de l'instant*<sup>4</sup> », poursuit Fabre.

#### 1-2-6) Passé, avenir, habitude

Dans la théorie roupnellienne, passé et avenir sont des néants. Ils sont secondaires, en ce sens qu'ils n'atteignent pas l'être. L'instant ne contient pas de durée. Son caractère vectoriel n'existe pas : il n'a pas de direction déterminée à l'avance.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *L'Intuition de l'instant*, op.cité, p.18-19

<sup>2</sup> M.Fabre, « Les philosophes ont-ils quelque chose à dire sur l'apprentissage ? Essai sur « l'Intuition de l'instant » de Bachelard », *op.cité*, p.81

<sup>3</sup> G.Bachelard, *ibidem*, p.38

<sup>4</sup> M.Fabre, *ibidem*, p.80

L'instant ne rend pas compte d'une expérience d'un passé et d'un avenir, qui ne sont que des habitudes : « *Nous reconnâtrons alors que le souvenir du passé et la prévision de l'avenir se fondent sur des habitudes. Et comme le passé n'est qu'un souvenir et que l'avenir n'est qu'une prévision, nous affirmerons que passé et avenir ne sont au fond que des habitudes*<sup>1</sup> ». L'habitude est liée à la dimension de nouveauté de l'acte. La fécondité de l'instant rend l'habitude active. Une aptitude est considérée comme telle si, et seulement si, elle se projette dans une dynamique de progrès. « *L'habitude ne peut utiliser l'énergie que si cette énergie s'égrène suivant un rythme particulier*<sup>2</sup> », soutient Bachelard, en appui sur Roupnel. L'habitude s'avère être une perspective d'actes, suivant un rythme ordonné. Dans la pensée de Roupnel, une habitude ne doit pas être entendue au sens d'absence de nouveauté. S'il y a répétition, c'est une répétition constructive, un désir de progrès. L'idée de l'éternel retour ne tient pas, ici, car « *A chaque recommencement, quelque fermeté nouvelle s'en vient échoir à l'acte, et, dans les résultats, apporte peu à peu l'abondance inconnue*<sup>3</sup> ». L'habitude prend sa source dans l'être, donc sa forme est renouvelée. Il est donc davantage question d'une « éternelle reprise », tous les instants ne sont pas rythmés de manière identique. C'est dans l'instant que l'être renaît : l'habitude renouvelle le temps discontinu. Si le passé doit renaître dans l'habitude, c'est en ce qu'il constitue la source d'un progrès, comme valeur rationnelle. Les forces historiques, soumises à l'instant, s'inscrivent dans une dynamique rythmique. Dès lors que l'instant présent réunit les conditions du progrès, le présent triomphe sur les autres instances du temps et c'est l'être qui s'en trouve enrichi : l'instant ne s'actualise pas dans un souvenir, il est tout entier dans sa dynamique de progrès, qui, elle-même, est inscrite dans un temps original. « *Le temps ne dure qu'en inventant*<sup>4</sup> ».

Nous souhaiterions ajouter un point qui nous paraît important pour conforter notre idée d'une émergence, dans les représentations des jeunes, d'un instant de l'apprendre en stage. Nous avons vu que, dans l'obstacle épistémologique, deux structures existaient sous des formes correspondantes à des aspects cognitifs et à des aspects affectifs, pouvant toucher au rêve (ou à la rêverie, puisque Bachelard distingue bien les deux termes.) Dans *L'Intuition de l'instant*<sup>5</sup>, Bachelard parle de la conscience du progrès dans la réalité de l'instant (comme nous l'avons vu précédemment), ce progrès pouvant être également rêvé. Cette précision, pensons-nous, va dans le sens de l'émergence que nous aimerions montrer. Notre objectif, dans cette partie, n'est pas de rendre compte de manière exhaustive et pointue des pensées respectives de Bergson et Roupnel, concernant la dimension du temps. Nous voulons simplement dresser quelques linéaments théoriques destinés à mieux problématiser notre recherche et montrer l'émergence de cet instant d'apprendre en stage, dans les représentations des jeunes interrogés. A travers cette expérience de lecture concernant sa représentation de la durée, il est question, pour Bachelard, d'entrer dans une réflexion sur les obstacles épistémologiques, en se libérant de l'intuition première, pour expérimenter l'intuition inverse. Ce mouvement dialectique doit permettre de modifier la pensée, en construisant de nouveaux schèmes d'action, de façon à penser le phénomène (ici le temps), avec une conscience plus accrue. Un nouveau vocabulaire doit être convoqué pour déjouer l'ambiguïté du langage commun qui satellise bien des espaces dans le vocabulaire. C'est toute une « *pédagogie du discontinu*<sup>6</sup> » qu'il faut alors déployer.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *L'intuition de l'instant*, op.cité, p.51

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.64

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.80-81

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.86

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.88

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.56

Pour accéder à un ajustement sémantique nécessaire à renouveler la pensée du phénomène de la durée, il s'agit d'envisager le passage des schèmes organisant la durée (continuité) à ceux qui organisent la répétition (rythme, fréquence), autrement dit obliger l'esprit à se confronter à mobiliser un schéma inverse de celui qui prévalait initialement, par rapport à l'objet étudié. Il sera sans doute question, pour nous, de réfléchir à cette élaboration de nouveaux schèmes pour penser l'alternance à l'IME. Nous devons, conformément à la pensée bachelardienne, nous interroger sur le passage entre le stage tel qu'il est conçu par les jeunes de l'IME (à travers l'étude des schèmes du sens commun formatif) et la véritable mise en œuvre d'une didactique de l'alternance (recherche de schèmes alternatifs), en examinant les théories et les concepts qui sous-tendent ces objets respectifs. Le travail sur les schèmes et les concepts est constitutif de l'apprendre. Nous y reviendrons.

### 1-2-7) Instant poétique et Instant philosophique

Bachelard précise que, « *Dans l'instant poétique, l'être monte ou descend, sans accepter le temps du monde qui ramènerait l'ambivalence à l'antithèse, le simultané au successif*<sup>1</sup> ». A s'en tenir à l'antithèse dans le poème (différente de l'ambivalence, synonyme de deux contraires en harmonie), nous serions sans doute contraint d'opposer, dans notre analyse, l'empirisme et le rationalisme. Mais l'instant poétique est androgyne, nous dit Bachelard : les deux termes naissent ensemble ! Il serait donc concevable, en se situant au niveau des représentations des jeunes, de penser la dialectisation du processus de formation à l'IME, organisée par le truchement d'un temps formatif vécu sur la durée de l'exercice du « métier de stagiaire », et d'un instant formatif de l'apprendre en stage. Reste maintenant à savoir si ces ensembles contradictoires peuvent s'inscrire dans une durée : la réponse est oui, car les simultanités liées à l'instant poétique relèvent d'un ordre interne, l'ordre du temps. « *L'ordre des ambivalences dans l'instant est donc un temps*<sup>2</sup> », poursuit l'auteur. L'instant de l'apprendre n'a pas vocation à douter de lui-même, ni à prouver son efficacité au quotidien (à l'inverse d'une recherche de la meilleure fonctionnalité possible, dans le cadre de la formation en stage). Il n'a qu'à écouter et contempler le silence. L'image poétique est complexe, en ce qu'elle condense en elle des simultanités brisant le temps continu. Ce dernier est organisé autour d'une horizontalité régulière, cadencée. L'instant poétique, lui, prend ses racines dans une verticalité, au sein de laquelle « *les simultanités, en s'ordonnant, prouvent que l'instant poétique a une perspective métaphysique*<sup>3</sup> ». Cette perspective métaphysique nous amène à nous arrêter sur un point faisant écho à l'organisation actuelle de la formation à l'IME. L'instant poétique, tel que l'avons examiné, jaillit dans l'Être même de la personne qui produit sa rêverie. Selon nous, cela engendre un problème, ou une situation-problème connexe, à résoudre pour le jeune : s'il est atteint dans son Être par cet instant de l'apprendre en stage, il est libre de décider de s'engager dans cette voie ou non. Autrement dit, il peut se référer à lui-même (ou au pédagogue, si ses moyens ne lui permettent pas de prendre seul une telle décision), pour, s'il le souhaite, faire évoluer ses connaissances. S'engager dans cette voie serait prendre, en quelque sorte, le pari d'une didactique de l'alternance à l'IME. Dans ce contexte, les dispositifs récents contribuant à faire évoluer le rapport au savoir des jeunes en IME (cf. partie 1, VAE en ESAT, par exemple) n'en prendraient que davantage sens.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *L'intuition de l'instant*, op.cité, p.104-105

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.105

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.104

Quoiqu'il en soit (et, une fois encore, en dépit d'une vision à dominante pratico-pratique, du point de vue des apprentissages du stage), il semble que le jaillissement de l'instant poétique, du côté d'un apprendre en stage, rende possible, pour le moins, le fait de s'y questionner. Entravé dans la continuité d'un temps horizontal, et dans l'objectif du jaillissement de l'instant poétique, l'être est condamné à se déprendre à la fois des contraintes temporelles liées à autrui (cadres sociaux du temps continu), du temps des phénomènes (cadres phénoménaux du temps continu) et du temps des nécessités de la vie (cadres vitaux du temps continu). On voit bien, selon nous, la résonance de ces trois temporalités, vis-à-vis de l'exercice du « métier de stagiaire », ne serait-ce, par exemple, que par la relation de mimétisme à l'égard du tuteur de stage (cadres sociaux de la durée), la dimension productive (cadres phénoménaux de la durée) ou encore la dimension émancipatrice sur des autonomies plutôt matérielles (cadres vitaux de la durée). Plus encore, sur l'axe du temps vertical, l'instant poétique n'est pas préoccupé par des problématiques de causalité, d'histoire personnelle, de passé et d'avenir. La résonance est encore grande, en ce qu'elle semble permettre à celui qui s'autorise l'instant poétique, de s'écarter de toutes les problématiques précédentes, qui enserrant le jeune en situation de handicap intellectuel dans un temps frappé par l'enchaînement des habitudes. Pour rompre avec la logique de continuité temporelle, il est nécessaire de procéder à une « immobilisation de la vie<sup>1</sup> », entendue, dans notre travail, comme l'immobilisation de l'exercice du « métier de stagiaire », effectué par les jeunes de l'IME. C'est le mouvement dialectique de la durée, qui donne toute sa force à l'ambivalence présente dans la rêverie. Cette ambivalence se nourrit des deux dimensions que sont l'empirisme (exercer son métier de stagiaire) et le rationalisme (l'accès vers l'Apprendre). En effet, ce sont deux contraires qui sont liés dans l'instant poétique, mais deux contraires en harmonie. Dans ces conditions, n'y-a-t-il pas ambivalence, lorsque, d'un côté, on déploie ses ressources comportementalo-productives dans un contexte de formation en stage (en faisant preuve de mobilisation, certes) et, de l'autre côté, lorsqu'on voudrait simplement apprendre, faire en sorte que l'expérience formative du stage se concentre sur l'apprendre ? De surcroît, cette harmonie n'est-elle pas à situer, de manière complexe, telle que le versant nocturne de la formation des images l'impose chez Bachelard, entre le fait de mobiliser des compétences pour exercer au mieux les attentes de l'institution formative (« métier de stagiaire ») et le fait de s'autoriser des rêveries relatives à l'apprendre en stage, celles-ci pouvant être appréhendées comme un moyen de trouver une autonomie, non plus sur le versant comportementalo-productif, mais uniquement une autonomie de l'apprendre, une émancipation rationnelle, qui peut être également mise en perspective avec les difficultés scolaires éprouvées depuis longtemps ? Nous verrons, d'ailleurs, plus précisément dans l'étude longitudinale que nous avons choisie de mener avec six jeunes, la nature de ces difficultés. Ajoutons, ici, que le problème posé n'est pas de considérer que les jeunes de l'IME ont conscience de la possibilité d'extraire des savoirs théoriques du stage. Nos premiers résultats (étude exploratoire) viennent apporter des éléments qui, à l'aune des représentations des jeunes interrogés, font largement pencher la balance du côté d'une vision de la formation investie empiriquement.

Bien que nous soyons conscient de la difficulté à analyser un tel processus de rêverie chez ces jeunes, le fil conducteur épistémologique, employé dans notre travail, particulièrement au niveau de l'épistémologie bachelardienne, nous incite à explorer ce terrain de la rêverie, car le risque serait de penser la formation des jeunes sur un seul versant de l'obstacle épistémologique (formation des concepts) et d'écarter la formation des images.

---

<sup>1</sup> G. Bachelard, *L'Intuition de l'instant*, op.cité, p.103

En résumé, la question qui est posée, selon nous, en collant au plus près possible du vécu formatif de ces jeunes, du point de vue de leurs représentations, se formulerait en ces termes : est-il possible de concilier un apprendre comportementalo-productif, efficace au demeurant dans les apprentissages pratiques successifs qu'il engendre, avec une intuition de l'instant de l'apprendre, simultanée, jaillissante. Cette nouvelle possibilité impacte fortement l'encadrement pédagogique de la formation à l'IME, dans la manière dont une véritable didactique de l'alternance pourrait être mise en œuvre, sur le plan d'un souci des contenus de formation (cf. partie sur l'Alternance). Cette question, pensons-nous, mérite son examen le plus serré possible. Nous l'avons liée également avec la problématique du sens et la dimension du possible chez Deleuze. Nous verrons, d'ailleurs, avec Deleuze particulièrement, comment une nouvelle problématique liée au désir en formation et à ses différents agencements, peut émerger de notre problématique initiale sur les valeurs, en référence à Dewey.

### 1-3) Vers une durée dialectique de la formation à l'IME

Dans son ouvrage *La dialectique de la durée*<sup>1</sup> paru en 1936, Bachelard va poursuivre le développement d'une réflexion autour de la critique d'un temps continu, en promouvant un pluralisme temporel. Le temps se révèle certes discontinu, mais, bien plus, dialectique.

#### 1-3-1) La dimension dialectique du rythme

Dans le cadre d'une conférence<sup>2</sup> datée de 1937, Bachelard se propose de soumettre les principales thèses de *La dialectique de la durée* à la discussion. Ces thèses portent essentiellement sur l'idée d'accepter ou non un temps unique et continu. Existe-t-il un temps identique pour tous ? Existe-t-il un temps identique pour apprécier les objets du monde ? Ce temps unique (s'il existe) s'avère-t-il continu ou discontinu ? « *Car enfin, oui ou non, un comportement a-t-il des caractères temporels bien définis ? S'il a des caractères temporels bien définis, ne devrait-on pas trouver fatalement dans un comportement la trace de cette continuité temporelle qu'on pose comme attribut fondamental du temps ? Or, il en va bien autrement ; et le premier caractère qui s'efface quand on s'oblige à considérer dans le détail une évolution vitale particulière, c'est précisément la continuité*<sup>3</sup> ». L'être humain est complexe, il doit gérer une multitude de fonctions diversifiées. Une fonction vitale est conduite potentiellement au non-fonctionnement : c'est qu'il faut trouver d'autres schèmes cognitifs pour penser le temps. Et Bachelard de proposer le concept de « *rythme* ». En effet, selon Bachelard, le temps est recouvert de lacunes. Le rythme est nécessairement au fondement de la vie. Le pluralisme de l'existence s'inscrit dans cette discontinuité ponctuée de rythmes, dont la dimension dialectique est mise en relief par l'auteur, en ce sens qu'elle s'écarte de tout raisonnement continuiste et unitaire. Etudier le rythme ne coïncide pas, selon Bachelard, avec l'intuition superficielle relative à la durée continue. Si l'on suppose cette continuité, on risque effectivement de la trouver. Mais l'être est d'autant plus complexe que l'on devra s'attacher à étudier méthodologiquement le caractère de ses rythmes, méthodologie inhérente à la multiplicité et la discontinuité du temps.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, Paris, 3ème édition « Quadrige », 2001

<sup>2</sup> G.Bachelard, « La continuité et la multiplicité temporelles », in *Société Française de philosophie, Grandes conférences du Centenaire en ligne*, 13 mars 1937, pp. 13-40, consulté le 10.12.2012

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.15

Bachelard choisit, à dessein, le champ de la vie pour exposer ses thèses sur le temps, tout en sachant que, s'il est un champ d'étude propice à rendre probantes de telles thèses orientées vers un temps discontinu, c'est bien celui de la conscience. Et Bachelard d'avancer que « *C'est par notre esprit que le temps s'impose comme une forme une et continue*<sup>1</sup> ». La psychologie, au même titre que la vie, touche à différents niveaux de conscience, témoignant d'une même dimension de multiplicité dans les deux domaines. Plus ces niveaux de conscience sont élevés (la conscience étant alors consciente d'elle-même) et plus importantes sont les lacunes et les discontinuités. La dynamique temporelle discontinue, à travers laquelle l'esprit est déployé, s'organise autour d'événements significatifs d'instant. La durée et la fonction de ces événements divergent. Les déterminants de la nouvelle physique du début du 20<sup>ème</sup> siècle, la physique quantique<sup>2</sup> (échelle microscopique intéressant les physiques moléculaire, atomique, nucléaire), apporte son lot de schèmes novateurs : il faut désormais penser le temps en termes de coïncidence et de simultanéité. De surcroît, l'observation continue n'a plus de sens, ce qui signifie par là même pour Bachelard que le temps continu n'a plus de sens. C'est cet obstacle intuitionnel relevant du mouvement continu que l'auteur invite à franchir : en effet, « *Nous ne pouvons concevoir que, pour passer d'un point à un autre, un mobile ne traverse pas l'espace qui sépare les deux points. En posant la continuité de la trajectoire, nous posons la continuité du mouvement le long de la trajectoire et, finalement, la continuité du temps*<sup>3</sup> ». Si la nouvelle physique quantique impose d'inclure dans la définition de l'objet les conditions de sa découverte, c'est toute la dimension de discontinuité qui prend sa signification. Bachelard ne cesse de penser que tout changement ne peut être que discontinu, ce qui interroge aussi la notion de changement de place. Il l'a définie, non comme le simple trajet du même objet d'un endroit à un autre sous le sceau continuiste, mais au sens de valeur d'expérience traduite par un changement d'être.

Nous souhaiterions interagir ici avec la pensée de Bachelard en y confrontant brièvement notre questionnement. Il nous semble intéressant de préciser simplement que les deux espaces diurnes et nocturnes que nous étudions dans le cadre de ce travail (l'émergence d'un métier de stagiaire à l'IME d'un côté, l'émergence d'un instant d'apprendre à l'IME de l'autre côté) peuvent être regardés théoriquement comme la possibilité d'accéder à un changement d'être formatif selon une approche discontinue, au lieu d'être appréhendés comme le simple déplacement solidaire d'une continuité formative. « *On se souvient d'avoir été, jamais d'avoir duré*<sup>4</sup> ». Il s'agit d'inscrire la durée dans la perspective théorique relativiste d'Einstein, en se saisissant de l'instant comme d'un absolu. Nous pourrions traduire ces éléments, au niveau de notre enquête, en pointant l'idée suivante : les jeunes de l'IME ne semblent pas percevoir la même réalité temporelle formative s'ils se placent du point de vue de l'exercice du métier de stagiaire ou de celui du stage comme espace suscitant l'instant d'apprendre. Deux rythmes différents sont à l'œuvre temporellement. Nous avons trouvé intéressant d'en explorer le caractère dialectique. Et, maintenant, inscrivons notre raisonnement dans la perspective théorique quantique (Bachelard s'efforçant de l'unifier à la théorie relativiste<sup>5</sup>), dont Gribbin, scientifique britannique, présente la vulgarisation suivante : « *Se déplacer dans le monde des quanta est comme monter à une échelle. On ne peut le faire que marche après marche ; il n'y a rien « entre » deux marches où l'on puisse poser le pied*<sup>6</sup> ».

<sup>1</sup> G.Bachelard, « La continuité et la multiplicité temporelles », op.cité, p.16

<sup>2</sup> M.Lachièze-Rey, « Vers une nouvelle cosmologie », *Etudes*, 2005/2 – Tome 402, p.199, article disponible en ligne, consulté le 06.12.2012

<sup>3</sup> G.Bachelard, *ibidem*, p.19

<sup>4</sup> M.Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.77

<sup>5</sup> R.Damien et B.Hufschmitt, Bachelard : Confiance raisonnée et défiance rationnelle, Paris, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006, p.36

<sup>6</sup> J.Gribbin, *La physique quantique*, Paris, Pearson Education France, 2003, p.16

Cette réflexion est significative, au sens où l'exercice du métier de stagiaire, résultant de cette conjonction comportementalo-productive de la formation à l'IME, trouve, lui, les moyens d'entretenir une dynamique temporelle continue en stage (montrer un comportement adéquat et/ou investir la production, etc.), alors que, dans l'instant d'apprendre, les degrés intermédiaires font défaut, au point que nous soyons face à « *une réalité précaire, suspendue entre les deux néants du passé et de l'avenir. Et la certitude d'exister reste rivée à l'ici-maintenant du « je pense<sup>1</sup>»* ».

Après cette courte parenthèse destinée à mieux faire cerner au lecteur l'articulation théorique et la validité interne de notre travail, poursuivons nos développements précédents. Bachelard reconnaît, à travers un exemple qu'il expose, que le mouvement peut être continu dans certains cas, mais il s'agit encore une fois de corroborer sa thèse. Il emprunte l'exemple du voyageur, pour lequel tous les déterminants du voyage sont référés au caractère continu (mouvement, espace, temps, être). Néanmoins, l'auteur en profite pour préciser que, dans un tel exemple, ce qui justifie la permanence du voyageur n'est autre que la permanence de son billet, si bien que, « *Si je m'arrêtais en route, je serais un autre voyageur, car, pour aboutir, il me faudrait un autre billet<sup>2</sup>* ». Nous conviendrons, avec l'auteur, que cette illustration relève de la pure abstraction qui ne contredit en rien son approche d'un temps discontinu. La physique quantique interroge les différentes dimensions imbriquées dans l'expérimentation que sont la réalité, le temps, l'espace. C'est qu'il en découle un réel rythmique qui se répète. Les instants peuvent effectivement avoir un ordre, sans forcément un lien justifiant leur succession. Cet ordre serait la manifestation de la solidarité temporelle. C'est précisément ce lien temporel qui est remis en cause par la nouvelle physique quantique, dont les nouveaux concepts s'organisent autour de la notion de discontinuité. L'approche de la réalité n'est plus envisagée de la même manière, si bien que deux types de causalité sont amenés à se succéder : la causalité formelle remplace la causalité efficiente, la première se développant dans le champ discontinu. Il nous faut donc désormais développer cette intuition de la multiplicité et de la discontinuité temporelles.

### 1-3-2) La promotion d'une pédagogie du rythme

Compte tenu que la physique contemporaine rend obsolète la notion de continuité temporelle, Bachelard entend promouvoir une pédagogie du rythme, car il y a, dans ce domaine, un espace d'orchestration à mener. Les rythmes peuvent être travaillés ! La complexité de l'être humain suppose l'étude de ses vibrations, à travers la pluralité des rythmes qui composent son existence (physiologiques, biologiques, astronomiques, sociaux). Des études scientifiques ont d'ailleurs été menées sur la question et ont montré la corrélation entre les rythmes biologiques (la vie nerveuse) et les déterminants d'une vie rythmique, vibratoire. Notre cheminement développemental doit être analysé à l'aune des nouveaux schèmes de la science : « *Il y a donc une base vibratoire, plus que rythmique, le mot rythmique pouvant conserver des idées plus ou moins vagues ; il y a place pour une biologie vibratoire, pour une biologie ondulatoire<sup>3</sup>* ». La volonté de Bachelard consisterait même à emboîter certains rythmes les uns dans les autres et parvenir à l'examen, si l'on s'en tient au champ scolaire, de la dynamique vibratoire chez l'enfant. Il serait alors le moment de mettre en œuvre une pédagogie de l'éducation au versant temporel.

---

<sup>1</sup> M.Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, pp.76-77

<sup>2</sup> G.Bachelard, « La continuité et la multiplicité temporelles », op.cité, p.20

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.28

Le discontinu s'empare du pouvoir de la question complexe en ce qu'il s'intéresse aux variations d'un phénomène examiné dans sa finesse singulière. Il s'engage dans une voie relative à la construction du sujet chez lequel il existe des temps en superposition, qui coïncident : des coïncidences sociales (« métier de stagiaire ») et des coïncidences psychologiques (instant d'apprendre) dans l'examen qui nous intéresse, avec une grande interaction entre les deux domaines. Comprendre la personne, c'est comprendre l'ensemble de ses nuances : « *Il faut donc plusieurs choses pour faire une personne. Il faut voir, dans l'évolution d'une personne, que cette évolution se fait d'une manière extrêmement discontinue. Il faut si peu de choses pour mettre une nuance, un petit rien qui feront un grand personnage*<sup>1</sup> ». C'est dans les interstices temporels qu'il faut situer véritablement la personne. Cette finesse d'exploration ne concerne pas le continu qui, quant à lui, reste cantonné au sommaire, à la confusion, voire même à l'omission de son examen. Bachelard ne nie pas l'existence d'une ordination des choses qui prend sa source dans le continu (passer le certificat d'études avant le baccalauréat), mais, selon lui, ce sont des ordres sociaux relevant de l'extériorité et il faut se pencher sur la psychologie temporelle en étudiant son pluralisme, pour accéder à la complexité humaine, à la psychologie des instants. De manière à promouvoir une discontinuité rythmique, Bachelard se démarque d'une conception musicale propre à Bergson, qui s'organise autour de la métaphore de la mélodie comme illustration de la durée. Il utilise le domaine musicologique pour critiquer la continuité mélodique bergsonienne. Utiliser un tel domaine est nécessaire à notre auteur pour introduire l'idée de durée lacunaire contre Bergson. La thèse d'un temps discontinu est soutenue par Bachelard en appui sur les travaux du musicologue Emmanuel<sup>2</sup>.

### 1-3-3) Durée dialectique et musicologie

Chez Bergson, pour penser la durée, la musique constitue une dimension privilégiée dans ses œuvres, en ce sens qu'elle est conçue comme « *une « métaphore de la durée » dont le rôle est d'éclairer l'intuition du temps réel, continu et non étendu*<sup>3</sup> ». Bergson défend une approche du rythme esthétique (arts musicaux et plastiques) transcendant les comparaisons habituelles en termes physiologiques (rythmes du cœur). Le rythme et la mesure sont semblables selon lui. En revanche, pour ce qui est de définir la durée pure, Bergson se tourne vers la notion de mélodie. Au contraire de la verbalisation, la mélodie se détache d'un temps arithmétique et spatialisé, car « *les notes d'une mélodie sont perçues comme un tout, sans référence à l'espace*<sup>4</sup> ». Il y a interpénétration de l'ensemble des éléments qui forment une mélodie, de telle manière que les deux temps de composition (l'artiste) et d'audition (l'auditeur) sont combinés. Il n'est pas du propos de Corbier de dire que Bergson abandonne la notion de rythme, mais on note des contradictions dans la définition qu'en donne l'auteur<sup>5</sup>. Bachelard, dans *La Dialectique de la durée*, puise donc dans les œuvres d'Emmanuel et veut rompre avec cette sémantique de la continuité, dont « *L'évidence de la possession vient soutenir la promesse d'une durée*<sup>6</sup> ». Cette possession est liée à un processus de substantialisation de la notion de continuité représenté par la métaphore mélodique. Emmanuel, contrairement à Bergson, n'admet pas que le rythme et la mesure soient semblables.

<sup>1</sup> G.Bachelard, « La continuité et la multiplicité temporelles », *op.cité*, p.36

<sup>2</sup> C.Corbier, « Bachelard, Bergson, Emmanuel. Mélodie : rythme et durée », *Archives de Philosophie*, 2012/2 Tome 75, pp.291-310, article consultable en ligne, consulté le 28/12/2012

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.292

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.295

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.298

<sup>6</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, *op.cité*, p.113



Le rythme, du point de vue d'Emmanuel, s'accorde également avec un caractère esthétique étudié à travers la grâce de la danse grecque antique. Il a exploré la question de l'eurythmie à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, en cherchant particulièrement à définir le mouvement gracieux chez les grecs. Ce qui intéresse Bachelard dans les travaux d'Emmanuel, c'est que la thèse d'un temps discontinu rejoint la notion de rythme musical. Bachelard pense que c'est par le truchement d'une activité consciente et d'une affectivité particulière que la mélodie est composée de notes qui se suivent. Ces deux éléments constituent la possibilité de lier les notes entre elles en apportant un sentiment de continuité, car ces notes sont caractérisées par cette dimension de discontinuité. Pénétrer une mélodie engage deux actes en présence : l'un mobilisant la mémoire, l'autre la répétition. La première écoute mélodique n'est en effet pas suffisante, selon Bachelard, pour parvenir à en saisir toutes les nuances. Qu'il en faut donc des actions mnésiques et répétitives ! La discontinuité transparaît également à travers le jeu dialectique des composantes de la mélodie, à savoir les consonances (sons unis) et les dissonances (désaccords). On ne peut alors parler que d'une hypothétique continuité mélodique, tant l'œuvre musicale finale est tributaire de la résolution de ces discordances. C'est une construction de la conscience de l'auditeur qui donne l'impression de cette succession de notes propre à la mélodie, dont la sensation initiale d'écoute est basée sur des impressions désordonnées, quelque peu brouillonnes. Il ne s'agit pas du seul argument avancé par Bachelard pour corroborer sa thèse de la discontinuité. La touche personnelle de l'artiste musicien est convoquée : le fait de composer musicalement active nécessairement des déséquilibres, des perturbations dans la ligne mélodique qui ne peut, de ce fait, être perçue comme la métaphore d'une durée continue. Ainsi, « *Dès qu'on observe la mélodie dans son exact rapport avec le temps, on s'aperçoit que les broderies déforment les canevas et que par conséquent la musique est une métaphore souvent trompeuse pour une étude métaphysique de la durée*<sup>1</sup> ».

Mais c'est en se penchant sur l'argument suivant que Bachelard en arrive à être parfaitement en phase avec ce que soutient Emmanuel : l'aspect proprement inutile de la barre de mesure pour penser le rythme. La graphie correspondante à cette barre ne lui confère aucune valeur objective temporelle, d'autant moins en termes de rythme. La véritable fraîcheur musicale est solidaire d'allures innovantes fournies par l'inspiration, bien loin de la réflexion bergsonienne qui voit dans le rythme et la mesure deux éléments équivalents. Mesurer le temps sur le plan musical est donc relatif : il n'y a qu'à se replonger dans l'étude du rythme à l'Antiquité pour s'apercevoir que les grecs ignoraient la barre de mesure. La rythmique grecque ne prend pas véritablement en compte les temps premiers, en aucun cas insécables, ce qui vient conforter la relativité temporelle. Nous l'avons dit : Bachelard attache une importance particulière à l'apport individuel de l'artiste-interprète. Alors que Bergson envisage tout changement mélodique comme trouble de l'équilibre systémique musical, Bachelard s'intéresse aux conditions de l'interprétation de la part de l'artiste. Pour lui, l'œuvre musicale ne peut atteindre sa plénitude que si l'artiste est libre dans sa phase d'élaboration mélodique, cette liberté étant la condition de la composition musicale. La profondeur de l'argumentaire bachelardien pour étayer la thèse d'un temps musical discontinu se poursuit à travers la question du rapport entre la durée et l'intensité d'une note, dans la musique ancienne examinée par Emmanuel. La durée n'est que l'effet de la cause première, l'intensité du son, qui impulse sa puissance sur la dynamique rythmique régulière.

---

<sup>1</sup> G. Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.117

On semble revoir ici les déterminants essentiels de l'ouvrage précédent de Bachelard, *L'Intuition de l'instant*, convertis musicalement : « *primauté de l'impulsion sur la durée, de l'arithmétique rythmique sur le caractère fluent et vague de la mélodie ; opposition entre un temps continu et un temps accidenté, entre la philosophie bergsonienne de l'action et la philosophie roupnélienne de l'acte*<sup>1</sup> ». L'acte d'intensité de la note, relevant d'une dimension d'instantanéité, d'originalité, relègue la notion de durée au statut de conséquence, à l'action secondaire et passive. En ce sens, la battue musicale du chef d'orchestre est davantage entendue comme une maîtrise des allures rythmiques condensées autour des instants que comme la volonté de maîtriser la durée continue. L'étude temporelle musicale est contemporaine de l'idée d'un pluralisme rythmique en étroite synergie avec la perspective théorique d'une durée dialectique : un processus de dialectisation enveloppant un absolu de la durée musicale et la subjectivité d'une allure intrinsèque à l'œuvre. Il y a deux types de temporalités en présence dans ce jeu dialectique : un temps horizontal qui prend sa forme dans la métaphore mélodique, un temps vertical qui se déploie dans la métaphore rythmique. « *Bachelard remplace la métaphore mélodique bergsonienne par une métaphore rythmique pouvant exprimer convenablement les dialectiques temporelles. C'est que le rythme, de toutes les parties du langage musical, est le plus apte à « fournir les véritables métaphores d'une philosophie dialectique de la durée*<sup>2</sup> » ».

En réalité, le stage n'a-t-il pas une nature dissonante, discontinue ? Peut-on savoir à l'avance ce qui va advenir du stage ? Peut-on y découvrir quelque chose ? Peut-il nous surprendre ? Ces interrogations peuvent apparaître comme évidentes à celui qui se retourne sur lui-même pour interroger ses propres expériences, mais, dans l'esprit des jeunes de l'IME qui exercent leur « métier de stagiaire », il semble la réponse soit plus évidente que la question. La construction mentale du stage axée sur ses finalités empiriques a sans doute des conséquences en termes d'apprentissage. Les schèmes associés (réussite immédiate, production, embauche, image du tuteur vue comme un patron) sont significatifs d'une formation appréhendée à travers son produit, ce qui interroge le processus formatif. La finalisation pédagogique que conçoivent les jeunes (permanence empirique) n'occupe-t-elle pas un espace trop important, au point que la formalisation (formaliser les acquisitions) soit renvoyée au rang subsidiaire ? La population que nous étudions n'est-elle pas concernée au premier chef par ce type d'apprentissages formels ? Si l'on suit Dewey, qui est notre auteur de référence sur le plan de la problématique de recherche, nous savons que l'adaptation du jeune de l'IME à son environnement de stage passe par des dimensions de continuités biologique et culturelle, dans une perspective d'enquête jugée nécessaire pour y voir plus clair sur cet environnement. La composante biologique (mobilisation du corps au travail) est certainement importante dans l'esprit des jeunes (c'est ce que nous essaierons d'analyser en les filmant en situation de stage), mais celle-ci n'occulte-t-elle pas la seconde composante, d'ordre culturel, qui pourrait s'inscrire dans cette idée d'accéder véritablement aux savoirs de l'alternance ? De quelle nature sont les savoirs acquis par les jeunes en stage ? Une autre modalité pédagogique plus encline à considérer les valeurs d'un désir d'apprendre, à partir de ses propres vibrations, ne serait-elle pas en mesure de s'inscrire dans une autre forme de rapport au savoir ? Selon nous oui, à condition de reconsidérer l'ordre continu du stage et de proposer une autre modalité d'orchestration pédagogique. Selon Bachelard, le repos de l'esprit est consubstantiel à l'être, au sens où il doit lui permettre de croître dans une perspective de devenir dans laquelle la conscience temporelle est activée. Il s'agit de viser, chez la personne, l'examen de la dimension impersonnelle, là où les espaces de repos sont propices à une réflexion philosophique.

<sup>1</sup> C. Corbier, « Bachelard, Bergson, Emmanuel. Mélodie : rythme et durée », *op.cité*, pp.305-306

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.309

Autant dire que l'on s'éloigne d'une réflexion sur une conscience contrainte par tout élément d'extériorité sociale, pour entrer dans la puissance spirituelle libre et créatrice. L'esprit a cette faculté d'opposition et de négation à l'égard d'un temps routinier et sclérosé, ce qui ne fait que redessiner les contours de l'être et promouvoir la pluralité temporelle. Les phénomènes n'ont pas tous uniformément une durée identique. Il faut donc se pencher sur une étude rythmique des phénomènes en identifiant le particularisme qui les frappe. Le psychisme est producteur de temporalités diverses dont le caractère de continuité ne se situe pas où on l'attend : « *S'il y a continuité, elle n'est jamais dans le plan où l'on exerce un examen particulier*<sup>1</sup> ». Étudier les phénomènes temporels relève de la complexité : une durée adossée aux choses se double d'une durée adossée à la raison.

#### 1-3-4) L'approche du néant pour penser le temps

Montrer les déterminants d'un pluralisme temporel se rapporte, pour Bachelard, à contrecarrer la thèse de Bergson sur une durée continue. La plénitude caractérise en effet la philosophie bergsonienne qui ne se donne pas les moyens de se contredire, de se dialectiser. Elle est construite pour réussir en obérant tout espace d'échec, de repos. Même les périodes d'inaction sont frappées d'action, tant cette philosophie de la plénitude est fonctionnelle. C'est qu'il y a toujours un relais qui est pris par un instinct vital par rapport à la vie. Le présent peut, quant à lui, compter sur l'ancrage dans un passé marqueur d'origine et de souvenir. Le passé organise l'action présente, comme si le moi était substantialisé dans cette instance antérieure que représente le passé. Dans cette perspective bergsonienne, l'âme ne fait que subir ce mouvement continu des phénomènes pris dans une dynamique mobilisatrice. On se mourrait dans l'immobilisme ! Au même titre que le présent, l'avenir est prisonnier du passé. La substantialisation de la conscience prend sa source dans la substantialisation temporelle, au point qu'être et devenir sont ordonnés harmoniquement. Mais il n'est pas question que Bachelard admette pour autant qu'il s'agisse d'un devenir créateur. Au contraire, le présent est si dépendant du passé qu'il demeure dans une incapacité créatrice, ne pouvant rien créer. L'intuition du plein organise un processus dialectique dirigé invariablement vers le déploiement du rapport de l'être à l'être. Le néant n'a pas de fonction au sein de ce processus. Le néant représente, selon Bergson, « *l'idée fictive que notre esprit forge de l'absence d'une chose ou de toutes choses, mais qui ne renvoie qu'au sentiment pratique d'un manque*<sup>2</sup> ». Selon cet auteur, il n'existe pas de possibilité d'arrêt, de suspension entre le moi et le monde. La philosophie de la plénitude rend complémentaires un certain nombre d'éléments pris dans un devenir, si bien qu'une fonction est en mesure de prendre le relais d'une autre, écartant toute éventualité de rupture pour l'être. Si l'échec devait intervenir, ce serait un échec relatif, au sens où il permettrait de conserver la continuité de l'être au travers de la mobilisation compensatrice d'une nouvelle fonction. Cela peut signifier, dans le cadre formatif que nous examinons, qu'un individu est capable de s'appuyer sur un répertoire de ressources qu'il se représente pour mener à bien sa mission, en activant ponctuellement certaines pour pallier à la défaillance d'autres, si ancré que cet individu est dans la continuité du processus de formation. Néanmoins, est-ce en se donnant toujours plus de durée que l'individu pourra accéder à une impulsion formative, un instant de l'apprendre autorisant la possibilité d'une formation qui fait croître cet individu ? Le néant formatif est-il envisageable ?

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.7

<sup>2</sup> F.Worms, *Le vocabulaire de Henri Bergson*, Paris, Ellipses éditions, 2007, p.51

Pour Bergson, nous avons compris que l'individu que nous évoquons ici lutterait pour sauvegarder un élan vital en référence à la singularité de son expérience formative passée. Cet individu réclamerait toujours davantage de continuité dans ses apprentissages. Cet individu a-t-il voulu prendre un risque dans son apprentissage ? Si tel est le cas, il s'agit d'un risque confiné dans une histoire formative passée fondée sur la permanence, dont les dimensions de nouveauté, de néant se trouvent éloignées. Bergson se place sur la ligne de l'évolution des espèces et, de ce fait, l'acte créateur et libre du côté de l'individu est hypothéqué. La thèse de l'évolution biologique élimine tout concept de néant : « *Elle a, de prime abord, attribué à l'être un continu de croissance, à l'espèce une vie continue par le germe, au destin vivant un élan forcément sans arrêt, car une interruption brise encore plus sûrement un élan qu'une chose*<sup>1</sup> ». La philosophie bergsonienne n'accepte pas de lacunes dans la durée. Bachelard défend évidemment l'idée inverse, en précisant que son inscription dans le bergsonisme s'avère quasi-totale, à l'exception de cette notion de continuité qu'il rejette. La continuité temporelle pose problème selon Bachelard. C'est qu'il faut s'attacher à la construction du problème de la continuité qui ne peut être appréhendée comme une donnée immédiate. Il est nécessaire de confronter cette notion à des référentiels scientifiques, en l'occurrence la théorie quantique, pour mobiliser d'autres schèmes intellectuels. On aura ainsi l'occasion, par ce biais, d'accéder à une approche de la durée discontinue en termes d'arithmétisation, de fluidité. Se déprendre de cette pensée d'une durée visqueuse, solidaire d'un passé et d'un avenir d'une part, dans laquelle le présent n'est que la marque du passé d'autre part, constitue le but que s'est fixé Bachelard. Le psychisme doit être en connivence avec le caractère fluide de la durée. Une fonction psychologique a vocation à ne plus fonctionner. Elle doit atteindre le repos, le non-fonctionnement, ce qui donne l'occasion d'accéder à la réalité temporelle. L'enveloppement de l'être et du néant doit opérer et Bachelard invite clairement à la dialectisation des divers processus en jeu : « *Au surplus, du seul point de vue méthodologique, il y aura toujours intérêt à établir un rapprochement entre la dialectique des entités diverses et la dialectique fondamentale de l'être et du non-être*<sup>2</sup> ». Penser suppose de refuser la vie. Entrer dans la pensée, c'est atteindre la pensée du néant. Or, chez Bergson, il y a un arrière-fond positif dans les mots, si bien qu'il n'existe pas véritablement d'actions négatives. Les termes négatifs employés reflètent plutôt la manière dont ils nient les termes positifs. Pour Bachelard, l'enjeu est plus complexe que l'unique opposition, puisque les relations entre intuition et intelligence sont appréciées en termes de coopération. Il faut travailler nos intuitions : celles qui se situent à la source de nos conceptualisations et celles qui interviennent dans les relations inter-conceptuelles. Le concept est enrichi également par l'actualité scientifique correspondante, à savoir la physique quantique, dans le cas qui nous intéresse. Il faut mettre à jour ses intuitions dans un esprit discursif. La définition des concepts passe par leur éclaircissement psychologique témoignant davantage d'une expérience des rejets que des adhésions. Un concept est marqué par les différentes rectifications dont il a fait l'objet.

Selon Bachelard, conceptualiser c'est doter les objets étudiés de coefficients de réalité et d'irréalité : « *On analyse le réel à coups de négations. Penser, c'est faire abstraction de certaines expériences, c'est les plonger de plein gré dans l'ombre du néant*<sup>3</sup> ». Mais, si le concept a un sens, c'est qu'il est inséré dans un jugement. Plus le concept accède à la précision et plus les faits se convertissent en facteurs de pensée. Cette opération est possible au niveau de cet espace temporel mathématisé que représente le temps pensé (surplombant le temps vécu), dans lequel se concentrent les inventivités relatives à l'Être. La durée est en étroite relation avec la coordination de nos choix.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, pp.6-7

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.9

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.16

Une action complexe analysée sur le plan temporel ne peut porter que le caractère de la discontinuité. La permanence ne définit pas la fonction, car un non-fonctionnement viendra toucher cette dernière qui se sera dépensée énergiquement. Cette succession représente ainsi la discontinuité. Le schème à prendre en compte est non pas celui de la continuité mais celui de la dialectisation. Le néant doit se confondre avec une psychologie de la coïncidence, à travers l'examen du microphénomène formé autour de ces nœuds de coïncidences. « *Cette vacuité dans le développement des microphénomènes, nous proposons d'abord de la constater franchement, de la prendre comme un fait. Nous faisons ensuite un pas de plus : nous mettons cette vacuité au compte des faits, exactement de la même manière que la physique contemporaine met l'indétermination au compte des faits*<sup>1</sup> ».

### 1-3-5) Des temps superposés : temps vécu et temps pensé

Au même titre que l'esthétique, la phénoménologie est concernée par l'examen des différents types de rapports temporels au niveau du phénomène étudié. Nous l'avons dit précédemment : la Relativité et la physique quantique se déprennent d'un temps unique et absolu, en installant une nouvelle ère conforme au pluralisme temporel. La Relativité conserve encore certains schèmes continuistes générés par la résistance de l'intuition du mouvement, mais il n'en est rien concernant la physique quantique. Celle-ci a opéré le passage du concept de mouvement au concept du changement, ce qui ne l'exonère pas d'être confrontée à de nouveaux problèmes. Il sera notamment nécessaire pour elle de parvenir à faire évoluer les représentations précédentes, liées à la trajectoire continue dans la perspective de concevoir un temps discontinu. Les enjeux y sont également dialectiques. Il faut désormais penser en termes quantiques, en raisonnant sur des schémas d'incertitude et d'inconséquence temporelles plutôt que d'investir le registre rationnel en la matière. Le temps est multiple et complexe : « *Il n'apparaît continu que sous une certaine épaisseur, grâce à la superposition de plusieurs temps indépendants. Réciproquement, toute psychologie temporelle unifiée est nécessairement lacuneuse, nécessairement dialectique*<sup>2</sup> ». Le temps de l'esprit dépasse le temps de la vie selon Bachelard, ce qui lui donne un statut supérieur à la simple abstraction découlant du temps vital. Cela peut lui donner également un pouvoir sur la vie. Bref, il agit en profondeur. Le temps pensé et le temps vécu ne peuvent pas être pensés selon une cadence temporelle identique, car ils sont asynchrones. Le temps du moi est attaché à la fuite, à l'évasion, à l'approfondissement, alors que le temps du monde est attaché au déroulement des choses. Mais il existe une cohérence des coïncidences, certes difficile à expliquer, qui s'organise selon un processus de dialectisation des deux temporalités appréhendées dans leur rapport de dépendance. Concernant ces temps, « *un désaccord peut se manifester entre eux. Tantôt le temps du moi semble marcher plus vite que le temps du monde, nous avons l'impression que le temps s'écoule rapidement, la vie nous sourit et nous sommes joyeux, tantôt, au contraire, le temps du moi paraît retarder sur celui du monde, le temps alors s'éternise, nous sommes moroses et l'ennui s'empare de nous*<sup>3</sup> ». L'axe sur lequel se déploie le temps du moi correspond à un temps de formalisation : distanciation vis-à-vis du temps du monde et de l'expérience historique, instance propice à la spiritualisation du moi, en sont les principes. S'étageant de façon verticale, le temps du moi se développe dans la raison ou la poésie.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.28

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.92

<sup>3</sup> M.Minkowski, « Le temps vécu », *ibidem*, p.95

La nécessité de travailler l'intuition du désir d'apprendre est donc opportune, à la lumière du réseau conceptuel qui s'inscrit dans cet objectif. Ce travail d'accès à la conceptualisation est contemporain d'une volonté d'opérationnaliser l'alternance, la rendre efficace. Une redéfinition de la temporalité de l'alternance, dans son registre dialectique, est convoquée pour atteindre le schème de la discontinuité. Quels seraient les nouveaux problèmes que poseraient désormais une organisation formative discontinue, adossée au pluralisme temporel ? Selon nous, d'une part, le sujet en formation (le jeune de l'IME) aurait la possibilité d'exprimer librement ses potentialités eu égard aux conditions préalablement définies en amont de la réalisation de son stage, et non plus, comme cela semble être le cas actuellement, être stigmatisé dans l'adaptation aux exigences matérielles de l'environnement formatif. D'autre part, c'est la dimension d'accompagnement qui en vient à être remise en cause, car ses déterminants changent. Les originalités (émergence de centre d'intérêts nouveaux par exemple) émanant du jeune de l'IME ne sont plus appréhendées comme insignifiantes ou non médiatisées par l'encadrement, du fait des contraintes d'un temps continu engendrant une réflexion superficielle sur le plan de l'aménagement de tâches formatives (susitant l'apprentissage), mais sont considérées en elles-mêmes et pour elles-mêmes, c'est-à-dire qu'elles participent d'une évolution du rapport au savoir et à la formation. En effet, nous avons bien repéré cette tendance, dans notre étude exploratoire, d'un rapport au tutorat ancré dans une aide à la finalisation de la tâche, et partant, non mobilisé sur la construction mentale de celle-ci (12 jeunes sur 20). Temps du sujet formatif et temps de la continuité formative ne peuvent s'opposer radicalement au risque d'un déroulement inefficace du stage. Au contraire, c'est dans un enveloppement dialectique qu'ils doivent se comprendre, si bien que l'un, sans effacer aucunement l'existence de l'autre, lui donne son sens. Ainsi l'objectif de finalisation des apprentissages, émanant du temps de la continuité formative, peut se voir réguler par un désir d'apprendre émanant du sujet formatif, dont l'objectif visé concerne la formalisation des apprentissages. Dans le même esprit, il est nécessaire que le désir d'apprendre soit inscrit dans un projet relatif à une finalisation des savoirs (l'instrument d'analyse est le stage), ce qui ne doit pas entraver la possibilité de faire émerger des intérêts nouveaux.

A travers un processus d'étagement exponentiel, la pensée se formalise. Il y a une montée en puissance des cogitos : « le « je pense donc je suis » y conduit au « je pense que je pense donc je suis » (cogito)<sup>2</sup> et celui-ci au « je pense que je pense que je pense » (cogito)<sup>3</sup>. Il ne s'agit pas là d'un simple jeu logique mais de la structure d'une expérience où s'affirme la spiritualisation du moi, l'émergence d'une personnalité formelle (pure puissance de pensée) antithèse de cette personnalité substantielle engluée dans la vie <sup>1</sup> ». Une trajectoire ascendante est sollicitée dans le processus de temporalisation verticale. S'installer d'emblée au-dessus du cogito horizontal cartésien (« je pense donc je suis »), c'est s'abstraire de la permanence phénoménologique qui n'existe qu'en tant que telle. A mesure que l'on progresse dans l'étagement exponentiel de la pensée, et particulièrement au niveau du (cogito)<sup>3</sup> le « je pense que je pense que je pense », nous atteignons la puissance nouménologique où le moi se libère des instincts et des passions, si détaché qu'il est du temps de la matière. L'être se tourne vers lui-même pour se libérer et naître spirituellement. Cette libération spirituelle n'est envisageable qu'en fonction du processus de conscientisation de l'activité formalisante propre au sujet (se penser quelqu'un qui pense). Forme et substance s'opposent donc dans la traduction des personnalités rencontrées : la personnalité formelle intéresse la puissance de pensée pure, alors que la personnalité substantielle intéresse le temps transitif, autrement dit le temps du monde.

---

<sup>1</sup> M.Fabre, *Bachelard éducateur*, Paris, PUF, 1995, p.165

Cette dernière remarque ne va-t-elle pas dans la direction théorique de notre réflexion relative au versant diurne de notre thèse, à savoir l'idée d'un obstacle épistémologique, substantialiste ici, et accolé à l'émergence d'un métier de stagiaire à l'IME ? « *A la description phénoménologique du vécu, il faut donc opposer une élucidation nouménologique de la libération spirituelle du moi, qui parcourt tous les degrés de la causalité*<sup>1</sup> ». Parvenu à un tel degré d'élaboration intellectuelle où l'être se concentre sur lui-même, c'est une véritable région du repos psychologique dont il est question pour Bachelard. Ainsi, face aux causalités existantes, l'être s'engagera différemment : la causalité efficiente (détermination par les choses) et la causalité finale (détermination pour une fin donc une pensée) seront remplacées par la causalité formelle identifiée à la forme d'une pensée, aux conditions formelles de cette pensée. Mais, s'interroge Bachelard, quelle est la signification temporelle de cette composition de la pensée ? La réponse est que cet étagement de différentes formes représente un devenir, un devenir se situant à l'écart du devenir de la matière, du monde : « *De toute évidence, ce devenir formel surplombe l'instant présent ; il est en puissance dans tous les instants vécus ; il peut surgir comme une fusée hors du monde, hors de la nature, hors de la vie psychique ordinaire*<sup>2</sup> ». La question qui se pose, pour nous, tourne probablement autour de cette condition formelle humaine des personnes en situation de handicap intellectuel, touchant à ce devenir de la pensée qui, à travers le stage et le tutorat, s'incarne dans la puissance de l'instant formatif conçu par les jeunes de l'IME. Le temps vertical converge vers la recherche de la notion de valeur : « *C'est le rêve de l'heure complète : l'heure où tous les instants seraient pleinement vécus sur les divers rythmes temporels : la matière, la vie, l'esprit. Ce rêve nous ferait vivre l'instant créateur!*<sup>3</sup> ». Cet absolu de l'instant, évoqué ici par Fabre, n'est-il pas potentiellement concordant avec notre étude consistant à réfléchir à la manière de rapprocher, voire de dialectiser sur le plan temporel deux mondes formatifs qui s'opposent a priori : le monde diurne, associé à la mise en œuvre fonctionnelle du stage dans sa double composante (conduite adaptée face aux contextes humain et matériel de la formation associée à un réel engagement productif), et le monde nocturne, inclinant vers un accès à cette possibilité spirituelle de l'apprendre en stage ?

Le passage d'un cogito à un autre ne se fait pas dans une logique de continuité. Cela ne ferait que rabattre le processus en jeu sur le temps matériel et inscrire l'analyse dans une dimension historique. Or les coïncidences psychologiques ne peuvent se concevoir que dans l'instant et transcendent la vie et la pensée ordinaires. Le (cogito)<sup>3</sup> « *je pense que je pense que je pense* » constitue spécifiquement la zone du repos formalisé selon Bachelard. Cet étage requiert un réel besoin d'expérimentation et comporte déjà, en lui-même, une satisfaction autogène. L'espace dialectique temporel y est clair : il faut en venir à « *une cohérence rationnelle pour remplacer la cohésion matérielle*<sup>4</sup> ». Pour illustrer son propos, Bachelard utilise l'exemple de la feinte. Cet exemple est utile, au sens où des éléments de psychologie formelle composés sont mobilisés avec une imbrication de la notion de temps (analyser les instants de la feinte dans leur régularité). La feinte va être élevée jusqu'à l'exposant trois, à travers une illustration s'adressant à la relation entre un élève et un professeur : Feinte<sup>1</sup> : le cours de ce professeur ne m'intéresse pas, mais je montre des signes d'intérêt dans le but de le duper. Feinte<sup>2</sup> : j'amplifie mes signes d'intérêt pour le cours qui m'ennuie, en espérant que le professeur saisira que je suis en train de me moquer de lui. Feinte<sup>3</sup> : le cours me passionne, mais j'amplifie mes signes d'intérêt pour que le professeur les considère comme de la moquerie. Nous observons que la superposition temporelle engage un type de conduite particulier.

<sup>1</sup> M.Fabre, *Bachelard éducateur*, op.cité, p.165

<sup>2</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.100

<sup>3</sup> M.Fabre, *ibidem*, p.166

<sup>4</sup> G.Bachelard, *ibidem*, p.102

Plus nous montons dans les exposants et plus les comportements s’emprennent de lacunes temporelles : « *Les temps idéalisés ont alors des constances sans cependant avoir une continuité. C’est là une des thèses principales de la philosophie temporelle que nous proposons* <sup>1</sup> ». En examinant les couches spirituelles au degré élevé, on peut remarquer une émergence formelle particulière, révélatrice de la vie de l’esprit. La psychologie contemporaine se désintéresse de cette psychologie, car elle demeure structurée autour d’une logique d’examen psychique dans le prolongement du développement de la vie. C’est un processus de substantialisation opéré par l’esprit qui donne au temps une teneur de continuité. Pour ce qui nous intéresse ici, les jeunes de l’IME semblent attribuer à ce temps un aspect permanent, invariable, sur lequel viennent se greffer des apprentissages empiriques. C’est la substantialisation, à travers cette idée d’une évidence de la possession, d’une chose qui doit absolument enfermer autre chose, qui donne au stage sa coloration concrète. La continuité formative n’engendre pas de contradictions. La réussite du stage semble en être son ressort. Le schème de la permanence est castrateur pour une projection dans l’avenir : en effet l’exercice du « métier de stagiaire » se satisfait de répondre au mieux à la commande humaine et productive du moment. Le sujet formatif (lié au désir d’apprendre) peut vite se perdre dans la constance d’un présent prenant sa source dans les formes du passé. A cet égard, le parcours chaotique passé, vécu par les jeunes de l’IME, n’est peut-être pas anodin dans cette attitude qui consiste à investir des apprentissages sur le mode de la continuité formative. Nous pourrions sans doute en repérer certains éléments lorsque nous en serons à la seconde phase de notre enquête (filmer les jeunes en situation de stage) puisque nous nous appuyons aussi sur des aspects « cliniques » (parcours antérieur, famille, etc.). Rompre avec ces différents schèmes de la continuité est donc très délicat. Le processus de substantialisation temporelle à l’œuvre entretient la permanence à l’intérieur du processus lui-même : la conjonction comportementalo-productive de la formation peut parvenir à s’autogérer, dans la mesure où, dans certains cas, un comportement adapté en stage peut prendre le relais d’une attitude productive plus modérée, ou bien une mobilisation corporelle productive peut relayer un comportement moins conforme aux exigences requises. Le devenir du stage passe, selon nous, par cet objectif de formalisation des apprentissages, en phase avec une évolution du rapport au savoir. Cet objectif de formalisation du stage, à l’endroit des jeunes accueillis à l’IME, ne s’inscrit-il pas dans les dispositions législatives récentes (particulièrement la Validation des Acquis de l’Expérience) que nous avons déclinées dans la première partie de cette thèse ? Qu’est-ce qu’une VAE sinon une démarche de formalisation de son expérience ? Le désir d’apprendre doit apparaître comme fondateur du projet d’accompagnement individualisé (PIA<sup>2</sup>). La discontinuité du temps du stage et l’instauration d’une véritable singularité formative, en la personne du jeune de l’IME, n’est pas sans interroger la valeur de cet instrument « stage » que nous examinons dans la présente recherche. Il semble bien que le stage véhicule un certain nombre de valeurs, ce qui renvoie à notre problématique en lien avec Dewey sur la construction de celles-ci chez les jeunes en IME (validité interne).

---

<sup>1</sup> G. Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.110

<sup>2</sup> Comme indiqué précédemment (cf. partie contextuelle de la thèse), le PIA est la traduction formelle et concrète des objectifs individualisés (sociaux, scolaires, professionnels, psychologiques) concernant le jeune accueilli à l’IME. Une rubrique « Recueil des intérêts du jeune » y figure bien, mais il conviendrait sans doute de la dynamiser davantage. Les propos des jeunes nous amènent, en tout cas, à la réinterroger.



### 1-3-6) Explorer les phénomènes temporels ou le bien-fondé d'un temps enseigné

La connaissance temporelle ne relève pas de l'intuition : au même titre que les autres, celle-ci doit s'exposer dans le cadre d'un temps enseigné. C'est aussi par la communication de son enseignement que le temps tire sa légitimité en termes de connaissance : « *Le temps doit donc être enseigné et ce sont les conditions de son enseignement qui forment non seulement les détails de notre expérience mais encore les phases mêmes du phénomène psychologique temporel. Le temps est ce qu'on sait sur lui*<sup>1</sup> ». Il est utile de s'emparer du savoir sur le temps ! Il y a, en la matière, tout un espace à explorer que l'intuition immédiate écarte en bridant la complexité qui caractérise le phénomène. Pour ce qui nous concerne, pouvons-nous avancer que la prise en compte psychologique de ce facteur temps intervient efficacement dans le parcours de formation des jeunes de l'IME ? A priori, non, notre étude consistant notamment à avancer sur la question. Jusqu'à présent, nous avons plutôt observé, de manière empirique, une organisation structurée autour d'une approche du temps vécu dans une perspective de continuation du processus de formation, sans s'attarder sur un enseignement s'intéressant au détail de l'expérience formative des jeunes appréhendée dans toute la complexité d'un temps pensé. Suivant les cas, le temps peut constituer un obstacle ou un appui, ce qui n'active pas les mêmes ressorts comportementaux. S'inscrire dans le temps enseigné, c'est aussi comprendre que le temps se heurte à un certain nombre de ruptures qui déterminent l'être. L'avenir de la durée est à situer sur cette même ligne d'enseignement. Si une perspective d'avenir temporel doit se dessiner, elle doit relever d'un savoir : « *La connaissance de la durée à venir donnerait lieu aux mêmes remarques ; elle ne peut se constituer qu'en se transmettant*<sup>2</sup> ». S'il existait, dans les représentations des jeunes de l'IME, une réflexion sur un quelconque devenir temporel formatif, ce serait le rôle de l'enseignement d'accompagner cette réflexion. Autrement dit, l'émergence de l'originalité d'une pensée du temps émanant d'un public en situation de handicap intellectuel, tel que le nôtre, ne relèverait pas automatiquement et uniquement de la nature des capacités cognitives mobilisées, mais aussi des conditions de l'enseignement temporel dispensé à l'endroit de ce public. En connaître davantage sur ces processus dépendrait de la valeur de l'enseignement qui leur est accordée. En se situant sur le registre bachelardien, y aurait-il un espace nocturne temporel à exploiter sur le plan didactique ? Peut-on parier sur l'examen de la diversité des couches psychologiques témoignant à la fois des réalités et des virtualités d'une représentation de l'alternance à l'IME fondée sur la discontinuité ? De manière plus globale, une réflexion autour du handicap intellectuel est-elle définitivement condamnée à la réponse fonctionnelle du paradigme continuiste, écartant toute possibilité de rupture au sein du devenir, ou peut-on envisager d'interroger les conditions d'un devenir temporel dont les bases s'incarnent dans le modèle du discontinu ? La question mérite d'être approfondie selon nous et c'est l'un des objets de cette thèse que de tenter d'y apporter une réponse.

S'engager dans la connaissance du temps, c'est en quelque sorte poser un jugement sur celui-ci. Nos comportements portent la marque de ces jugements, ce qui rend potentiellement envisageable une étude psychologique de ces éléments. Un temps qui peut paraître long psychologiquement n'est pas forcément un temps symbolisant la plénitude. C'est qu'il faut s'attacher davantage, selon Bachelard, à la densité de l'instant qu'à la durée. Cette notion de densité est à même de s'accorder avec une approche temporelle en termes de rythme. Si on a fixé une longueur au temps, c'est bien parce qu'on l'a jugé trop long. Il faut conférer au rythme sa véritable position du point de vue temporel entre action et inaction.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, pp.31-32

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.35

Si l'on s'intéresse à la psychologie du commencement dans ses microphénomènes, on peut observer la primauté d'une causalité rationnelle adossée à un temps voulu, sur une causalité fonctionnelle adossée à un temps vécu sur la durée. Les interrogations formulées juste avant sur la clarification des conditions d'un devenir temporel à l'endroit du public étudié relèvent, d'après nous, de la manifestation de ce temps voulu. Une psychologie temporelle se doit d'être particulièrement attentive à ces conduites liées aux commencements. Mais il ne faut pas confondre commencement et élan. Il y a en effet des élans passifs qui ne se greffent sur aucune durée. Que d'efforts vains ! Il est bien plus efficace de se référer à un engagement temporel rythmique : « *Quand nous en serons à dépeindre la vie rythmique, bien attachée à la dialectique temporelle des repos et des actions, nous verrons que l'élan est une conduite temporelle trop simple, trop ingénue, précisément parce que cette conduite enlève la possibilité des reprises, la liberté des commencements, le groupement actif et polymorphe des instants réalisateurs<sup>1</sup>* ». Ce qui a le plus de chances de durer correspondrait, d'après Bachelard, à ce qui recommencerait le mieux. Au sein des instants novateurs, il y aurait une dynamique des recommencements, des reprises. De plus, accéder au temps rythmique suppose le déclenchement d'un enveloppement dialectique des repos et des actions, véritable instance propice à saisir l'instant dans son originalité. Un enseignement des commencements passe par le fait de les considérer comme événement pur. Il est donc important de lier deux notions : les instants et les commencements. Il est encore plus essentiel de lier le commencement et l'étude du changement sur le plan psychologique. Il est regrettable qu'en matière de psychologie du changement, les connaissances scientifiques soient peu développées, ce qui impacte les connaissances en matière de psychologie temporelle<sup>2</sup>. Nous saisissons mal le changement. La psychologie du changement temporel aurait de l'avenir devant elle, au sens où il y aurait beaucoup à construire. D'une part cet argument n'est pas sans interpeller notre réflexion autour de l'identification d'un instant novateur de l'apprendre en stage, d'autre part il plaide pour le postulat de la discontinuité dans les conduites. Mais il n'y a pas que le changement qui mène au discontinu. Il existe également une « *conduite du néant* » renvoyant aux « *interruptions d'une action dont la suite est reportée à l'avenir<sup>3</sup>* ».

Cette conduite du néant coïncide avec une action différée interrompant toute causalité prise dans le flux continu. C'est qu'une liberté de décision peut s'entrevoir dans ces conditions. Ce type de conduite du néant peut coopérer avec d'autres conduites a priori distantes : « *Ce n'est pas là une conduite isolée ; elle interfère avec des conduites qui, à première vue, en paraissent éloignées<sup>4</sup>* ». Ne sommes-nous pas, ici, au cœur de notre réflexion autour du processus de dialectisation enveloppant l'exercice d'un « métier de stagiaire » et un instant de l'apprendre caractérisé par la libre décision ? Ces comportements différés conditionnent la mémoire. Le souvenir est activé par le biais d'un temps récurrent : il est plus prégnant lorsqu'il est relié à des éléments futurs qu'à des éléments passés. Une durée réfléchie autorise le cadrage et l'ordination des souvenirs. En faisant référence à Halbwachs, dont nous avons précédemment évoqué certains points relatifs aux cadres sociaux de la mémoire (cf. partie Instant poétique et Instant philosophique), Bachelard veut montrer que c'est une perspective d'avenir social qui structure les cadres sociaux de la mémoire. Mais il ne faut pas confondre mémoire et rêverie, ce qui nous ramène d'ailleurs à notre étude qui vise à explorer la dimension de rêverie du stage.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.42

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.43

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.45

<sup>4</sup> *Ibidem*

Dans le cadre de ce versant nocturne, nous nous intéresserons moins à la façon dont la mémoire historique liée au handicap intellectuel connaît des retentissements dans le présent temporel, qu'à la manière dont les jeunes de l'IME semblent se dépendre de cette mémoire pour accéder à une rêverie formative fixée dans l'instant novateur. La mémoire possède une composition temporelle que la rêverie n'a pas. On ne peut attribuer véritablement de date à la rêverie, contrairement au souvenir pur, ce qui confère à la première son caractère illusoire et gratuit. Le second (le souvenir pur) est un souvenir daté et procède d'une construction dialectique de différentes ordinations. Le temps se présente à nous de manière discontinue en donnant un ordre de succession. Cet ordre de succession n'est pas exempt de lacunes, d'interruptions, bref de discontinuités. Il existe une hiérarchie des instants, ce qui nous invite à réfléchir à ce qui est manifesté dans l'ordre temporel dévolu à l'instant d'apprendre. En se situant toujours au niveau de l'analyse des conceptions de l'objet formation de la part des jeunes interrogés, sur le versant nocturne bachelardien, le problème ne peut-il pas être posé comme suit : en tentant de briser le flot continu d'une formation reposant sur des piliers comportementaux et productifs, un ordre temporel, absorbé par la recherche de nouvelles conditions du connaître, du savoir, n'est-il pas en lien avec cette impulsion de l'instant d'apprendre ?

### 1-3-7) Une Rythmanalyse à mener

La Rythmanalyse apporte cette faculté spirituelle de vivre des durées pouvant être considérées divergentes avant tout examen spécifique temporel. L'esprit, dans son art de déclencher l'alternance des différents rythmes de l'existence, enveloppe ces rythmes dans le cadre d'un processus de dialectisation et de coordination. Le pouvoir de l'imagination est tel que sont ouvertes des perspectives d'avenir qui viennent se lier à une réalité quotidienne instruite dans un passé, lui-même rivé aux tenants d'une psychologie classique. En effet « *il est impossible de recevoir le gain psychique de la poésie sans faire coopérer ces deux fonctions du psychisme humain : fonction du réel et fonction de l'irréel. Une véritable cure de rythmanalyse nous est offerte par le poème qui tisse le réel et l'irréel, qui dynamise le langage par la double activité de la signification et de la poésie*<sup>1</sup> ». Il y a donc un espace fonctionnel de l'irréel à développer ! Prévoir, c'est aussi imaginer, et le psychisme doit être générateur d'un tel espace de cohésion de différentes temporalités. La Rythmanalyse se réfère à Pinheiro dos Santos<sup>2</sup>. Ce dernier promeut un réel temporel inscrit dans la vibration, dans ce qui vibre. Bachelard va s'attacher à surtout approfondir le versant temporel psychologique de l'œuvre de ce professeur<sup>3</sup>. On retrouve cette notion de Rythmanalyse dans les œuvres nocturnes de Bachelard, mais nous la traitons ici dans sa résonance temporelle. Nous aurons l'occasion de l'étudier dans ses résonances de rêverie lorsque nous en serons à l'examen des ces dimensions-là, c'est-à-dire plus avant dans notre travail. Il n'est donc pas inutile de préciser que la Rythmanalyse compose quasiment tous les écrits nocturnes de Bachelard<sup>4</sup>. Mais arrêtons-nous quand même un instant sur cette phrase formulée dans « *La poétique de l'espace* », faisant écho à la réflexion que nous tentons de développer :

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 10ème édition, 3ème tirage « Quadrige », 2011, pp.16-17

<sup>2</sup> Philosophe portugais dont Bachelard s'est inspiré pour élaborer sa « rythmanalyse »

<sup>3</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, pp.129-130

<sup>4</sup> V.Bontemps, *Bachelard*, Paris, Les Belles Lettres, 2010, pp.166-167

« En nous référant à l'œuvre du philosophe brésilien [sic], Lucio Alberto dos Santos, nous disions jadis, qu'en examinant les rythmes de la vie dans leur détail, en descendant des grands rythmes imposés par l'univers à des rythmes plus fins jouant sur les sensibilités extrêmes de l'homme, on pouvait établir une rythmanalyse qui tendrait à rendre heureuses et légères les ambivalences que les psychanalystes découvrent dans les psychismes troublés <sup>1</sup> ». Notre étude consisterait donc à explorer et approfondir les sensibilités temporelles des jeunes en formation à l'IME, en se démarquant d'une approche psychanalytique (qui n'est pas la nôtre, puisque nous nous situons dans le champ de la philosophie de l'éducation et de l'histoire des idées pédagogiques), approche psychanalytique pouvant appréhender cette impulsion de l'apprendre (y compris un apprentissage abstraitif) des jeunes comme un symptôme, dont elle est en mesure, en tant que discipline scientifique, de définir les contours cliniques. Ce n'est pas notre cas. Nous envisageons cet apprendre en stage dans son instantanéité, en tant que dynamique cohésive au « métier de stagiaire ». La Rythmanalyse est donc à saisir, dans la philosophie de Bachelard, comme une philosophie de l'alternance entre le régime diurne (la science) et le régime nocturne (les images). S'il faut considérer le travail de Pinheiro dos Santos comme non définitif et révisable, Bachelard l'interprète dans ce qu'il peut apporter de conceptualisation supplémentaire par rapport à son propre processus réflexif de dialectisation temporelle, structuré autour des notions d'ondulation et de rythme. Il y a du rythme dans la matière. La matière vibre. Elle existe et doit être désormais pensée comme un élément ayant une fréquence attribuée. Le temps n'est donc pas uniforme mais duel, sa dualité étant une dualité vibratoire<sup>2</sup> : « La matière et le rayonnement n'existent que dans le rythme et par le rythme ». C'est ce que nous enseignent les derniers résultats de la Physique ondulatoire. La problématique posée doit s'attacher à explorer la manière dont la vibration se transforme en objets matériels. Ainsi la Rythmanalyse prend-elle en compte des formes matérielles et psychologiques. Elle prend également en compte une autre forme : la forme biologique, que nous pouvons entrevoir ici, au regard de notre enquête, comme une forme rythmanalytique intéressante à étudier en ce qu'elle peut être en lien avec une réflexion autour de la mobilisation corporelle des jeunes de l'IME dans le contexte du stage. Il s'agit bien, selon nous, d'une valeur biologique à prendre en considération (le corps en activité, le corps productif), car elle est une valeur imbriquée aussi dans le processus de dialectisation temporelle autour de l'instant d'apprendre.

Bachelard reprend un exemple inhérent au domaine biologique qu'il tire des études de Pinheiro dos Santos, dans lequel sont impliqués dialectiquement la substance et le rythme. Cet exemple relève de l'homéopathie. Il est éclairant au sens où il permet la compréhension de deux points de vue opposés, mais non moins complémentaires. Sans rentrer dans des détails techniques et scientifiques, car nous n'avons aucune compétence en la matière, essayons de garder ce qui peut venir soutenir notre problématisation. Pinheiro dos Santos propose une approche rythmanalytique sur le mode vibratoire de l'homéopathie. Cette interprétation se heurte à un obstacle traditionnel substantialiste, lié à la substance médicamenteuse. Il est en effet délicat de dépasser cette idée que la substance prise ait une efficacité proportionnelle à sa dose, à sa masse. Dans le cas de l'homéopathie où il existe un principe de dilution des substances, il est difficile de concéder à cette discipline une réelle efficacité médicale. C'est que l'on reste collé à cette conception quantitative de la substance, contrariant tout raisonnement qualitatif inverse. La logique est identique sur le plan de l'hygiène alimentaire, à laquelle est automatiquement associée la correspondance entre la substance alimentaire et l'évaluation du poids :

<sup>1</sup> G.Bachelard, « La poétique de l'espace », in V.Bontemps, *Bachelard*, op.cité, pp.166-167

<sup>2</sup> LA.Pinheiro dos Santos, in G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.132

« *Le corps humain est comme un magasin de provisions dont aucun rayon ne doit rester vide. Il faut absorber la dose quotidienne des divers aliments qui doivent, matière pour matière, se retrouver dans l'économie. Là encore, on fait passer au premier plan l'intuition quantitative*<sup>1</sup> ».

D'après Bachelard, une psychanalyse du sentiment de l'avoir serait nécessaire dans ce cadre. Il y a une résistance dans les satisfactions personnelles liées à la possession (joie d'avaler par exemple), qui ne fait qu'entretenir les railleries à l'égard des spécialistes en homéopathie. La promotion d'une représentation collective homéopathique en termes de dose réduite n'est pas une mince affaire ! Dans le sens de la Rythmanalyse de Pinheiro dos Santos, l'absorption de la substance prend la forme d'une énergie, d'une vibration. Les instructions de la biologie ondulatoire nous éclairent sur le fait que l'action de la substance se comprend au moment de sa destruction dans l'organisme. Son efficacité interviendra suite à cette destruction sous forme vibratoire, qui lui permettra de se propager par ondulation. « *D'ailleurs, il faudra toujours l'intervention d'une ondulation pour réveiller et activer une substance mise en réserve. C'est donc toujours à la période d'activation qu'il faut revenir pour comprendre l'action d'un aliment ou d'un remède*<sup>2</sup> ». Le principe de dilution de la substance, propre à l'action homéopathique, autorise, en tant que tel, l'interprétation rythmanalytique de cette discipline. Ce principe constitue donc la condition d'une activité homéopathique vibratoire. Au contraire, dans l'intuition substantialiste, il n'y a pas de destruction de la substance, elle-même en lien avec les fondamentaux théoriques qui déterminent la biologie ondulatoire. L'absorption de la substance, dans ce cas-là, en effacerait toute manifestation rythmique, dans le sens où il manquerait cette relation fondamentale entre sa destruction (le néant) et sa future temporalité vibratoire (sous forme de radiation). Il faut que la substance soit détruite pour qu'elle prenne un caractère temporel ondulatoire. Mais il ne faut pas omettre de préciser qu'une orientation dialectique est possible dans ce contexte, et Bachelard n'y manque pas : « *Rien ne s'oppose d'ailleurs à ce qu'une substance homéopathique ayant pris la forme de pure vibration soit reconstituée ensuite sous forme de substance. Il y a en effet exacte réversibilité de la matière à l'ondulation et de l'ondulation à la matière*<sup>3</sup> ». L'une des leçons que l'on pourrait en tirer consisterait à mettre en exergue la fonction de ce micro-phénomène, cette micro-substance à la source d'un déclenchement temporel vibratoire. Ce qui revient finalement à dire que l'interprétation ondulatoire a autant, voire davantage, de valeur qu'une interprétation substantialiste au niveau du phénomène étudié<sup>4</sup>. Il y a une distinction topologique à observer entre deux formes de temporalité qui n'abordent pas l'instant suivant la même perspective vitale, si bien que la vie « *est faite, verticalement, d'instants superposés richement orchestrés ; elle se relie à elle-même, horizontalement, par la juste cadence des instants successifs unifiés dans un rôle*<sup>5</sup> ». Nous sommes ici au cœur d'une réflexion bénéfique, selon nous, pour notre étude, car nous avons matière à nous interroger sur la question d'apprécier l'émergence d'une pensée rythmanalytique au sein des conceptions des jeunes de l'IME.

---

<sup>1</sup> G. Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.134

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.135

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.137

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.138

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.139

### 1-3-8) La Rythmanalyse et l'esprit

Ce qui est étudié pour le processus vital en termes de Rythmanalyse peut être transposé pour une étude concernant l'esprit. En effet l'esprit installé dans cette ère quantique trouvera les mêmes conditions ondulatoires que la vie. A mesure que la conscience s'élève, l'ondulation est plus importante. La Rythmanalyse est confrontée à sa relation avec la Psychanalyse. La première se sort plus facilement de la tension entre les processus inconscients et l'élévation de conscience inhérents au psychisme, car elle est en mesure, nous l'avons dit précédemment, de trouver le juste équilibre entre les différents rythmes en présence. La voie rythmanalytique passe par la volonté de sublimer les tendances spirituelles (conscientes et inconscientes) pour accéder à la forme esthétique, ce qui manque à l'orientation psychanalytique : « *La Rythmanalyse s'offre alors, en opposition à la Psychanalyse, comme une doctrine de l'enfance retrouvée, de l'enfance toujours possible, ouvrant toujours devant nos rêves un avenir indéfini* <sup>1</sup> ». S'il est une nécessité, c'est bien celle de conjurer le risque d'une existence à contre-temps, en omettant de s'appuyer sur une dialectisation temporelle. L'homme, par défaut vibratoire, peut se retrouver prisonnier de ses rythmes inconscients, mais aussi d'une utilisation sommaire des rythmes supérieurs de la conscience qui entrave une propension au dépassement de soi. La Rythmanalyse s'associe à cette idée de création, création de soi et du monde, dans la perspective d'invention du Bien. L'élévation spirituelle est créationiste. Cet accès à l'existence esthétique, Pinheiro dos Santos l'associe au complexe d'Orphée, le pendant inverse du complexe d'Œdipe, axé sur une idéalisation du besoin de plaire et consoler. « *S'amorce ainsi une esthétique du plaisir formel et non matériel. Si le complexe d'Œdipe s'attache au premier objet trouvé, le complexe d'Orphée induit la douceur « d'aimer n'importe qui, n'importe quoi »* <sup>2</sup> ». L'enfance crée et forme les rythmes. L'évolution qui part de l'enfance est une évolution recevant une ondulation.

Une rythmanalyse du stage à l'IME passe par la dialectisation du « métier de stagiaire » et de l'instant d'apprendre, nous l'avons déjà dit. Cette nouvelle donne temporelle, dont Bachelard réclame un enseignement, redéfinit, en ce qui nous concerne, les conditions de la culture de la temporalité formative à l'IME. Horvais<sup>3</sup>, dont le questionnement s'articule autour de la fonction de l'abstraction dans les apprentissages à l'endroit des adolescents accueillis en IMPro, ne dit pas autre chose lorsqu'il promeut le développement d'une culture de l'abstraction dans ce type d'institution spécialisée : « *En définitive, il pourrait apparaître à un observateur peu attentif que les activités supports d'apprentissages proposés aux adolescents en IMPro sont quasi exclusivement « pratiques » et négligent l'apprentissage de l'abstraction. Il apparaît que cette vision est erronée. L'appui sur la pratique, sur l'action concrète ne privent pas nécessairement de l'accès à l'abstraction. Tout au contraire, c'est la voie qui y conduit. Pour autant, il serait certainement très utile de travailler à une formalisation de ces démarches pédagogiques menant à l'abstraction, en sorte qu'elles constituent un patrimoine commun reconnu, source d'inspiration pour l'ensemble des acteurs de l'éducation en IMPro* ». Le désir d'apprendre, objet insaisissable en totalité, peut s'inscrire dans un devenir fonctionnel si les conditions de ce passage sont définies.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.149

<sup>2</sup> M.Fabre, *Bachelard éducateur*, op.cité, p.169

<sup>3</sup> J.Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? », op.cité, p.217

Les vibrations relatives au stage (engranger une expérience pour l'avenir concernant près d'1 jeune sur 2, le tuteur vu à la fois comme un agent qui peut apporter des savoirs théoriques (7 sur 20) et une opportunité d'évaluation formative (1 sur 2), vibrations dont le substrat est un désir d'apprendre (16 sur 20), ne nécessitent-elles pas une autre organisation de la formation à l'IME, dans le sens d'une dialectisation plus efficace ? Une rythmanalyse du stage considère en effet que l'exercice du « métier de stagiaire » pourrait aussi se comprendre à l'aune du désir d'apprendre, ce qui redimensionne les apprentissages acquis dans le cadre de cet exercice. Dans une dynamique dialectique, l'empirisme du stage pourrait céder quelque peu la place au rationalisme du stage, le rationalisme pouvant donner sens à l'empirisme et inversement. Dans ce contexte, quelles priorités pédagogiques seraient-elles convoquées ici ? Uniquement celles de partir des vibrations d'un désir d'apprendre en stage enveloppées dans l'exercice du « métier de stagiaire ». Ce qui apporte à ce désir des exigences en termes de personnalisation (l'explorer, le définir, l'accompagner, le médiatiser si besoin pour l'inscrire dans une réalité acceptable), lesquelles se trouvent en tension avec l'intuition du plein. Ces priorités pédagogiques soulèvent une autre dimension singulière, et non des moindres : une opportunité, pour le jeune, d'exprimer plus librement son intelligence qu'à travers un esprit de conformité aux contraintes d'un stage appréhendé comme un métier. En l'occurrence, il semble actuellement que le stage doit être pour l'individu : « *un moment dans sa formation* <sup>1</sup> ». Roger<sup>2</sup> s'est intéressée à l'examen des concepts bachelardiens à mobiliser pour penser les situations de formation. Nous suivons son constat sur la dimension rythmanalytique bachelardienne en lien avec une dynamique d'alternance. « *Cette notion de rythmanalyse permettrait de questionner à nouveau le concept d'alternance. En effet, si les travaux sur l'alternance en formation ont porté principalement sur la question de l'organisation des différentes situations de formation et des rapports entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, la manière dont l'alternant construit son parcours d'apprentissage, selon différentes situations, elles-mêmes marquées et spécifiées par des instants spécifiques et selon un mouvement et des rythmes qui lui sont propres, a été jusqu'alors peu étudié* ». Notre questionnement ne s'inscrit-il pas dans ce type d'interrogations ? Auquel cas cela lui conférerait une certaine originalité.

### 1-3-9) Causalité physique et causalité intellectuelle

Nous l'avons déjà dit : contrairement à Bergson, Bachelard pense que le temps ne correspond pas à un devenir en ne mesurant pas le mouvement. Que de nœuds existent dans le flux temporel ! Et, en la matière, la microphysique quantique est éclairante, au sens où elle redimensionne le réel à partir de ses abstractions, ses variations. Ce n'est pas le réel physique mais le réel psychologique qui conduit à une approche métaphysique de la durée en termes dialectiques. Dans la réalité physique, les variations ne sont atteintes qu'artificiellement et il est délicat d'en tirer des conceptualisations. En revanche, dans la réalité psychologique, les variations sont confrontées à une construction rationnelle : « *Au contraire, les brisures sont solidaires de raisons dans l'activité psychique supérieure ; mieux, les petites variations énergétiques impliquées dans l'activité psychique supérieure entraînent des idées nouvelles* <sup>3</sup> ».

<sup>1</sup> M.Sapin, ministre du travail et de l'emploi, « Sapin veut réformer les stages, qui ne doivent pas être un travail », in <http://www.leparisien.fr/economie/retraites/sapin-veut-reformer-les-stages-qui-ne-doivent-pas-etre-un-travail-07-10-2013-3203681.php>, 07.10.2013, consulté le 13.10.2013

<sup>2</sup> L.Roger, « Penser la professionnalisation en formation dans et par les situations d'apprentissage professionnel », *Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de M.Fabre, Université de Nantes, 28 novembre 2012*

<sup>3</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.67

Les apports de la physique quantique, en ce qu'elle examine l'infiniment petit, seraient donc transposables dans une réalité psychologique qui cherche à y voir plus clair sur la manière d'appréhender des microphénomènes étudiés dans leur fluctuation. Cette clarification est d'autant plus intéressante qu'elle autorise une redéfinition des conditions d'approche du microphénomène en y apportant un certain nombre de nouveautés théoriques. Pour parvenir à cet objectif, il convient néanmoins de se déprendre à la fois de tout réalisme et des contraintes sociales, afin « *d'écouter en nous le temps courir sur ses cascades* <sup>1</sup> ». Dans le monde physique, nous dépendons du temps. L'évolution continue des objets engendre un temps monotone dans lequel il n'existe pas de création pure. Par exemple, dans une telle configuration, cinématique (étude du mouvement des corps) et dynamique (forces intervenantes) sont deux disciplines qui ne peuvent transmettre leur véritable valeur dans l'étude du phénomène, tant la seconde est naïvement pensée, dans l'histoire des sciences, comme dérivée de la première. Situons maintenant ces deux disciplines dans le monde psychologique et ce sont des enjeux d'une toute autre ampleur qui se trouvent mobilisés : la monotonie temporelle s'efface et les deux disciplines précédentes s'agencent dans le sens contraire, de telle manière que la dynamique intervient initialement. C'est que l'on a pris ici en compte la complexité des actions humaines en plaçant ce facteur dynamique au premier rang, au point que la cinématique apparaisse seconde : « *De ce point de vue, les mouvements nous apparaissent comme de simples conséquences de nos décisions, compte tenu, ce qui est très important, des difficultés de réaliser nos décisions. Cet aspect tout premier, tout intellectuel, de la difficulté de nos actes ne doit pas être négligé* <sup>2</sup> ». Saisir la vraie valeur du temps est contemporain de la complexité évoquée, l'aspect dynamique ne pouvant intervenir que sous la forme d'une discontinuité, d'impulsions. Le processus de dialectisation temporelle enveloppant les phénomènes continus et discontinus nécessite d'explicitier la valeur ordinale qui préside au commandement de ces phénomènes. Ce développement dialectique engage un enveloppement des choses et de l'esprit. Si le mouvement continu est d'ordre physiologique, il faut retenir que l'intelligence de l'action naît de la manière dont sont organisées les impulsions relatives à l'acte. « *Une action apparaît ainsi comme ayant une formule nécessairement complexe, aux articulations multiples, avec, entre les impulsions, des rapports dynamiques bien définis. Alors l'intensité a un sens premier et non plus seulement dérivé comme dans les théories bergsoniennes* <sup>3</sup> ».

N'avons-nous pas là des éléments nous permettant d'avancer un peu plus sur la question de l'instant d'apprendre, en particulier sur ce qui ferait tenir cet instant d'apprendre ? Celui-ci « tiendrait » par des impulsions intellectuelles, des intensités relevant du savoir, du besoin de connaissances (cf. mobilisation vers le terme « Apprendre »). Dans cette perspective, il nous incombe également d'en connaître davantage sur la nature de ces rapports dynamiques temporels qui soutiennent les impulsions de l'action sur le plan psychologique. Nous pensons que notre enquête exploratoire apporte quelques éléments de réponse sur ce point. En effet, en s'attardant sur les représentations des jeunes de l'IME par rapport à l'objet formation, on observe que quasiment la moitié des jeunes (9 sur 20) conçoivent la formation comme une possibilité d'acquérir un niveau de compétence supérieur. Cette observation, pensons-nous, est à prendre dans sa dimension de rapport dynamique faisant l'objet de substrat temporel de l'instant d'apprendre en stage. Il est évident que notre observation mérite des développements complémentaires, mais nous souhaitons ajouter qu'il s'agit de montrer l'émergence d'une dimension en jeu dans le cadre d'un processus temporel, lequel, dans le régime nocturne bachelardien, ne peut se penser qu'en tant qu'émergence.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.68

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.68

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.69



Nous verrons même, un peu plus loin, que l'objet temporel est pensé comme probabilité. C'est par la causalité intellectuelle, du point de vue temporel, que des processus convergents sont activés, de la même manière que sont rejetées les actions jugées incohérentes entre elles. C'est cette causalité intellectuelle qui fait que la causalité physiologique (le corps en action, le corps productif) n'occupe pas l'ensemble du terrain temporel formatif et qui permet de réaliser un équilibre entre des impulsions opposées (le corps productif versus l'instant d'apprendre). Ces différentes causalités affectent le temps d'un caractère lacuneux, accidenté, brisant tout schème de continuité, si bien que, pour Bachelard : « *Il n'y a pas de vraie certitude dans la réussite d'une action adroite, sans la conscience des erreurs éliminées. Alors le temps pensé prend le pas sur le temps vécu et la dialectique des raisons d'hésitation se transforme en une dialectique temporelle*<sup>1</sup> ». L'efficacité d'une action passe par la conscientisation et la rectification des erreurs commises dans le cadre du temps vécu, le temps pensé se présentant comme l'objet de cette double instance (conscientisation et rectification). C'est qu'il est nécessaire, à la base du succès de l'action, de conscientiser et rectifier les hésitations liées à cette dernière, de façon qu'elles soient enveloppées temporellement. Même s'il est courant de relier les conduites intelligentes et les comportements naturels, le déclenchement d'une action peut provenir d'un axe différent : celui d'un esprit qui adhère à l'être, au point que l'action émane de l'intensité d'un commencement absolu. Nous atteignons, là, un degré relativement élevé dans l'intelligence des actions organisée autour d'une causalité de l'ordre des instants novateurs. Si la causalité physiologique est structurée par le schème moteur, la causalité intellectuelle est, dans ce contexte, structurée par le schème du déclic. C'est la causalité intellectuelle qui permet à une hésitation, particulière à l'action, d'être dépassée. S'il existe une continuité, elle fait l'objet d'une composition de la part de l'individu. Il s'agit d'une continuité aux prises avec une problématique temporelle complexe à solutionner de manière dynamique. C'est une durée de composition qui s'inscrit dans une accession à la rationalité cherchant graduellement la bonne forme, dont le schème du recommencement participe de sa fabrication sur une ligne rythmique. L'individu est ainsi en capacité, moyennant l'activation de cette causalité intellectuelle, de conscientiser des opérations temporelles de succession à l'intérieur de lui-même, elles-mêmes affranchies d'actions motrices en rapport avec la causalité physiologique. Mais il serait faux de penser que la durée continue n'exerce pas un certain pouvoir de consolidation quand même. La pratique du « *métier de stagiaire* » serait-elle fonction de l'instant d'apprendre ? Quel est le contenant de formation dans l'étude que nous menons ? Quel est le contenu de formation ? La question mérite d'être posée : « *On ne voit pas que l'histoire du voyage est fonction de sa géographie. Impossible de bien décrire sans un principe préalable de repérage. Impossible de décrire la psychologie temporelle sans donner aux instants décisifs leur causalité majeure*<sup>2</sup> ». Nous savons, avec Bachelard, que la théorisation crée les observables. Si contenant et contenu sont toujours hétérogènes, il n'en demeure moins que la forme est transcendante, car la durée est pensée en tant qu'œuvre. Dans cette perspective, le fond substantialiste temporel est liquidé par la primauté formelle.

### 1-3-10) La constitution d'une durée

La démarche initiale, pour qui veut décrire le psychisme sur un plan temporel, consiste à l'aborder comme porteur de lacunes. Les questions périphériques du type : - comment ces lacunes s'organisent-elles avec d'autres phénomènes ? -, se traitent ensuite.

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, pp.71-72

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.76

La nécessité d'introduire du néant dans les différents états successifs du psychisme s'impose donc. Le temps efficace, attelé à la durée continue, ne suffit pas à rendre compte d'une complexité temporelle qu'il faut aussi saisir à l'aune d'un temps a priori sans efficacité. C'est qu'il faut saisir la nature de l'instant présent lié à ce temps inefficace, en ce qu'il est mu par une profonde impulsion d'avenir. S'accommoder de ces phénomènes temporels secondaires, mais non moins récurrents, relève d'une adaptation nommée *consolidation* dans les travaux de Dupréel<sup>1</sup>. Cette consolidation se donne comme objectif d'étudier le temps vécu à partir du temps pensé comme si, pour ce qui nous concerne, l'exercice d'un « *métier de stagiaire* » à l'IME s'alimentait de cette impulsion formative de l'instant d'apprendre, et réciproquement. Et Bachelard d'avancer que « *le temps pensé est du temps vécu à l'état naissant, autrement dit, que la pensée est toujours par certains côtés l'essai ou l'ébauche d'une vie nouvelle, une tentative de vivre autrement, de vivre plus ou même, comme le voulait Simmel, une volonté de dépasser la vie*<sup>2</sup> ». Il y aurait, dans l'instant d'apprendre, un désir de créer un nouveau rapport à l'apprendre en stage, de nouvelles stratégies d'appropriation du savoir à l'endroit du public en situation de handicap intellectuel ! Il ne s'agit pas de s'appuyer sur la durée continue pour consolider une confiance en soi. Celle-ci est déjà activée par ce biais-là. L'enjeu s'avère plus important en ce qu'il consiste à transcender cette vie vécue sur le mode de la continuité au travers d'un double processus de rectification et d'enrichissement. En tout cas, il faudrait distinguer deux étapes au cœur de cette réflexion temporelle : l'une dévolue au réel de l'alternance à l'IME, l'autre dévolue à la connaissance de l'alternance à l'IME. L'une et l'autre de ces étapes s'organiseraient, en s'appuyant sur Bachelard qui, lui-même, suit Dupréel, en *consolidés de succession*. Cette consolidation part de l'objet étudié et se déplace vers le microphénomène associé. Elle caractériserait un ordre extérieur, la réalité quotidienne de l'alternance, cheminant vers un ordre interne conscientisé, la connaissance de l'alternance, dont l'impulsion est donnée par l'instant d'apprendre. « *Ce processus de la consolidation temporelle, nous pouvons maintenant le retrouver chaque fois qu'un ordre se stabilise, soit dans la société, soit dans la mémoire, soit dans la raison*<sup>3</sup> ». Pourquoi utiliser la forme conditionnelle dans les propos qui précèdent ? Car cette forme est particulièrement convoquée. Rappelons que nous examinons différentes causalités dans leur possibilité d'enveloppement dialectique. Le modèle de Dupréel associe la probabilité à toute relation causale, à tel point que Bachelard précise que « *le fortuit n'est pas un parasite de la causalité, il est de plein droit dans la texture même du réel...*<sup>4</sup> ».

Il est donc essentiel de s'approprier la notion de probabilité dès lors que l'on s'inscrit dans ce contexte temporel relatif au processus de consolidation. Réalité et probabilité se côtoient dans cet enveloppement : il faut s'attacher à ce qui advient tout autant qu'à ce qui pourrait advenir. N'importe quelle causalité matérielle ou physique peut voir sa puissance interrompue ou déviée par un espace de possibles, dont il convient de prendre en considération l'émergence de la forme créée dans la constitution d'une conduite individuelle ou collective. Cet ordre dialectique pris dans une causalité relève de la « *probabilité ordinale* » : « *Une probabilité purement ordinale est, dans son principe, marquée par le simple jeu des signes plus ou moins. L'évènement qu'elle désigne apparaît simplement comme plus probable que l'évènement contraire*<sup>5</sup> ». Ce type de probabilité ordinale ne peut s'inscrire que dans une démarche qualitative propice à examiner les relations entre la vie et les processus psychiques, ce qui lui confère une certaine liberté, au sens où elle n'a pas d'obligation de résultats. Elle n'a pas de valeur quantitative.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité, p.79

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.79

<sup>3</sup> *Ibidem*, pp.81-82

<sup>4</sup> *Ibidem*, pp.86-87

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.88

Cet aspect n'est pas anodin, selon nous, car il participe de la validité interne de notre travail sur le plan méthodologique, compte tenu du fait que nous nous situons dans une entrée qualitative. La probabilité ordinale est à situer en amont de la conduite du sujet : « *La probabilité ordinale se présente, avant la décision, devant l'alternative que pose une conduite à inaugurer : elle incline sans nécessiter*<sup>1</sup> ». Sur le plan de l'examen du psychisme, la finalité envisagée s'entremêle plus ou moins fortement avec cette probabilité ordinale, si bien qu'elle parvient à rendre caduque toute notion de hasard temporel. Ainsi qu'est-ce qu'une continuité formative inhérente au stage à l'IME peut-elle engendrer ? Le risque est de ne plus voir les « *singularités remarquables* », les « *signes* », comme dirait Deleuze, qui forcent à penser et forcent la pensée. Si le pédagogue n'y prend pas garde, il y a fort à croire que ces singularités ne se confondent avec les apprentissages d'un quotidien formatif substantialisé autour de l'expérience sensible, expérience fondée sur l'intuition du plein, la réussite avant tout, la mise en exergue du produit au détriment du processus de formation. Le microphénomène du désir d'apprendre se doit d'être pris en compte par ses conditions d'effectuation, entendues comme imbriquées dans un système inter-conceptuel. Désir d'apprendre et didactique de l'alternance ne pourraient-elles pas relever d'un tel système ? Il s'agirait dans ce cas de définir à partir des jeunes (et non pas uniquement avec eux) ce que signifie les concepts de formation, d'alternance, de stage, de tutorat, autant de termes dont ils ignorent largement les enjeux (rappelons-nous qu'1 jeune sur 20 au total connaît le terme alternance et la moitié d'entre eux ne connaît pas la signification du terme formation), suivant un arrière-plan théorique relatif à la didactique de l'alternance. Travailler à partir d'eux signifie en partant de leurs propres représentations, de manière à les mettre à l'épreuve et les rectifier. La liberté d'expression du désir d'apprendre est donc nécessaire à distinguer de l'exercice du « *métier de stagiaire* », bien que ces deux formes de rapport au savoir doivent s'entendre dans un esprit dialectique. Mais, en amont du processus de formation, une conscience consciente d'elle-même, comme dit Bachelard, c'est-à-dire pour ce qui nous intéresse ici, la conscience du pédagogue organisateur du dispositif (conscientisant et rectifiant, en appui sur le temps pensé), doit être en mesure de ne pas rabattre l'émergence du désir de connaître sur la permanence formative empirique, au risque de ne plus voir que des apprentissages finalisés, concrets, et ne plus prendre en compte la capacité d'abstraction si importante à développer pour notre population, comme le rappelle d'ailleurs Vygotski<sup>2</sup>.

Même si c'est à partir d'eux qu'il semble essentiel de partir pour construire l'alternance à l'IME (nos premiers résultats convergent vers cette direction), c'est au pédagogue qu'il revient d'aménager le dispositif en créant les passerelles nécessaires à l'évolution du rapport au savoir des jeunes. C'est qu'une culture de la formalisation pédagogique vers l'accès à l'abstraction doit être développée<sup>3</sup>. La valeur d'expérience inhérente au stage se déploie dans une dynamique de changement d'être formatif, qui peut commencer, par exemple, par celui de prendre conscience de ses erreurs (au sens bachelardien, c'est-à-dire d'outil-obstacle) pour envisager de les dépasser. Le temps du sujet en formation (le jeune de l'IME) doit être distingué du temps du stage (vu comme une temporalité continue). Il n'est pas de notre propos de promouvoir l'instauration d'un désordre lié à la réalisation d'un stage en IME. L'ordre nécessaire se développe dans l'exercice du « *métier de stagiaire* », en tant qu'outil fonctionnel.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La dialectique de la durée*, op.cité

<sup>2</sup> K.Barisnikov, G.Petitpierre, (sous la direction de), *Défectologie et déficience mentale*. VYGOTSKY, Paris, Delachaux et Niestlé, 1994

<sup>3</sup> J.Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? », *op.cité*, p.217

Il s'agit davantage de prendre véritablement en compte un désir d'apprendre exprimé par les jeunes eux-mêmes, dont les déterminants ne sont pas précisés et faisant figure d'obstacle, au sens d'accéder potentiellement à des dimensions abstraites de l'apprentissage. Ces instants novateurs vers l'apprendre, dont Bachelard les affecte d'une dimension de recommencement, se rapprochent, d'après nous, de la distinction que fait La Garanderie entre le savoir et la connaissance. Et c'est en cela qu'ils sont novateurs. Cet auteur nous dit : « *Le savoir est un acquis, la connaissance est une production. Le savoir est devenu un faire-valoir, un capital, donc rentable. La connaissance est, dans sa qualité de production, une expression personnelle. Le savoir est un avoir ; la connaissance, c'est de l'être, qui s'accroît. Le savoir se place ; la connaissance se vit*<sup>1</sup> ». Il ne s'agit pas ici de rejeter toute forme d'acquisition de savoir au détriment de la connaissance. Nous serions incohérents avec les propos tenus ci-dessus sur la didactique de l'alternance si nous suivions une telle voie. Nous souhaitons plutôt montrer que la distinction savoir/connaissance, telle que l'exprime La Garanderie, est fructueuse au regard des deux formes de rapport au savoir mobilisées par les jeunes de l'IME dans notre étude. Si une telle différenciation n'est pas faite, il serait sans doute plus aisé de confondre, encore une fois, le désir d'apprendre avec l'exercice du « métier de stagiaire ». La définition du savoir que propose La Garanderie est en effet toute encline à basculer dans ce type de confusion. Le savoir comme « acquis », « capital », « faire-valoir », « avoir » (certes si importants pour la population qui nous intéresse ici) n'est-il pas à même de masquer le chemin que doit parcourir le sujet lui-même pour produire sa connaissance, donc sa liberté de penser par lui-même (si importante aussi, comme le rappelle Vygotsky dans l'ouvrage cité précédemment) ? L'acquisition de savoirs à dominante empirique et associée à la fonctionnalité continue de l'exercice du « métier de stagiaire », relevant d'une expérience sensible tirée du stage, ne peut-elle pas s'avérer nuisible à l'émergence d'une profondeur d'être intrinsèque à un désir de connaissance ? Dès lors que « *c'est par l'acte de connaître que le savoir s'acquiert*<sup>2</sup> », il convient d'être attentif au chemin parcouru par le jeune dans sa confrontation aux apprentissages, plutôt qu'au seul résultat final réduit à la satisfaction immédiate, dont la structure comportementaliste semble ne pas faire défaut. Ainsi l'empirisme du stage n'est pas suffisant, à lui seul, pour tenter de comprendre les enjeux complexes de cet objet dans l'esprit des jeunes.

Ce qui fait le stage, c'est en effet, sa valeur concrète fonctionnelle, mais c'est aussi la liberté du sujet en formation, sa capacité à exercer son intelligence (si troublée soit-elle, en apparence), sa manière de se distinguer, qui pourrait être, par exemple, le fait d'interpeller le tuteur, voire le contredire, ce qui semble inenvisageable tant la « figure » d'un patron est imprégnée dans l'idée que les jeunes se font du tuteur de stage. Si l'on suit Bachelard, le stage pourrait tout à fait prendre une autre « allure » formative si les conditions d'effectuation du désir d'apprendre étaient repensées initialement, celles-ci s'écartant du raisonnement binaire (comme indiqué précédemment) articulé autour du règne du « ça s'est bien passé » ou « ça ne s'est pas bien passé ». Ainsi le désir d'apprendre pourrait-il contribuer à l'élaboration de la définition d'un stage ? Autrement dit, que serait un stage ? Un désir d'apprendre, aussi.

---

<sup>1</sup> A.de La Garanderie, *Plaisir de connaître. Bonheur d'être. Une pédagogie de l'accompagnement*, Lyon, Chronique Sociale, 2ème édition 2013, p.13, 1ère édition 2004

<sup>2</sup> A.de La Garanderie, *Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens*, Lyon, Chronique Sociale, 2002, p.29

Au sujet du raisonnement binaire associé d'ailleurs au modèle informatique, Hameline<sup>1</sup> explique qu'il n'existe pas de tel modèle en pédagogie. C'est qu'il convient d'être attentif au « tiers » qui vient trianguler les forces en présence et redessiner les choses. Le désir de connaître ne représente-t-il pas le tiers susceptible de trianguler la pédagogie de type comportementaliste qui se déploie dans l'exercice du « métier de stagiaire » à l'IME ? Ainsi redessiné, le « métier de stagiaire » ne représenterait plus le substrat sur lequel la formation est organisée, mais il pourrait en devenir parfois la résultante, dans le cadre d'une configuration attentive à l'émergence d'un désir d'apprendre. La référentialisation associée à cette configuration formative serait forcément attentive aux irrégularités, dissonances, innovations, autant d'éléments singuliers qui concourent à promouvoir le stage comme une « œuvre » du sujet en formation, puisque, dans cette hypothèse, la continuité ne serait plus subie, mais composée par le sujet lui-même. Nous souhaiterions apporter ici une précision quant aux tensions entre empirisme et rationalisme, ou encore théorie et expérience, que nous évoquons au fil de nos développements. Il n'est pas de notre intention d'opposer radicalement ces différentes dimensions entre elles. En effet, il convient, avec Latour, d'admettre que la théorie est une pratique<sup>2</sup>, car « *la théorie est un produit et non un processus* », ou encore avec Vergnaud, qu'à la source de l'action se trouve la pensée<sup>3</sup>. Notre but est d'y voir plus clair sur les deux espaces dialectiques que nous étudions, mais dont l'un (le « métier de stagiaire ») semble avoir toutes les possibilités de masquer l'autre (le désir de connaître). Là précisément, les grilles de lecture que nous utilisons (empirisme, rationalisme) sont en mesure de nous apporter des éléments concrets sur la manière dont les jeunes de l'IME investissent leur formation du point de vue des valeurs qu'ils en expriment eux-mêmes. Ces grilles représentent pour nous des indicateurs sur le plan de l'accès à la rationalité de la formation. Il est évident que les difficultés rencontrées par les jeunes, sur le plan de l'efficacité intellectuelle notamment, tiennent sans doute une place dans le fait de privilégier tels ou tels types d'apprentissages empiriques ou rationalistes. Mais le curseur doit également se situer du côté du pédagogue, dont l'objectif, comme le rappelle Berbaum, doit s'inscrire dans le « *développement de la capacité d'apprentissage* »<sup>4</sup> du sujet qui apprend.

#### 1-4) Vers une poésie de l'espace du stage en IME

Nous avons avancé, précédemment, l'hypothèse explicative d'une rêverie du stage chez les jeunes de l'IME. Le philosophe, qui veut étudier le domaine de la rêverie, doit rompre avec cette idée de penser le réel à l'aune de l'axe de la rationalité. Les axes de la science et de la rêverie s'inversent selon Bachelard. Ce qui va nous intéresser maintenant, c'est l'examen de la manière dont les jeunes de l'IME interprètent la formation dans sa dynamique d'appropriation d'un espace. Nous nous appuyerons principalement sur l'ouvrage de Bachelard, *La poétique de l'espace*<sup>5</sup>, pour tenter d'atteindre le but que nous nous sommes assigné : en savoir davantage sur les stratégies d'appropriation de l'espace de la formation à l'IME, à travers les deux objets d'étude que sont le stage et le tutorat.

<sup>1</sup> D.Hameline, « Suffit-il de trianguler ? », in « Pédagogues et pédagogie : regards sur les travaux de J. Houssaye », conférence à la Maison de l'Université de Rouen, 17 mai 2013, <http://www.univ-rouen.fr/audio/civiic/170513/index.html>, consultée le 10.07.2013

<sup>2</sup> B.Latour, « Sur la pratique des théoriciens », in J-M.Barbier (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 3ème édition 2011, p.132, 1ère édition 1996

<sup>3</sup> G.Vergnaud, « Au fond de l'action, la conceptualisation », in J-M.Barbier (sous la direction de), *ibidem*, p.275 à 292

<sup>4</sup> J.Berbaum, « Le développement de la capacité d'apprentissage », in J.Houssaye (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 8ème édition 2009, p.315, 1ère édition 1993

<sup>5</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité

### 1-4-1) Phénoménologie de l'image poétique

Etudier l'ontologie d'une image poétique, c'est en étudier le retentissement. Si on appliquait directement cette maxime bachelardienne à notre étude, il s'agirait d'approfondir le retentissement de l'image du stage et du tutorat, dans la perspective nocturne de notre auteur. Ce serait également se déprendre de tout esprit d'explication causale, pour atteindre l'être même de l'image que l'on se propose d'examiner. Attachés au raisonnement causal dérivant de leur culture professionnelle, le psychologue et le psychanalyste ne s'intéressent pas au surgissement de l'image, dans sa dynamique de création et de nouveauté. Le passé n'est pas convoqué ici, contrairement à l'approche psychologique. Ainsi, ce serait la soudaineté de l'image du stage et du tutorat, dans l'esprit des jeunes de l'IME, que nous serions en train d'analyser, dans le cadre d'une approche phénoménologique bachelardienne de l'imagination poétique. Cette entrée théorique, par l'examen du phénomène de l'image, n'est pas sans permettre à Bachelard de reconnaître la direction de cette nouvelle approche, qui rompt avec les recherches précédentes centrées sur les quatre éléments de la matière, et dont l'incarnation dans une posture de philosophe des sciences ne faisait pas de doute. C'est qu'il manquait, avant, ces idées d'interprétation personnelle et d'immédiateté, intrinsèques à l'orientation phénoménologique de l'image poétique. Accéder à l'être de l'image et à son axe de communicabilité, requiert une lutte contre les soubassements théoriques d'un esprit rationaliste, tel que Bachelard. « *Il nous est apparu alors que cette transsubjectivité de l'image ne pouvait pas être comprise, en son essence, par les seules habitudes des références objectives. Seule la phénoménologie – c'est-à-dire la considération du départ de l'image dans une conscience individuelle – peut nous aider à restituer la subjectivité des images et à mesurer l'ampleur, la force, le sens de la transsubjectivité de l'image*<sup>1</sup> ». La phénoménologie de l'image associe le sujet, en tant que subjectivité, à une certaine réalité, en train de se construire, de se créer. Le sujet imagine avant de penser. L'image poétique lui confère un pouvoir créateur sur les choses, engage un devenir individuel et collectif. En effet la profondeur d'image se communique avec passion et l'approche phénoménologique a précisément pour objet de déterminer, modestement, la valeur d'origine de cette image. On l'aura compris, nous tentons ici de montrer l'émergence de cette valeur d'origine que représente l'image de l'instant d'apprendre, auprès de la population étudiée. Rappelons-le, les représentations des jeunes, vis-à-vis de l'objet « stage », recueillent une large majorité de réponses sur le terme « Apprendre » (16 jeunes sur 20). Cela constitue notre socle théorique pour engager un examen sur le plan du versant nocturne bachelardien. Pour atteindre le statut phénoménologique de l'image et approfondir la réflexion dans cette direction théorique, nous nous appuyons sur cet important rapport de mobilisation à l'égard du stage et du tutorat, qui se déploie du point de vue des représentations des jeunes de l'IME. Les jeunes semblent heureux d'aller en stage, ainsi que de rencontrer leur tuteur. De plus, comment pourrions-nous ne pas être questionné par cette mobilisation vers l'apprendre du stage et du tutorat ? Cet aspect participe, de fait, de l'approfondissement de l'entrée phénoménologique. A l'aune de ces éléments, ne sommes-nous pas en mesure d'appréhender un tel retentissement dans la formation des jeunes de l'IME, étant entendu que « *Le retentissement opère un virement d'être*<sup>2</sup> » ? La phénoménologie de l'image poétique ne peut coïncider qu'avec quelqu'un qui pratique une lecture heureuse, une lecture d'admiration, une lecture du repos, selon Bachelard.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.3

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.6

De l'image poétique émerge une signification : « *A vivre les poèmes on a donc l'expérience salutaire de l'émergence. C'est là sans doute de l'émergence à petite portée. Mais ces émergences se renouvellent ; la poésie met le langage en état d'émergence*<sup>1</sup> ». Notre travail consiste donc à montrer, modestement, l'émergence de cet instant d'apprendre, en tant que phénomène de cette image, du point de vue de l'actualité poétique de la rêverie des jeunes de l'IME. Accéder à cette actualité poétique peut apparaître comme une possibilité de libérer une parole, étouffée par l'exercice du « métier de stagiaire » à l'IME. La rêverie du stage et du tutorat est salutaire, au sens où elle autorise la liberté. Pour cela, il est nécessaire que le sujet exprime verbalement son image, si bien que « *le sujet parlant est tout entier dans une image poétique, car s'il ne s'y donne sans réserve, il n'entre pas dans l'espace poétique de l'image*<sup>2</sup> ». L'expression verbale du terme « Apprendre », à plus des trois quarts des réponses (16 sur 20), ne témoigne-t-elle pas d'un tel processus ? A nous de tenter de le montrer.

#### 1-4-2) Phénoménologie de l'image et handicap intellectuel

Si, phénoménologiquement, nous sommes interpellés par le fait que les objets du monde nous « parlent », c'est qu'il faut s'intéresser à ce sujet parlant, comme dit Bachelard. Mais le phénoménologue, contrairement au psychologue, s'attache à la profondeur de l'image, dans son ontologie même. Le psychologue, quant à lui, se penche sur le passé de l'image. L'actualité poétique de l'image transcende toute velléité de mettre en relation le passé et le présent. C'est la nouveauté de l'être qui prime, dans la perspective d'un devenir non vécu antérieurement et créé par le rapport à la rêverie. Sur fond d'imprévisibilité, l'image poétique vient détrôner le raisonnement psychologique, tout entier arimé à la quête du passé. Nous voyons, à ce stade et à l'instar de Bachelard, un retentissement, mais d'un autre ordre de définition que celui de l'auteur de *La poétique de l'espace*. Il s'agit, pour nous, d'éclairer le lecteur, non pas tant sur la manière dont une image retentit sur le sujet parlant, mais plutôt sur les effets ou les conséquences que les développements précédents peuvent engendrer au niveau de notre réflexion. En comparant les deux approches, phénoménologique et psychologique, nous pensons qu'opter pour la première s'avère intéressant et original dans notre étude, dans la mesure où la situation de handicap intellectuel est fréquemment évaluée à l'aune d'un référentiel psychologique (cf. quotients intellectuels, tests psychologiques cliniques), ce qui n'est pas sans stigmatiser, une fois de plus, cette population. Il convient donc, avec Bachelard, de s'intéresser au modèle phénoménologique de l'image poétique du stage, dont les opérateurs agissent en direction du respect de l'intelligence du sujet (quel que soit son potentiel), en explorant ses capacités d'imagination. Il nous paraît judicieux de prendre en compte véritablement cette dimension dans le cadre du processus de formation à l'IME, et dans un registre dialectique, ne serait-ce que pour mieux appréhender l'autre versant formatif : l'exercice du « métier de stagiaire ». D'ailleurs, pour étayer notre propos sur une réflexion critique autour de la domination du référentiel psychologique, à l'endroit de cette population en situation de handicap intellectuel, nous renvoyons le lecteur à notre partie sur le handicap, dans laquelle nous avons évoqué certains courants théoriques et certains auteurs, dont nous voudrions, de manière non exhaustive ici, faire le rappel de quelques déterminants théoriques.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité p.10

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.11

Entre autres, « *la déficience intellectuelle est un construit culturel* <sup>1</sup> », la débilité légère relève de la construction idéologique<sup>2</sup>, ou encore l'éducation spécialisée structurée autour du « *rejet du caractère initial de l'idée* <sup>3</sup>», qui lui-même est associé à la négation de l'inconscient. (ajoutons que les jeunes interrogés fréquentent un établissement spécialisé, l'IME, dont l'agrément concerne une déficience intellectuelle légère voire moyenne, avec troubles associés ou non). Dès lors, l'orientation phénoménologique de l'image poétique, et le handicap intellectuel, en tant que construction théorique, ne peuvent-ils pas constituer deux éléments participant de la cohérence interne dans notre travail ? Si l'on suit Mucchielli, dans la définition de cette cohérence interne inhérente aux critères de validation d'une recherche qualitative, c'est-à-dire « *la mise en réseaux de toutes les données* <sup>4</sup>», il ne nous semble pas aberrant d'établir un lien entre phénoménologie de l'image poétique et construction sociale du handicap, dans le cadre de cette recherche, appréhendée justement comme un construit intellectuel. De plus, accompagner une personne en situation de handicap doit coïncider avec cette idée de « *garder sa part de découvertes, de risques et que l'accompagnement consiste justement à trouver un juste équilibre entre ces risques et la sécurité nécessaire* <sup>5</sup>». Phénoménologie et psychanalyse ne se situent pas sur le même plan d'analyse, selon Bachelard : alors que la première est attentive à l'impulsion du commencement et à la nouveauté de l'image, la seconde est fixée sur la problématique clinique engagée dans le poème. Il est donc nécessaire d'aborder le poème, phénoménologiquement parlant, comme un non-savoir, non pas au sens de faire œuvre d'ignorance, mais plutôt de saisir l'image comme le produit d'un départ et d'une liberté.

#### 1-4-3) Image poétique et psychologie

La psychologie n'a pas coutume de délivrer un statut à l'image, ne l'envisage pas en tant qu'instance dérivant de l'imagination. La définition de l'image est floue dans cette discipline, à tel point qu'on l'appréhende souvent sur le même registre que la métaphore. Tantôt l'image équivaut à la vision, à la reproduction, ou encore à la mémorisation. Quid de l'image dans sa dimension de production psychique d'être et de langage ? Le pouvoir de l'imagination a ceci de particulier qu'il transcende le passé et le réel, en engageant un avenir. « *A la fonction du réel, instruite par le passé, telle qu'elle est dégagée par la psychologie classique, il faut joindre une fonction de l'irréel tout aussi positive, comme nous nous sommes efforcé de l'établir dans des ouvrages antérieurs* <sup>6</sup>». Prévoir, c'est imaginer. La coordination du réel et de l'irréel organiserait donc l'alternance à l'IME ! On en revient à nos précédents développements sur un processus de formation sur le versant rythmanalytique. La fonction de l'irréel, par sa capacité productive, redessine les contours de l'être engagé dans l'engrenage systématique de l'exercice de son « métier de stagiaire », ainsi que la teneur d'une sémantique fortement connotée empiriquement (reproduction du modèle du tuteur, pas de place pour l'erreur, apprentissage productif, etc.). Etre et langage s'ouvrent un avenir avec cette fonction de l'imagination poétique : n'est-ce pas un nouveau monde de l'apprendre en stage, dans l'imagination des jeunes, qui apparaît, et dont les déterminants sémantiques, à contre-courant des automatismes empiriques, pourraient être : la possibilité de se tromper, l'accès à un nouveau rapport au savoir, l'accès à la formation, etc. ?

<sup>1</sup> H.Dorvil, R.Mayer (sous la direction de), *Problèmes sociaux. Tome 1, Théories et méthodologies*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011, p.178

<sup>2</sup> J.Gateaux-Mennecier, *La débilité légère. Une construction idéologique*, Paris, CNRS, 2001

<sup>3</sup> C.Wacjman, *Les fondements de l'éducation spécialisée. Principes, méthodes, enjeux*, Paris, Dunod, 2008, p.12

<sup>4</sup> A.Mucchielli, « Les méthodes qualitatives », Paris, PUF, 1991, *Que sais-je ?*, p.117

<sup>5</sup> H-J.Stiker, J.Puig, O.Huet, *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*, Paris, Dunod, 2009, préface de P.Jacob, p.7

<sup>6</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.16



L'avenir de l'apprendre en stage serait-il ouvert ? De manière à nous déprendre de toute tentation prescriptive au sein de cette recherche, revenons-en, ici, à la description du phénomène de la formation, du point de vue des représentations des jeunes interrogés. Si l'on s'en tient à cette description, l'avenir de l'apprendre en stage semble ouvert dans leurs conceptions. En effet, rappelons-nous que l'objet formation a permis de mettre en exergue le fait que près d'un jeune sur deux de notre échantillon la concevait comme l'acquisition d'un niveau de compétence supérieur (9 sur 20). N'est-ce pas là le signe d'une volonté de faire évoluer son rapport au savoir ? De plus, rappelons également qu'un jeune sur deux (10 sur 20) affirme ne pas connaître le terme formation et qu'uniquement un jeune (1 sur 20) a évoqué l'idée d'alternance. N'y-a-t-il pas, encore une fois, l'émergence d'un désir d'engagement vers l'apprendre en stage ? Il apparaît, selon nous, que l'image poétique du stage renvoie un engagement vers l'apprendre. Ils veulent apprendre, mais ne savent pas précisément comment y parvenir. Dans un tel contexte, la référence à Meirieu, déjà mentionnée précédemment, nous vient à l'esprit : *Apprendre...oui, mais comment*<sup>1</sup>. Notre tâche, en référence à la pensée de Bachelard, est l'examen de cet espace imaginaire vécu du stage, cet espace du bonheur possédé au moyen d'une imagination partielle, subjective. Il est question de « *déterminer la valeur humaine des espaces de possession, des espaces défendus contre des forces adverses, des espaces aimés* <sup>2</sup> », dans le sens où s'articulent à la fois des valeurs de protection et des valeurs d'imagination, qu'un espace ordonné, géométrique, n'est pas en mesure de saisir. Il est fécond d'explorer de telles images, car la sphère imaginative se renouvelle sans cesse. A l'instar de l'idée de Bachelard selon laquelle on ne peut imaginer un tiroir vide, nous avançons que les jeunes de l'IME ne peuvent imaginer un stage sans apprendre. S'il n'y contient pas d'apprendre, le stage ne peut être imaginé. Il sera simplement pensé, dans un champ limité par des bornes empiristes et fonctionnelles, dans une configuration régulière dirigée vers ce que l'on a nommé, l'exercice du « métier de stagiaire » à l'IME.

#### 1-4-4) La maison comme illustration d'une topographie de l'être

L'exemple de la maison est utilisé par Bachelard pour promouvoir l'image primitive produite dans la fonction d'habiter. La visée descriptive n'est pas recherchée, au sens où il serait question d'en détailler des aspects originaux et confortables. La problématique réside dans cette tâche phénoménologique liée à la production psychique du bonheur d'habiter. La maison s'apparente au cosmos. La surface de la maison n'est pas proportionnelle à la capacité de rêverie : l'humble demeure est également convoquée dans l'univers de l'imagination féconde, si elle est en mesure de susciter, chez le rêveur, l'actualité de l'image poétique. Ce dernier aspect conforte d'ailleurs notre présente intention d'explorer le régime nocturne bachelardien : certes cet engagement vers l'apprendre peut paraître modeste, car peu détaillé par les jeunes. C'est une humble image. Nous l'étudions, en suivant Bachelard : « *Au contraire, les véritables départs d'image, si nous les étudions phénoménologiquement, nous diront concrètement les valeurs de l'espace habité, le non-moi qui protège le moi* <sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> P.Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987

<sup>2</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.17

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.24

Le problème ne se pose-t-il pas, ici, en termes d'émergence ? D'ailleurs l'émergence peut être vue comme « *un moment pré-intellectuel et donc un désordre*<sup>1</sup> ». La référence à l'ouvrage que Charbonnier consacre à Deleuze est également à voir comme un « signe » avant-coureur pour le lecteur, au sens où nous nous appuyerons sur Deleuze plus loin dans notre recherche, en tant que ce dernier représente, à l'instar de Bachelard, un second pilier théorique. Mais revenons à Bachelard. Habiter véritablement un espace s'origine dans l'image première de la maison. Cette dernière se vit dialectiquement par la réalité pensée et par la fixation d'une rêverie. La maison protège et engendre des souvenirs, réactualisés dans le vécu de la nouveauté de l'image. Mais, ce n'est pas tant d'histoire dont il s'agit que d'accroissement d'être pour celui qui rêve. Les souvenirs viennent se nicher dans cette espace topographique de notre conscience représenté par la maison, en particulier au niveau de la cave, du grenier, des coins, des couloirs, autant de surfaces propices au refuge. C'est une véritable « topo-analyse », à savoir « *l'étude psychologique systématique des sites de notre vie intime*<sup>2</sup> », que Bachelard appelle de ses vœux. L'intimité de la maison développe un imaginaire du dedans, voire un imaginaire maternant. La topo-analyse a vocation à compléter la psychanalyse, mais la quête ontologique passe par un processus de désocialisation de nos souvenirs. La rêverie permet de revivre le souvenir, un souvenir spatialisé qui ne s'inscrit pas dans un temps externalisé, caractérisé par la communication aux autres. Le temps, dans la rêverie, est atemporel, c'est un temps d'intimité, de réconfort, marqué par la profondeur d'être. L'intention de l'auteur est bien de prendre de la distance avec la psychanalyse<sup>3</sup> : « *C'est que la psychanalyse enracine l'image dans un passé biographique. Son projet est sous-tendu par une recherche de causalité : expliquer la fleur par l'engrais. Il faut voir, au contraire, dans l'image poétique une émergence et s'intéresser à l'avenir de paroles qu'elle ouvre plus qu'à son passé* ». Mais il n'est pas du propos de Bachelard d'oublier l'être du dehors, dont la mémoire du corps est une composante<sup>4</sup>. La perception et l'imagination sont constitutives de la mémoire. Nos rêveries sont également rythmées par les mouvements corporels, à l'instar de la rêverie dynamique du chemin (le chemin possède des muscles !). Des réflexes sensori-moteurs peuvent se trouver à l'origine de la réactivation d'une rêverie ancienne, au point de conserver en nous, dans l'action présente réimaginée, l'empreinte des différents espaces de la maison natale et s'y repérer.

Du point de vue de la réalité présente de la formation à l'IME, que nous nous sommes donné pour but d'analyser, ce dernier point ne nous paraît pas anodin, au sens où la mobilisation corporelle des jeunes, investie dans le stage et le tutorat, s'alimente aussi d'un passé de rêverie, à vocation empirique. Pourquoi ? Nous avons vu précédemment (cf. présentation de l'IME) que cette organisation privilégiait l'apprentissage par l'action. Il s'agit d'une orientation politique, d'une volonté stratégique de l'établissement spécialisé qui fonctionne plutôt bien (cf. mobilisation des jeunes). Soyons clair. Nous n'interrogeons pas ici les orientations pédagogiques valorisées par telle ou telle corporation professionnelle au sein de l'IME (par exemple, l'accent mis sur le concret versus abstrait, etc.). Cet aspect a forcément des retentissements dans notre analyse, mais il s'agit d'une autre question, à laquelle nous ne répondons pas directement, puisque nous avons choisi de nous attacher à la compréhension du processus de formation à l'IME, du point de vue des représentations des jeunes uniquement.

---

<sup>1</sup> S.Charbonnier citant N.Freiden, in S.Charbonnier, *Deleuze pédagogue. La fonction transcendante de l'apprentissage et du problème*, Paris, L'Harmattan, 2009, p.70

<sup>2</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.27

<sup>3</sup> M.Fabre, *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette, 2001, p.46

<sup>4</sup> J-J Wunenburger, « Gaston Bachelard et la topoanalyse poétique », in T.Paquot et C.Younès, *La Découverte « Recherches »*, 2009, p.56, article disponible en ligne : <http://www.cairn.info/le-territoire-des-philosophes---page-47.htm>, consulté le 24.04.2013

Et, à ce titre justement, les résultats obtenus jusqu'ici plaident pour un type de rêverie construit autour d'un versant de la formation à dominante concrète. Rappelons que la moitié (10 jeunes sur 20) méconnaissent voire ne connaissent pas la signification du terme « formation », ou, encore plus flagrant, uniquement un jeune a évoqué l'idée d'alternance (1 sur 20). Engagé dans un désir d'apprendre (sans en connaître les termes), les rêveries pourraient donc également s'ancrer, si l'on suit Bachelard, dans des schèmes sensori-moteurs passés, réinterprétées dans leurs formes actuelles au sein des situations de formation. Les notions astolfiennes de « *kit de survie* » ou encore « *smic des connaissances* » résonnent en nous<sup>1</sup>. Encore une fois, pédagogiquement parlant, la question de l'exploitation des concepts adéquats avec ce type de population est convoquée, de sorte qu'on ne lésine pas sur les savoirs<sup>2</sup>. La maison imaginée s'entend à la fois dans sa dimension de verticalité (de la cave au grenier) et de sa fonction de fixer les souvenirs. La rêverie du grenier est rationnelle : le rêveur monte vers l'espace orbital de la luminosité. La rêverie de la cave s'avère, quant à elle, irrationnelle, au sens où le rêveur descend vers les affres de la profondeur et de l'obscurité. Les peurs relatives aux deux objets que sont le grenier et la cave, se manifesteront différemment : dans le premier, elles sont régulées par un espace de rationalisation imaginé, rendu possible, alors que, dans la seconde, l'espace total d'obscurité vécu par l'inconscient les rend permanentes. Ainsi, si l'on veut se diriger vers la complexité d'une psychologie des profondeurs, chère à Jung et que Bachelard prolonge, il conviendra d'articuler deux disciplines : la psychanalyse et la phénoménologie. Par exemple, on explorera les processus inconscients dans la fonction « descendre à la cave » et on explorera également la manière, dans le songe du grenier, d'habiter l'ouvrage du charpentier. Finalement la psychanalyse ne donne que peu d'importance à l'alliance entre la rêverie et le souvenir. Elle trouve son instruction psychologique en étudiant le rêve nocturne, lequel n'intéresse pas Bachelard. La rêverie poétique, elle, est contemporaine d'une production symbolique féconde pour la réactivation des souvenirs. Les conditions d'une articulation entre phénoménologie et psychanalyse se clarifient : « *En fait, il faut comprendre phénoménologiquement l'image pour lui donner une efficacité psychanalytique. Le phénoménologue acceptera ici l'image du psychanalyste en une sympathie de tremblement. Il ravivera la primitivité et la spécificité des peurs* <sup>3</sup> ». La psychanalyse doit dépasser, selon Bachelard, le crédo d'analyse en surface de l'image. D'ailleurs, selon Jung, la rêverie s'enracine dans des images primitives, une sorte de modèle symbolique relevant de l'archétype. Quant à la phénoménologie, elle se doit d'atteindre le sommet extrême de l'image. La rêverie des poètes correspond à une rêverie active : le « bon » lecteur y identifiera le problème posé par l'auteur. Plusieurs lectures seront nécessaires pour y parvenir, car on ne lit jamais un livre de la même façon, d'après Bachelard, à moins que l'enthousiasme de la lecture ne fasse défaut. Les véritables rêveries sont psychiquement fécondes. Elles permettent de s'incarner en « *phénoménologue de la lecture* <sup>4</sup> » : la rêverie active autorise une relation particulière avec le poète qui, dans l'instant de cette image, donne le sentiment qu'on aurait pu vivre telle situation ou rêver dans telle direction. Ne pas atteindre cette étape est caractéristique d'un raisonnement cantonné aux disciplines psychologiques.

---

<sup>1</sup> JP Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, op.cité

<sup>2</sup> JP Astolfi, « Retrouver la saveur des savoirs à l'école », Entretien avec B.Fleury, *DVD*, Dijon, Educagri éditions, 2010

<sup>3</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.36

<sup>4</sup> *Ibidem*

#### 1-4-5) La dimension cosmique de l'apprendre

La rêverie est un amplificateur de réalité. S'y trouve une part de domination du monde. L'apport de la phénoménologie réside particulièrement dans le fait d'avoir l'impression de participer à cette domination. C'est qu'il faut accéder à la nature anthro-cosmique des phénomènes. La réalité est sujette à faire naître la rêverie, mais l'attitude phénoménologique a ceci de particulier qu'elle permet au songe et au réel de se concentrer dans une unité. La maison, dans l'exemple développé par Bachelard, représente un univers que le rêveur s'attache à faire vivre dans tous ses accents de profondeur. Dans l'instant de l'image vécue, le rêveur de rêverie a l'illusion de croire qu'il incarne le sujet de ce qu'il pense. N'y-a-t-il pas là une possible connexion avec l'examen que nous tentons de faire en matière de rapport au savoir et à la formation ? A travers la représentation du désir d'apprendre en stage (16 sur 20), les jeunes de l'IME ne sont-ils pas en train de s'inventer un monde de l'apprendre ? Si l'on suit Bachelard, l'attitude phénoménologique à l'égard des instruments d'analyse que sont le stage et le tutorat, semble apporter une dimension cosmique à ces deux objets formatifs. Les jeunes seraient dans l'illusion de participer à un univers organisé autour du stage et du tutorat. La difficulté majeure qu'ils éprouvent à définir l'alternance, et donc l'apprendre, penche, en tout cas, vers cette direction théorique. En effet, on admettra sans doute assez facilement la chose suivante. Dès lors qu'un obstacle majeur entrave le déroulement du processus formatif à l'IME, en particulier le fait de ne pas connaître les principaux déterminants de la formation (l'alternance et ce que veut dire apprendre dans le cadre d'un stage), on peut comprendre l'attitude, propre à une rêverie du stage qui nous intéresse ici, consistant à développer l'illusion instantanée d'inventer un univers de l'apprendre en stage. Evoquant les nuisances sonores liées à sa vie parisienne dans son appartement, place Maubert (lieu oniriquement partiel, certes), Bachelard ne parle-t-il pas d'ailleurs de la production d'une image du tonnerre qui l'aide à « tenir », en ce qu'elle lui donne la possibilité de prendre part à cet espace cosmique ? De sorte que « *Si le roulement des voitures devient plus douloureux, je m'ingénie à y retrouver la voix du tonnerre, d'un tonnerre qui me parle, qui me gronde. Et j'ai pitié de moi-même. Te voilà donc, pauvre philosophe, à nouveau dans la tempête, dans les tempêtes de la vie !* <sup>1</sup> ». La rêverie du stage serait-elle, pour les jeunes, leur manière de « tenir », d'être en sécurité, face aux exigences endémiques de l'exercice de leur « métier de stagiaire », dont les ressorts pédagogiques reposent largement sur une capacité d'adaptation active face à l'environnement ? La rêverie apporte aussi sécurité affective : « *Et je me parle pour me reconforter : vois, ton esquif reste solide, tu es en sûreté dans ton bateau de pierre. Dors malgré la tempête. Dors dans la tempête. Dors dans ton courage, heureux d'être un homme assailli par les flots. Et je m'endors, bercé par les bruits de Paris* <sup>2</sup> ».

Nous souhaiterions faire référence ici à Desanty<sup>3</sup>, en ce qu'il nous permet, à ce stade, un éclairage sur le cœur de la philosophie de Bachelard. Le regard de Desanti (épistémologue et phénoménologue) apporte des éléments qui nous paraissent nécessaires pour penser les rapports entre les deux régimes bachelardiens, diurne et nocturne. Selon Desanty, il ne faut pas créer de césure entre les deux régimes : c'est le même Bachelard qui intervient dans le champ scientifique et dans le champ de l'imagination et de la rêverie des poètes.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.43

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.43-44

<sup>3</sup> J-T Desanty, mathématicien et philosophe des sciences (1914-2002), in H.Knapp et JC Bringuier, « Bachelard parmi nous, ou l'héritage invisible », vidéo, [www.ina.fr](http://www.ina.fr), 02/10/1972, durée : 01h18min10s

Certes les axes de la science et de la poésie s'opposent. Mais la science est appréhendée par Bachelard à travers toute l'épaisseur de pensées inexprimées ou de parts de rêves qu'elle peut comporter. La question est de repérer comment la science s'en dépêtre, étant étendu qu'il reste toujours des vestiges implicites. Dès lors, à l'instar de la mécanique des fluides, l'activité scientifique va consister à « *montrer ce qu'est le fluide, ce qu'il représente dans l'imagination des gens, dans l'imagination des masses. L'eau, qu'est-ce que c'est ? Quelles sont les formes d'imagination qui la constituent et qui lui donnent sa vie ? Il s'agit de voir comment l'épuration scientifique, l'œuvre de la science à son niveau le plus abstrait, au niveau de la mécanique des fluides, sort de tout ça, se déploie malgré cela. Et en dernière analyse, y renvoie*<sup>1</sup> ». Il y aurait donc une nature transcendante à l'activité scientifique qui demeurerait dans la rêverie. Dans ce contexte, la complexité de l'homme de science est mise en exergue, en ce sens qu'il est à la fois celui qui prétend accéder à la rationalité en construisant une physique rigoureuse, tout en y rêvant encore. Cet éclairage n'en conforte pas moins notre souci d'avoir posé, dans cette thèse, le problème de la formation à l'IME en termes dialectiques. Il constitue également un levier de réflexion dans l'accès à l'interrogation suivante : les jeunes de l'IME ne sont-ils pas en train de chercher les voies d'une formation digne de ce nom ? Un autre interlocuteur<sup>2</sup> nous inviterait à nous y laisser penser, en disant que Bachelard étaient de « *ceux qui aiment interroger un vieux signe en lui demandant ses potentiels d'humanité présente* », en s'attachant à « *l'accent juste, cette espèce de lueur d'une sève intelligente, plutôt ce très petit scintillement qui évoque le clin d'œil, et qui dit oui, l'intelligence est là, elle monte, elle chemine, petit d'homme tu verras qu'elle va déboucher plus loin ailleurs, plus haut* ».

Revenons un instant sur l'exemple de Bachelard concernant son appartement parisien. L'auteur s'inscrit dans un procédé de naturalisation des nuisances sonores pour mieux les accepter. L'image du stage aurait un effet similaire, en ce qu'elle permet le refuge, le refuge de l'apprendre. Le stage est rendu cosmique et les jeunes s'y sentiraient à l'abri. Le caractère primitif de l'image peut être convoqué par le biais du refuge, à travers la réactivation du souvenir. A cet égard, nous avons évoqué précédemment (cf. p.3), en nous situant dans une perspective théorique relative à l'histoire des idées pédagogiques, qui nous concerne aussi dans cette recherche, des aspects liés à la déficience intellectuelle appréhendée en tant que construction théorique (Dervil et Mayer, Gâteaux-Mennecier), ou encore des orientations prônant le rejet de l'inconscient et de l'idée pour ce type de population (Wacjman). Ces différentes analyses, nous les plaçons ici sur une double grille de lecture, complémentaire l'une de l'autre : la première concerne la construction sociale et historique du handicap, la seconde s'intéresse à la ligne problématique apportant matière à penser le handicap dans ses fondements primitifs. Nous pensons donc, en termes d'interprétation, que ces éléments historiques peuvent avoir des résonances avec les valeurs de refuge dans le stage. Une « *rêverie de primitivité*<sup>3</sup> » serait conduite par les jeunes. Une rêverie qui éloigne des contraintes et des exigences de l'apprentissage par alternance. Dans l'actualité instantanée de l'image vécue du stage, en tant qu'instance de l'apprendre, c'est la profondeur d'une autre vie qui prend forme. Ce sont des images qui « *approfondissent des souvenirs vécus, elles déplacent des souvenirs vécus pour devenir des souvenirs de l'imagination*<sup>4</sup> ». Les images fortes ont un passé historique et préhistorique : elles sont véhiculées à la fois par la mémoire et par les mythes.

<sup>1</sup> T Desanty, mathématicien et philosophe des sciences (1914-2002), *op.cité*

<sup>2</sup> Le révérend Père Dubarle, religieux et philosophe français (1907-1987), grand lecteur de Bachelard, in H.Knapp et JC Bringuier, « Bachelard parmi nous, ou l'héritage invisible », *op.cité*

<sup>3</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, *op.cité*, p.45

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.46

#### 1-4-6) La valeur d'intimité des images

En premier lieu, il convient de différencier fondamentalement l'image et la métaphore. Seule la première a vocation à être étudiée sur le plan phénoménologique. La seconde est construite à partir de la première, et ne possède pas de véritables origines. L'image, nous l'avons déjà dit, produit de l'être. La métaphore n'a pas d'être. Elle est seconde : elle a besoin de l'image pour exister. La métaphore du tiroir, chez Bergson, entrave d'ailleurs l'accès à la conceptualisation scientifique actuelle. En effet, classer les concepts comme on emboîte des tiroirs (Bergson), ne relève pas le défi d'une activité interconceptuelle. Comme le dit Bachelard, en empruntant un exemple au grand romancier Bosco : « *Ce n'est pas ici l'intelligence qui est un meuble à tiroirs. C'est le meuble à tiroirs qui est une intelligence*<sup>1</sup> ». C'est dire la valeur d'être dévolue à l'image. Rapporté à l'examen qui nous intéresse, est-ce forcer les choses que de dire : la métaphore de l'alternance ne tient pas face à l'image positive de l'apprendre en stage ? La métaphore de l'alternance n'a pas de structure (excepté un seul, les jeunes ne connaissent pas ce terme), contrairement à l'image de l'apprendre en stage qui est source d'imagination créatrice. Bachelard examine un certain nombre de rêveries de l'intimité fixées dans plusieurs objets, tels que les armoires, les coffrets, les placards, les tiroirs, autant d'objets occupant, selon lui, une poétique de l'espace. Il s'agit de se rapprocher de l'étude de ces espaces, tels qu'on les vit dans la fonction d'habiter. L'armoire est concentratrice d'ordre et de mémoire familiale. Elle regorge de secrets. En atteignant l'extrême de l'image de l'ouverture de l'armoire, il est possible de flirter avec des dimensions surnaturelles. Ouvrir, c'est découvrir. Dans sa construction, l'armoire témoigne d'une intelligence du secret, de la part de l'ébéniste, qui l'a travaillée de telle manière qu'on peut y repérer sa touche individuelle. Sur ce thème de l'ouverture et de la fermeture, on peut marquer une différence entre la psychanalyse et la phénoménologie. Quand la première s'attache à analyser ces phénomènes d'un point de vue complexe et sexuel, en réduisant l'histoire, la seconde se démarque par sa capacité d'accès à l'image productive, aux prises avec l'environnement cosmique, avec la destinée du monde. Le statut du rêve est traduit en rêverie. L'image du coffret, avec les bijoux qu'il contient, est significative de la seconde approche, en ce qu'elle (l'image) engage des puissances de rêverie intergénérationnelles renfermant des secrets familiaux. La fonction d'ouverture du coffret transcende la réalité : on ouvre le coffret ! Il n'y a plus d'extériorité, seule la valeur d'intimité de l'ouverture compte.

A l'instar de cet exemple, pensons à l'attitude des jeunes de l'IME devant l'image du stage. Imaginer le stage serait, pour eux, la possibilité d'y découvrir quelque chose, le chemin vers la nouveauté et l'inconnu de l'apprendre. Toutes les hypothèses tournées vers l'apprendre sont envisageables (accéder à l'abstraction, par exemple). Car, rappelons-le, « *l'image d'imagination n'est pas soumise à une vérification par la réalité*<sup>2</sup> ». Dans l'espace diurne, le processus de vérification est établi par l'exercice du « métier de stagiaire », associé à une stratégie d'appropriation de la formation basée sur un rapport au savoir concret. En quelque sorte, ce processus est mortifère pour une imagination créatrice vers l'apprendre. Le vécu s'efface quelque peu devant la rêverie. En effet, dans l'espace nocturne, tous les sens sont en éveil pour l'imagination. Ils sont parés pour investir pleinement l'instant. L'instant caché de l'apprendre. Pour accéder à cet instant, il faut se déprendre du raisonnement positif, lié à la réalité des faits de l'espace diurne, qui tendrait à faire basculer l'imaginaire sur le mode comparatif. Comparer n'est pas approfondir. Comparer n'est pas atteindre la nuance d'être du caché.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.81-82

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.89

Seule la rêverie poétique peut y parvenir, en activant des images primitives du refuge. L'exemple du nid, développé par Bachelard, permet de saisir la dimension corporelle dans le refuge. « *En cherchant dans les richesses du vocabulaire tous les verbes qui diraient toutes les dynamiques de la retraite, on trouverait des images du mouvement animal, des mouvements de repli qui sont inscrits dans les muscles*<sup>1</sup> ». Il y a un refuge de l'esprit, mais il existe aussi un refuge du corps. Aspect intéressant, qui autoriserait à ouvrir une réflexion sur la possibilité de s'abriter dans le « nid douillet » du désir d'apprendre en stage, au regard de la gestion quotidienne des impératifs productifs et comportements liés aux situations de stage et de tutorat, versant diurne de la formation. Par la puissance des valeurs, les faits obtiennent un autre statut. Mais ne nous y trompons pas : ce qui intéresse le phénoménologue, c'est le nid habité, le nid vivant, en tant qu'il représente une demeure de vie pour l'oiseau. Il y a un vécu instantané dans l'image poétique. En quelque sorte, la vie, le cosmos se cristallisent dans l'image. C'est que la phénoménologie cherche à saisir les multiples intérêts à la source de l'image, qui n'est pas identique à elle-même. Elle se déploie vers plusieurs intérêts, à l'instar des représentations du stage et du tutorat que nous avons examinées dans le cadre de notre étude exploratoire. Nous y renvoyons le lecteur, en cas de besoin. En tout cas, cette fonction d'habiter, relative à l'exemple du nid, est contemporaine de l'idée du recommencement : on y retourne ou on rêve d'y retourner. La complexité de l'image du nid réside dans le fait qu'elle est à la fois une image de la fragilité et de la sécurité, d'où un apparent paradoxe pour celui qui s'attacherait à la rêverie du nid, que Bachelard résout en disant : « *nous rêvons en phénoménologue qui s'ignore. Nous revivons, en une sorte de naïveté, l'instinct de l'oiseau. Nous nous complaisons à accentuer le mimétisme du nid tout vert dans le feuillage vert. Nous l'avons vu décidément, mais nous disons qu'il était bien caché*<sup>2</sup> ». Ce paradoxe est présent, pensons-nous, dans la rêverie de l'apprendre. Il peut apparaître paradoxal de s'engager dans une rêverie non « sécuritaire », au sens où apprendre consiste aussi à s'approprier des schèmes abstraits, ce qui est délicat pour la population concernée. Mais, par la puissance des valeurs, les faits obtiennent un autre statut. Il semble demeurer que la rêverie du stage soit significative d'une naïveté primitive vers l'apprendre, du fait que les jeunes imaginent « apprendre » (en restant au plus près de leurs discours), sans ajouter de précisions sur le comment. C'est donc un désir d'apprendre qui se dynamise dans l'image du stage. Le stage est vecteur de confiance : « *nous sommes à l'origine d'une confiance au monde, nous recevons une amorce de confiance, un appel à la confiance cosmique*<sup>3</sup> ». Le stage serait un refuge dans le monde. Il s'accompagne d'une « *rêverie de la sécurité* ». La confiance cosmique, évoquée par Bachelard, ne peut-elle pas être mise en lien, dans l'imaginaire productif des jeunes, avec l'idée d'un monde infini, dans lequel des « ondes d'apprendre » seraient projetées à l'ensemble de la population des travailleurs en situation de handicap intellectuel ? Imaginer ma condition de personne en situation de handicap intellectuel à travers le stage, c'est aussi imaginer et participer à l'évolution des conditions de l'ensemble des personnes en situation de handicap. Le Je s'inscrit dans le Nous : « *Le nid de l'homme, le monde de l'homme n'est jamais fini. Et l'imagination nous aide à le continuer*<sup>4</sup> ».

#### 1-4-7) Multiplier les recherches phénoménologiques

A l'instar du nid, l'exemple de la coquille (coquillage) est emprunté par Bachelard pour penser une phénoménologie de la fonction d'habiter. L'expression « sortir de sa coquille » n'est pas anodine du point de vue d'un esprit d'imagination créatrice.

<sup>1</sup> G. Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.93

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.102

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.102

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.104

Il est nécessaire d'adopter la démarche dialectique. En effet ce qui est sorti de la coquille est mis en perspective avec ce qui est resté à l'intérieur. Ce qui reste enfermé (le « métier de stagiaire ») conserve une configuration géométrique, conjonctionnelle (comportement-production), serions-nous tenté de dire, pour ce qui nous occupe dans ce travail. La sortie, quant à elle, ne donne pas de gage assuré sur la mise en forme d'un objet. Elle est hâtive, presque sans garde-fou (l'instant d'apprendre). C'est donc un être composite, mixte, que celui qui sort de sa coquille. S'il en sort, c'est grâce aussi à ce qu'il y a laissé à l'intérieur. Le verbe sortir, en lui-même, n'est pas en mesure de donner toute la puissance à la fonction : sortir de. Une phénoménologie de l'image du « sortir » est nécessaire pour accéder aux nuances de cette image. La dialectique de l'être enfermé, prisonnier, et de l'être libre, libéré, joue donc à plein dans le songe de la coquille. C'est à la fois une crainte et un intérêt curieux par rapport au monde, pouvant apparaître futile. « *Mais nous nous vouons dans ces pages à l'étude de l'insignifiant. Il s'y révèle parfois d'étranges finesses. Pour les révéler, mettons-les sous le verre grossissant de l'imagination* <sup>1</sup> ». L'insignifiant ne serait-il pas, dans ce travail, de se cantonner uniquement à l'examen du régime diurne (exercice du « métier de stagiaire »), qui marque, une nouvelle fois, l'empreinte d'un rapport au savoir pragmatique, qui n'est pas sans participer à une certaine forme de stigmatisation de cette population ? En complément de la description de cet espace diurne, l'originalité de notre recherche ne réside-t-elle pas dans le fait de tenter d'explorer l'insignifiant, comme le dit Bachelard ? Ce dernier insiste d'ailleurs sur l'idée du bien-fondé de recherches phénoménologiques<sup>2</sup>. Vive l'insignifiant ! « *Nous sommes d'ailleurs convaincu qu'il n'y a rien d'insignifiant dans la psyché humaine* <sup>3</sup> ». Ce dernier point, nous l'appréhendons comme un élément de consolidation méthodologique (validité interne), en ce qu'il ouvre une perspective de recherches en termes de phénoménologie du stage et du tutorat.

Il convient de prendre en compte la temporalité de l'image du « sortir ». Le temps est comprimé dans le processus de dialectisation dont on a parlé plus haut, au sujet de l'expression « sortir de sa coquille ». L'imagination accélère le temps. Elle voudrait que l'être, sortant de la coquille, puisse être opérationnel à la vie immédiatement. L'être imaginé, restant trop longtemps figé dans la coquille, peut en sortir inopinément. Le temps, alors, est éclaté. L'être s'évade. D'ailleurs, les « évasions » rêvées les plus actives s'appréhendent à l'aune d'un temps géométrique comprimé, ce qui n'est pas sans nous faire œuvre de résonance. La démarche dialectique se double ici d'un processus d'exagération de la réalité. C'est à cette condition que l'imagination libre peut opérer sur le plan spatio-temporel. L'imagination créatrice ne s'intéresse pas uniquement aux seules images, elle exagère et rêve également les idées. Dans la phénoménologie, les rêves et les idées, poussés à leur excès, forment système. Bachelard reconnaît que l'approche psychanalytique ne serait, ici, d'aucun secours, tant elle est attachée à démêler des problématiques familiales. Mais la question ne relève pas de la résolution de paradoxes humains : il s'agit de se pencher sur les paradoxes cosmiques. Bachelard en rappelle l'essentiel : « *Tout ce que nous avons à faire, dans ces recherches, c'est de nous demander comment les plus simples images peuvent, dans certaines rêveries naïves, nourrir une tradition* <sup>4</sup> ». Cette phrase de Bachelard nous situe au cœur de l'objectif que nous nous sommes fixé, dans le cadre de cette recherche, sur le versant nocturne : examiner cette image de l'apprendre, en tant qu'image dépassant la réalité, et la mettre en perspective avec les éléments théoriques relatifs à l'histoire et à l'épistémologie du handicap. L'objectif du phénoménologue consiste à vouloir vivre l'extrémité de l'image. Il est sujet de sa rêverie poétique.

<sup>1</sup> G. Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité p.109

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.109 et 127

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.129

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.114



Il veut accéder aux « *faits de l'imagination* », lesquels sont gouvernées par des valeurs que l'on attribue aux objets du monde. L'approche phénoménologique, par l'actualité de l'image, témoigne d'une imagination en train de raisonner. A l'aune de cette instance d'imagination féconde, une ouverture au monde est possible, un changement du monde est possible. Pour le phénoménologue, le mot, dans sa singularité, est générateur de rêverie et de dynamique intérieure : « *A vrai dire, l'espace se dilate dans les mots parce que les mots eux-mêmes sont un espace, espace d'expression de soi et d'accueil du monde*<sup>1</sup> ». Selon Bachelard, clarifier le processus inhérent à la rêverie poétique est difficile. Les souvenirs ne viennent pas s'y greffer de manière précise. Ainsi l'imagination précéderait la mémoire.

#### 1-4-8) Une pédagogie de la rêverie

Pour le phénoménologue, « *un seul mot est souvent germe de rêve*<sup>2</sup> ». L'apprendre prend une autre ampleur. Si les mots sont des « *huttes* », c'est que l'imagination poétique les travaille de telle manière qu'un espace simultanément se construit à partir de l'image en train de se faire. Les fonctions d'habiter (descendre à la cave, monter au grenier) s'incarnent dans les mots, si bien que les mots deviennent des demeures. Dans cette perspective, le rez-de-chaussée de la maison, entre cave et grenier, que Bachelard assimile au « *commerce extérieur* », ne fait-il pas référence à l'exercice du « *métier de stagiaire* » ? Les images littéraires en miniature (inversion des grandeurs) sont également à la source de l'imagination créative. Se réfugier dans un monde petit écarte la menace. L'imagination par l'absurde est gage de liberté. La miniature imaginaire entraîne une inversion des valeurs, si bien qu'une pensée du paradoxe pourrait nous inviter à dire que c'est le dynamisme de l'instant d'apprendre qui crée le « *métier de stagiaire* », et non l'inverse. Une pédagogie de la rêverie, digne de ce nom, aurait à travailler sur les statuts de l'observation et de l'imagination. En effet il conviendrait d'inverser les axes de ces deux instances, de manière à se déprendre de l'esprit géométrique de la première, attaché à synthèse des connaissances. Au contraire, l'entrée dans la profondeur et l'actualité de l'image miniature permettent d'en atteindre la valeur intrinsèque. « *C'est tout le problème de l'accueil onirique des valeurs oniriques qui se trouve posé ici. C'est déjà diminuer et arrêter une rêverie que de la décrire objectivement*<sup>3</sup> ». Libérons donc les images. Attachons-nous à leur naïveté. Le propre de l'imagination n'est pas de s'aligner sur l'objectivité du réel. L'image se suffit à elle-même : elle engage un absolu d'être. Pédagogiquement parlant, pour les jeunes, l'image de l'impulsion d'apprendre participe d'un espace d'écoute et de respect de leur rêverie du stage. Elle témoigne d'une certaine autonomie de l'imagination. Ce qui nous intéresse ici, en quelque sorte, c'est l'image de la première entrée dans le stage et le tutorat. Rappelons que pour Bachelard, ce qui peut paraître insignifiant en termes de rêverie participe des « *réalités de l'imagination*<sup>4</sup> ». Le philosophe vit l'unicité d'un monde réglé sur le mode de la positivité. L'imagination a ceci de particulier qu'elle active des rêveries verticales. L'univers de la miniature déclenche des problématiques de domination, dans lesquelles le sujet éprouve des sensations d'être à la source du vécu de l'image. Le rêveur s'investit au maximum dans sa rêverie. C'est un repos actif de l'imagination. Toute causalité d'ordre psychologique n'a pas lieu d'être. La phénoménologie est convoquée, dans sa faculté à saisir l'élan vital émanant de la profondeur de l'image.

---

<sup>1</sup> J-J Wunenburger, « Gaston Bachelard et la topoanalyse poétique », in T.Paquot et C.Younès, *op.cité*, p.60

<sup>2</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, *op.cité*, p.139

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.143

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.148

Il y a une forme de responsabilité à prendre vis-à-vis de l'image rêvée, que la psychanalyse n'assume pas, trop impliquée qu'elle est dans la sublimation liée aux complexes humains. Et le sujet se réfugie, lui, directement dans ses rêves. Le passé ne compte pas, puisqu'il est question de le réinventer par l'imagination. Ce qui compte, c'est l'événement du monde produit par la rêverie. A ce titre, si le passé n'intéresse pas la rêverie, ce n'est pas le cas de l'exercice du « métier de stagiaire ». En effet cette manière d'appréhender la formation, sur un registre pratico-pratique et mimétique, peut être liée au parcours antérieur chaotique, ainsi qu'à un rapport au savoir valorisant le concret. Dans l'imagination productrice, des valeurs du monde sont recherchées. La miniature agglomère des éléments ouvrant sur un monde souhaité, en l'occurrence le souhait d'une nouvelle vie formative. Dans l'instant fécond de l'image, le rêveur a la sensation de dominer ce nouveau monde, ce monde du bonheur, même s'il procède d'une miniature d'être. Encore une fois, sur le plan d'une pédagogie de la rêverie, il est nécessaire de distinguer le règne des faits de celui des valeurs : « *D'une manière générale, les faits n'expliquent pas les valeurs* <sup>1</sup> ». Nous avons dit, plus haut, que le passé est à réinventer, réimaginer. La parole bachelardienne éclaire à nouveau ce point : « *Toute mémoire est à réimaginer. Nous avons dans la mémoire des micro-films qui ne peuvent être lus que s'ils reçoivent la lumière vive de l'imagination* <sup>2</sup> ». Ces micro-films, dont parle Bachelard, ne peuvent-ils pas faire référence, dans notre étude, à des moments du parcours de ces jeunes où ils ont connu la réussite d'avoir appris, si mince en soit l'apprentissage, à l'instar des autres élèves au parcours « ordinaire » ? Car soyons clair : l'échec scolaire (souvent très prononcé) est caractéristique de la situation de ces jeunes de l'IME. Alors réinventer un parcours formatif, dans l'instant d'une image créatrice, l'image de l'apprendre comme ils le disent, n'est peut-être pas, d'après nous, si éloigné des « *réalités de l'imagination* » des jeunes de l'IME. Pédagogiquement parlant, insistons sur le fait que ce qui doit dominer est la saisie de l'image émergente, quitte à ce que cette émergence soit futillement admise par la positivité d'un processus de formation géométrique, calibré sur des pédagogies du concret et du mimétisme. « *En accueillant tous les documents de la fantaisie et des rêveries qui aiment à jouer avec les mots, avec les impressions les plus éphémères, nous avouons une fois de plus notre volonté de rester superficiel. Nous n'explorons que la couche mince des images naissantes. Sans doute, l'image la plus frêle, la plus inconsistante peut révéler des vibrations profondes* <sup>3</sup> ».

Il y aurait donc, pour ce qui nous concerne, un devenir de la superficialité poétique : celui de promouvoir une pédagogie de la rêverie qui, bien que paraissant superficielle en première intention, n'en constitue pas moins une ressource pour accéder à une réalité formative imaginée. Cette pédagogie de la rêverie, éloignée de tout raccourci causal facile et stigmatisant, participe, en même temps, du respect de l'intelligence en train de se construire, de la personne en situation de handicap intellectuel. Elle est féconde au niveau du processus de dialectisation de la formation à l'IME, en ce qu'elle redimensionne l'autre espace, non plus celui de la réalité de l'imagination, mais celui de la réalité des faits, en s'immisçant dans la configuration géométrique formative existante. En outre, eu égard au fait que l'IME est une organisation se situant en amont des dispositifs aménagés d'accessibilité à la validation des acquis de l'expérience<sup>4</sup>, pour le public en situation de handicap intellectuel, nous pensons que cette pédagogie s'inscrit dans l'esprit de cet aménagement initié à partir d'un programme européen.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.161

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.167

<sup>4</sup> C.Guittou, P.Amoureux, « Accessibilité à la VAE », in JP Boutinet (sous la direction de), *L'ABC de la VAE*, Toulouse, Erès, 2009, p.45-47

En tout cas, elle véhicule une pensée de la formation, en termes de complexité, ce qui permet aussi de sortir des sentiers battus éducatifs habituels qui consistent à réduire le champ des possibles. Un nouveau type de rapport au savoir et à la formation est désormais envisageable.

#### 1-4-9) Le mot « apprendre » : une profondeur d'être pour les jeunes de l'IME

Dans la rêverie, l'impression d'immensité est inscrite en nous, elle n'est pas nécessairement liée à un objet. Il est intéressant de l'explorer, selon Bachelard. Il faut être à l'écoute des résonances intimes qui contiennent l'invitation à un monde nouveau, le monde de l'infini. Cette poétique de l'immensité est contemporaine d'une extrapolation de la part de la conscience qui imagine, et l'effet en est que « *nous nous sentons promus à la dignité de l'être admirant*<sup>1</sup> ». Nous créons une ouverture à un nouveau monde possible, que nous conduisons en quelque sorte. Pensons à l'exemple de se retrouver dans l'environnement d'une forêt immense pour ressentir cette idée d'illimité. Là, l'impression d'immensité est si agissante que les critères d'objectivation du réel (décrire l'environnement) sont inefficaces. Se dégage alors un orgueil de la découverte, « *l'orgueil de voir, de voir seul, d'être le Voyant universel, un tel orgueil est « un augmentatif » de la beauté, un augmentatif de l'immensité elle-même*<sup>2</sup> ». Un orgueil de l'apprendre, au sein duquel l'être imaginant s'engage vers de nouvelles voies formatives possibles, semble opérer, le mot « apprendre » étant entendu, ici, dans sa résonance intime d'hypersensibilité. C'est un mot valorisé par les jeunes de l'IME. A l'instar du mot « vaste », chez Baudelaire, pour lequel « *l'âme trouve son être synthétique. Le mot vaste réunit les contraires*<sup>3</sup> », le mot « apprendre » ne réunit-il pas, sur la lignée dialectique que nous avons engagée précédemment, à la fois la conjonction comportementalo-productive inhérente à la pratique du « métier de stagiaire » et le désir d'apprendre en stage ? C'est qu'une profondeur d'être émerge de leur imaginaire intime de ce mot : « *C'est un mot prononcé, jamais seulement lu, jamais seulement vu dans les objets auxquels on l'attache*<sup>4</sup> ». La rêverie du démesuré est donc constitutive d'une valeur vocale, exprimée dans la singularité du mot. C'est qu'il existe un lien fort entre une phénoménologie de l'image poétique et une phénoménologie du discours, de la parole puissante prononcée. Les phénomènes d'intériorité et d'extériorité s'enveloppent dans un rapport dialectique, nous l'avons vu précédemment. La psychologie se saisit des seconds dans un champ d'affectivité, quand les premiers sont plus attachés à l'image, du point de vue de son intensité de départ : « *Par là, la poétique de l'espace devient bien une voie d'approche ontologique qui, mieux que la représentation scientifique, nous met en présence d'une vérité de l'être tout en nous conduisant à un bonheur d'être*<sup>5</sup> ».

#### 1-4-10) La dialectique de l'intériorité et de l'extériorité

La dialectique du dehors et du dedans ne se saisit pas facilement, car elle contient comme un arrière-fond de positif et de négatif, prêt à trancher à tout moment. Le stage et le tutorat sont vecteurs d'une spatialisation de la pensée, en faisant système dans différents secteurs de cette dernière.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.169

<sup>2</sup> G.Bachelard, *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Corti, 2004, p.356

<sup>3</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, ibidem, p.175

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.179

<sup>5</sup> J-J Wunenburger, « Gaston Bachelard et la topoanalyse poétique », in T.Paquot et C.Younès, *op.cité*, p.61

L'esprit imagine et voit ensuite. Certains auteurs avancent d'ailleurs l'idée mythique du dehors et du dedans. Il s'ensuit des dérives qui opposent ces deux instances faisant l'objet d'une perte de sens, le mythe s'intercalant constamment entre les deux. Un exemple relevant de notre champ d'étude nous paraît révélateur de cette idée : le mythe du concret. Le langage s'imprègne fortement de ce mythe, à tel point que la pensée de la formation est substantialisée par les schématisations empiriques. Dans ce contexte, les phénomènes ne peuvent être appréciés à l'aune de la « *fausse lumière des intuitions géométriques* <sup>1</sup> ». Explorons les voies menant aux expériences ontologiques ! Les dynamiques existantes se bouleverseront et il sera plus délicat de repérer comment les éléments tiennent. Qui fait vraiment tenir le dispositif formatif l'IME : le « métier de stagiaire » ou l'impulsion d'apprendre ? Y répondre est plus complexe qu'il n'y paraît, car les frontières sont poreuses. Du point de vue dialectique, l'exercice du « métier de stagiaire », en dépit d'assises conjonctives disposées à réaliser un produit de formation efficace, se trouve complexifié par le versant nocturne de la formation. Ce dernier a cette capacité de s'intéresser à l'émergence d'une profondeur d'être qui procède du départ de l'image de l'apprendre en stage. Mais on peut aussi se perdre dans cette profondeur d'être : « *souvent, c'est au cœur de l'être que l'être est errance* <sup>2</sup> ». Là, l'ouvrage de Meirieu résonne une nouvelle fois<sup>3</sup>, surtout que la pensée géométrique n'est jamais en défaut de resurgir. « *Chassez des intuitions philosophiques le géométrique, il revient au galop* <sup>4</sup> ».

Nous voudrions juste donner un exemple concret de cette intuition géométrique irradiant le langage de formation au quotidien, et utilisé de manière quasi permanente à la fois de la part des jeunes et de l'encadrement pédagogique : il s'agit du règne de l'expression « ça s'est bien passé ». D'une part, cette expression, qui appelle toutes les réponses positives (puisque l'échec en stage est, quand même, relativement rare à l'IME), n'est pas sans laisser perplexe quant au problème qui est posé. Il est précisément difficile d'en identifier un, de par le fait que cette expression attend une réponse binaire : le stage s'est bien passé, ou bien le stage ne s'est pas bien passé. Et le problème est déjà quasiment résolu, comme si le stage n'avait d'autre alternative que celle d'une réussite ou d'un échec. Lorsque le stage est réussi, l'expression prend toute sa valeur, puisque répétons-le, en règle générale, il ne peut en être autrement. Lorsque l'échec est constaté, l'expression est toujours très présente dans la mesure où le stage, malgré son échec, est jugé à l'aune de ce « tribunal » évaluatif que représente la formule « ça s'est bien passé ». Alors maintenant, qu'en serait-il de nos propositions pour avancer sur la question ? Nous pensons qu'il s'agit d'un processus de substantialisation de l'objet stage, qui situe verbalement cet objet sur un raisonnement binaire aboutissant nécessairement, soit au symbole d'une réussite, soit au symbole d'un échec. Pourtant Bachelard précise : « *Il faut rendre toute métaphore à son être de surface, la faire remonter de l'habitude d'expression à l'actualité de l'expression* <sup>5</sup> ». La métaphore de la réussite ou de l'échec passe à côté de ce qui est construit par le stagiaire, son chemin parcouru sur le plan formatif. En effet, la logique veut qu'un stage soit réussi ou échoué. L'actualité de l'expression « ça s'est bien passé » correspond à la façon de poser le problème, dialectiquement parlant, au sens où il s'agit d'accéder à l'espace entre le même (la formation conjonctive) et l'autre (l'instant d'apprendre).

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.192

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.194

<sup>3</sup> P.Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, op.cité

<sup>4</sup> G.Bachelard, *ibidem*, note de bas de page, p.193

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.199

Cet espace est significatif d'une pensée complexifiée, apportant à la situation de stage une entrée dans le domaine des valeurs, des valeurs de l'apprendre. Notre problématique de recherche, dans le cadre de cette thèse, n'est-elle pas en phase avec un questionnement s'articulant autour des valeurs de la formation ? Comprendons-nous, nous ne sommes pas en train de dire que les référentiels d'évaluation du stage à l'IME n'existent pas ou sont inopérants. Ce sont des outils utiles pour un positionnement des compétences. On positionne géométriquement des compétences. On organise une topographie des compétences toute encline à éviter le questionnement dialectique de la construction de celles-ci. Ce que nous disons, c'est que les référentiels sont très souvent engagés dans cette voie binaire qui arrête tout processus du point de vue d'une formation en train de se faire. C'est que nous considérons le stage comme un modèle complexe à construire, qui sort des sentiers battus habituels, pour accéder au sens de la référentialisation : pensée du phénomène complexe. Dès lors, il conviendrait, selon nous, de partir d'une réflexion pédagogique liée à la question suivante : quels types de problèmes formatifs le référentiel d'évaluation du stage entend-il résoudre ? Autrement dit, quel est le fil conducteur, en termes de résolution de problème, qui se dégage du référentiel ? Des questions connexes se greffent assez facilement sur un tel questionnement : comment construit-on des compétences ? Sur le mode du « ça s'est bien passé », les compétences sont supposées possédées au départ. Les compétences possédées sont développées mais non construites.

Autre type de question engagé dans la réflexion pédagogique : quid de la pédagogie de l'erreur ? Sur ce point, c'est encore plus sensible, car, en cas de réussite du stage, eu égard à l'implicite théorique du référentiel organisé sur le non-droit à l'erreur, le sujet a réussi dans la mesure où il n'a pas commis d'erreurs. Il n'a pas la possibilité d'apprendre de ses erreurs, en un processus pédagogique de dépassement de ses résistances face à la formation. Il se contente de la positivité du résultat sans s'intéresser forcément aux raisons de son succès, puisqu'il a rempli son contrat, à savoir exercer son métier de stagiaire. Si le stage a échoué, la double peine intervient : l'échec proprement dit, associé au fait qu'on ne puisse pas s'y tromper. Un sentiment d'échec et de dévalorisation apparaît important, dans un tel contexte. Il nous semble difficile de remplacer l'expression « ça s'est bien passé » par une autre formule plus idoine. Nous pensons que le problème ne se pose pas en ces termes : changer le mode d'expression. Il conviendrait plutôt, selon nous, de déplacer le problème et de le construire à partir d'une pensée de la référentialisation, car « *la dialectique du dedans et du dehors se multiplie et se diversifie en d'innombrables nuances*<sup>1</sup> ». Ces nuances sont constitutives du sens véhiculé par la référentialisation. Le règne du « ça s'est bien passé » ne se limite pas au champ du stage, pensons-nous. Il a cette faculté d'irradier d'autres espaces de la vie (par exemple un rendez-vous), dans une propension de réduction de sens. A la question : le rendez-vous s'est-il bien passé ?, l'interlocuteur répondra par l'affirmative ou la négative (sans toujours bien argumenter d'ailleurs), comme si aucune autre alternative n'était produite. En posant la question, on s'en débarrasserait presque. En répondant à la question, on en serait presque embarrassé, dès lors que l'on veuille donner quelques explications, devant notre manque d'arguments. C'est que le noyau de la problématisation est desséché et il se dessèche d'autant plus devant la tendance simplificatrice, réductrice de l'esprit face aux objets du monde. Les phénomènes psychanalytiques et phénoménologiques s'enveloppent dans une composition dialectique formée par la réduction des images pour les premiers et l'exagération des images pour les seconds. Réduire, c'est aussi s'habituer. La nouveauté de l'image, elle, est génératrice d'une inquiétude d'être, en ce qu'un devenir du monde est engagé en profondeur, à l'instar de l'émergence d'un changement de paradigme des conditions des personnes en situation de handicap, évoquée précédemment.

---

<sup>1</sup> G. Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.195

La rêverie poétique déclenche une image de la porte entrouverte, une rêverie du « *désir de conquérir tous les êtres réticents* <sup>1</sup> ». Et c'est l'histoire du handicap intellectuel qui se trouve alors convoquée, dans la mesure où, comme nous y invite Bachelard, « *pourquoi ne pas prendre le vers du poète comme un petit élément de mythologie spontanée ? Pourquoi ne pas sentir que dans la porte est incarné un petit dieu de seuil* <sup>2</sup> ». L'être est complexe : il incarne une double volonté. Il veut s'extérioriser dans l'exercice du « métier de stagiaire » et veut se cacher dans l'apprendre. Les savoirs empiriques développés dans le cadre de l'exercice du « métier de stagiaire » pourraient-il se comprendre différemment, c'est-à-dire à partir d'enjeux plus rationnels, plus problématiques, à l'instar de ce que propose Fabre au sujet des savoirs scolaires <sup>3</sup> ?

## **2) Discussion autour des premiers résultats exploratoires**

A l'aune des premiers résultats exploratoires que nous venons de recueillir, les valeurs (comportementalisme, instant d'apprendre) semblent se construire dans les situations de stage vécues par les jeunes eux-mêmes. Cela va nous conduire vers une définition plus précise de notre question de recherche conformément à ce que requiert la démarche qualitative (préciser le problème tout au long du processus de recherche). Nous nous inscrivons, en quelque sorte, dans cette recherche, dans une « double problématisation ». En effet, nous avons choisi de nous appuyer sur les trois instances de problématisation (poser le problème, construire le problème, résoudre le problème), en tant que fil conducteur épistémologique. Il s'agit d'une première phase. La seconde s'appuie sur la manière dont les jeunes de l'IME conçoivent l'objet formation, elle s'intéresse à leur façon de problématiser, à partir de l'examen de leurs représentations. Bien entendu, les deux phases se trouvent en étroite interaction. Il n'est pas de notre intention d'entrer dans quelque réponse à dominante prescriptive que ce soit. Il s'agit, simplement, pour nous, d'activer cette dynamique de problématisation tout au long de notre travail, pour tenter d'y voir plus clair dans un champ peu exploré. A l'aune des premiers résultats issus de notre enquête exploratoire, il apparaît que les trois figures du problème (énigme, obstacle, controverse) <sup>4</sup> interviennent. L'énigme d'abord, en ce qu'un problème nous est posé, sous forme de défi, au niveau de l'élaboration d'une carte de la formation à l'IME. Si le défi est relevé, cette carte prendra le statut de données, c'est-à-dire qu'il sera possible de se repérer sur cette carte pour penser l'alternance à l'IME. L'obstacle, ensuite, en ce qu'une réflexion est engagée sur la possibilité ou non d'accéder à l'abstraction, aux savoirs théoriques, dans le cadre du stage. La controverse, enfin, en ce qu'il est permis, à partir de l'analyse de l'existant en tant que moyen, de mobiliser les ressources inhérentes à ce dernier, d'accéder au possible, à l'apprendre, à l'instant d'apprendre. Cet instant d'apprendre étant d'ailleurs développé plus avant dans notre travail. Nous avons vu, dans la partie 1, que les évolutions législatives concernant la formation des personnes en situation de handicap remettaient en question et redessinaient les contours de l'organisation de la formation, dans la forme de ses solutions antérieures. L'inscription dans le monde problématique de la formation, à l'IME, s'avère une nécessité.

---

<sup>1</sup> G.Bachelard, *La poétique de l'espace*, op.cité, p.200

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> M.Fabre, « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre 2007, en ligne sur <http://rfp.revues.org/823>, consulté le 11.05.2013

<sup>4</sup> M.Fabre, « Philosophies de problème et pédagogies de la connaissance : Dewey, Bachelard, Deleuze, Meyer », *conférence en ligne*, Université de Laval, 15 avril 2008, [www.fse.ulaval.ca](http://www.fse.ulaval.ca)

L'ouvrage de Fabre, *Eduquer pour un monde problématique*<sup>1</sup>, apporte son lot d'éclairages, pour nous permettre de justifier une inscription dans le paradigme de la problématisation, au regard de notre contexte, penser l'alternance à l'IME : « *Cet ouvrage se situe dans un parcours de recherche théorique et empirique visant à accréditer la faisabilité d'une formation exigeante à la problématisation, à l'école ou en formation professionnelle*<sup>2</sup> ». Comprendre davantage l'institution IME, à travers la parole et l'activité des jeunes, c'est s'intéresser aux problèmes que cette institution entend résoudre par le biais de la formation. L'éducation problématique consiste à armer les jeunes dans le traitement des problèmes du monde. Aussi notre travail réside-t-il dans l'examen, chez les jeunes, des ressorts de l'utilisation de leur propre boussole formative, leur raison d'enquête, leur manière de problématiser l'alternance à l'IME. Comment, en puisant dans la carte formative existante, dans l'expérience passée, parviennent-ils à élaborer leur propre processus de problématisation formative ? Car, c'est de philosophie de l'expérience dont il s'agit. Fabre rappelle que c'est la philosophie de Dewey, dans son versant problématisation, qui constitue le fil conducteur de son ouvrage, si bien que l'œuvre de ce dernier « *est une tentative de réponse à ces deux tendances qui résumaient pour lui les « idées nouvelles » : 1) le déplacement d'intérêt de l'éternel et l'immuable vers le transitoire et le changeant, ce par quoi Beaudelaire définissait précisément la modernité* » ; 2) « *l'affaiblissement progressif de l'autorité des institutions fixes, des rapports et des distinctions de classe* »<sup>3</sup> ». En ce qui nous concerne, nous avons également convoqué la philosophie de Dewey dans notre questionnement. Notre problématique s'articule autour de la question du processus de formation des valeurs, dans le cadre de l'alternance à l'IME, du point de vue des représentations et de l'activité des jeunes. Deux objets spécifiques seront analysés : le stage et le tutorat. Pour tenter d'y répondre, nous nous appuyons sur la théorie des valeurs chez Dewey et de l'intuition de l'instant chez Bachelard, comme nous venons de le voir. Rappelons, à ce stage, notre question de recherche :

### **Quelles sont les valeurs formatives, privilégiées par les jeunes de l'IME, dans le cadre du stage et du tutorat ?**

Cette question, dans sa formulation initiale, s'apparente davantage, selon nous, à un questionnement de départ qu'à une véritable problématique de recherche. Cette question initiale sera donc précisée plus loin, à l'aune des éléments théoriques inhérents à la théorie de la valuation de Dewey. Cette précision théorique, au niveau des termes de notre question, n'en constituera pas moins les éléments fondateurs de notre problématique de recherche.

#### **2-1) Des éclairages sur la philosophie de Dewey**

La philosophie de Dewey prend corps dans le courant du pragmatisme né aux Etats-Unis dans les années 1960-1965, dont James et Peirce ont été les précurseurs. Les adversaires théoriques du pragmatisme sont principalement les défenseurs de la philosophie cartésienne, organisée autour de l'idée d'une séparation du corps et de l'esprit. Le pragmatisme dérive du modèle du darwinisme, au sens où il « *cherche à tirer les conséquences épistémologiques et méthodologiques de la révolution darwinienne*<sup>4</sup> ».

---

<sup>1</sup> M.Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op.cité

<sup>2</sup> M.Fabre, *Notes du CREN n°5*, septembre 2011, p.1

<sup>3</sup> M.Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op.cité, p.11

<sup>4</sup> M.Renault, « Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin ». John Dewey, *La formation des valeurs*, Paris, La découverte, coll. « Les empêchés de penser en rond », 2011, 238p. » in La Découverte, *Revue Française de Socio-Economie*, 2012/1 n°9, p.248, en ligne <http://www.cairn.info/revue-française-de-socio-economie-2012-1page-247.htm>, consulté le 13 février 2012

Pour Dewey, vivre, c'est s'adapter : le schème de l'adaptation prime dans la philosophie de Dewey. Le courant pragmatiste se réclame d'une distance avec la théorie classique de la connaissance, entendue comme modèle d'une réalité fixiste et immuable, séparant le sujet connaissant et l'objet à connaître, comme si l'instance du « je » était antécédente à l'acte de connaissance lui-même. C'est que le pragmatisme est attaché à la question d'appréhender la réalité en termes de processus. On s'intéresse à l'activité du sujet connaissant dans un contexte qui prend en compte son agir créatif : « *Loin d'un sujet « passif », Dewey en fait un créateur, un inventeur. Il le suggère quand il écrit que le modèle classique du savoir « [...] suppose un spectateur qui regarde une image achevée plutôt qu'un artiste aux prises avec la production de ce tableau* <sup>1</sup> ». Souhaitant élargir l'approche expérimentale des sciences au champ des sciences humaines, Dewey se rallie à une logique de la recherche de la « vérité », ou plutôt du vrai en tant que processus, selon la double dimension de la mise en oeuvre d'un processus d'enquête et de justification de celle-ci. Dans cette philosophie transactionnelle du pragmatisme, organisme et environnement sont étroitement liés, au point de se « co-déterminer », dans une révision constante des fins et des moyens, au niveau de l'action envisagée. Le problème naît d'une désadaptation entre le sujet et son environnement. Le cadre d'analyse de Dewey se situe dans le système que forment l'organisme et l'environnement : les valeurs construites s'inscrivent donc dans un espace « écologique » de la théorie de l'enquête, traitant les interactions de l'organisme avec son environnement : « *Un organisme ne vit pas dans un environnement ; il vit par le moyen de l'environnement. [...] Il y a, bien entendu, un monde naturel qui existe indépendamment de l'organisme, mais ce monde n'est environnement que s'il entre directement et indirectement dans des fonctions vitales. L'organisme fait lui-même partie du vaste monde naturel et n'existe en tant qu'organisme que dans les connexions actives avec son environnement* <sup>2</sup> ». Dans le cadre de l'enquête, un principe de continuité entre les données biologiques ou physiques et les données intellectuelles, liées à la situation contextuelle étudiée, est à repérer chez Dewey, si bien que les premières contribuent à l'existence des secondes. Cela nous amène à penser, dans notre propre recherche, que les réflexions autour de la problématique du corps au travail (aspect biologique et physique), que nous étudierons par la suite et qui émanent des entretiens semi-directifs réalisés, semblent conciliables avec une démarche d'enquête sur les valeurs privilégiées par les jeunes en formation à l'IME. De ce fait, cela nous invite à poursuivre dans l'axe de problématisation emprunté ici, à savoir l'approche philosophique des valeurs selon Dewey. « *L'impulsion vitale* <sup>3</sup> », présente dans la théorie de la valuation, n'est-elle pas également un indice complémentaire de ce qui précède ? Cette impulsion vitale n'est-elle pas liée, chez les jeunes, à la manière d'« impulser » l'objet stage, de l'investir, de le mobiliser, de l'appréhender positivement, bien avant toute expérience de celui-ci ?

## 2-2) La dimension sociale de l'enquête

L'enquête est déclenchée par de l'indéterminé, à savoir du douteux, du discordant, du confus, de l'obscur, au sein de la situation problématique. Ces éléments relevant de la situation indéterminée, au démarrage de l'enquête, sont potentiellement résolubles, si les conditions existantes de la situation contextuelle sont également interrogées et transformées : une démarche de problématisation est mise en oeuvre lorsqu'il s'agit de « *découvrir ce que sont les ou les problèmes qu'une situation problématique pose à l'enquête* <sup>4</sup> ».

<sup>1</sup> M. Renault, « Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin », *op.cité*

<sup>2</sup> J. Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1993, p.83 et p.92

<sup>3</sup> M. Renault, *ibidem*, p.249

<sup>4</sup> *Ibidem*



L'enquête est menée dans un contexte culturel appartenant au champ anthropologique. On s'attache à examiner les coutumes, les techniques, les activités, les centres d'intérêt d'un groupe social. Cette anthropologie culturelle va s'appuyer sur cette ressource transmissive que constitue le langage, pour examiner la construction de ces types de références inhérentes au groupe social étudié. Pour nous, il est clair que l'étude porte sur un groupe constitué par des jeunes accueillis en IME, avec cette particularité d'être en situation de handicap intellectuel. Nous ajoutons cet aspect au sens où il constitue, croyons-nous, un moyen de justification dans le choix d'utilisation du modèle de Dewey pour notre problématisation. Selon Dewey, l'enquête est sociale, car l'individu l'appréhende, en s'appuyant sur l'instrument réflexif et communicatif du langage, en se plaçant du point de vue du destin commun du groupe social en question. Un « processus d'inter-objectivation » est activé « dans la mesure où l'enquête sociale amène à définir, par le dialogue et la communication, des « objets » communs. Ce point est essentiel pour comprendre la formation des valeurs...<sup>1</sup> ».

### **2-3) La formation des valeurs : un processus d'enquête chez Dewey**

En dépit d'enquêtes sociologiques nombreuses sur le sujet des valeurs, il faut constater qu'il est toujours aussi difficile de définir précisément cette notion<sup>2</sup>. De par l'utilisation courante qui en est faite, il se pourrait bien que l'on confère à cette notion le statut de terme « valise ». Cette utilisation sémantique commune du terme, non cadrée conceptuellement, ne représente-t-elle pas le fruit de son succès ? Ou de son insuccès ? Dewey s'est plongé théoriquement et pratiquement dans cette question, à laquelle il associe également le champ philosophique, qui, selon lui, ne parvient pas non plus à relever le défi d'une conceptualisation opérante sur la notion de valeur. Dewey va se distinguer de la logique séparative entre normes et valeurs (Habermas), dans laquelle la dimension universelle et rationnelle des normes est à différencier de la dimension subjective des valeurs. Au contraire, Dewey s'attache à défendre la dimension d'objectivité des valeurs qui seront soumises au questionnement et expérimentées au moyen de l'enquête. Il s'agit, avec lui, de montrer que la formation des valeurs ne relève pas de principes transcendants et abstraits, mais doit être explorée, par le biais d'une enquête méthodologique, car les valeurs sont des choses concrètes se produisant dans le monde. « Elles correspondent à ce à quoi nous tenons manifestement<sup>3</sup> ». Les valeurs ne sont pas davantage à concevoir comme des processus mentaux, des sentiments ou des émotions, même si Dewey ne procède pas à une séparation radicale entre les jugements de valeur et les émotions. Il est plutôt question, du point de vue des valeurs, de noter que leur vérification empirique (par l'enquête) confère à l'énoncé de la proposition liée à un jugement de valeur, un contenu, selon lequel il est possible de répondre par oui ou par non. C'est ce contenu propositionnel qui donne un statut rationnel à l'énoncé d'un jugement de valeur. Dans ce sens, les questions liées aux valeurs dans la pratique quotidienne des personnes peuvent s'inscrire dans les formes rationnelles d'un jugement intellectuel. Ce n'est pas le cas pour les jugements de valeur enfoncés dans un esprit positiviste et émotiviste, dont les tenants relèvent de la préférence, de l'aversion ou des intérêts particuliers. L'émotivisme est trop éloigné du contexte précis d'expérience lié au jugement de valeur construit. Nous verrons d'ailleurs, plus loin, que la théorie de Dewey sur la formation des valeurs s'incarne également dans cette idée d'une expérience collective et publique. Pour cadrer avec la valuation chère à Dewey (dont nous allons étudier la signification), il s'agit donc de se déprendre des théories mentalistes, où la fin-en-vue est prise en compte dans son statut réductif d'état mental, et non dans l'interrogation de ses conditions de réalisation.

---

<sup>1</sup> M. Renault, « Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin », *op.cité*, p.250

<sup>2</sup> A. Bidet, L. Quéré, G. Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, Paris, Editions La Découverte, 2011, p.5-6

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.11

Les valeurs relevant de l'approche émotiviste, trop imbriquées dans l'arbitraire et l'internalité des processus mentaux, ne peuvent se soumettre aux règles objectives et publiques de l'enquête. C'est que, selon Dewey, les valeurs, au même titre que les désirs et les intérêts qui y sont associés, font l'objet de modes de conduites ou de comportements observables, à l'inverse des processus mentaux (l'introspection), ne constituant pas une forme de connaissance.

#### 2-4) Que sont les valuations ?

Une valuation n'existe que lorsqu'il y a un problème à résoudre. C'est ce qui va déclencher le processus d'enquête au sein de la valuation. Pour Dewey, nous pouvons observer le processus de formation des valeurs dans nos activités au quotidien, à la fois du point de vue des conditions et des conséquences de leur formation. Mais il faut distinguer, dans le vocabulaire de l'auteur, les valeurs, les valuations et les évaluations. Les valeurs sont des faits, elles se produisent dans le monde : elles dépendent de comportements affectivo-moteurs, dont les vocables associés sont, par exemple, « *entretenir* », « *prendre soin de* », « *veiller sur* », « *favoriser* », « *faire beaucoup pour* », « *être loyal ou fidèle à* », « *s'accrocher à* », *pourvu que ces mots soient tous pris en un sens actif de comportement*<sup>1</sup> ». Les valeurs sont le produit d'appréciations ou de dépréciations immédiates des attributs d'un objet, d'une situation. On est attaché à telle chose parce qu'elle nous plaît ou bien on repousse telle autre, déplaisante, d'après nous. Leur caractère d'immédiateté ne confère pas aux valeurs un engagement vers d'autres expériences, ce qui fait leur distinction d'avec les évaluations ou appréciations évaluatives. Ces dernières, en effet, sont à penser dans leurs relations avec d'autres objets ou situations. L'évaluation va nécessiter une reconstruction mentale (un jugement évaluatif), à travers son lien avec d'autres situations : l'évaluation possède une certaine représentativité interne par rapport à l'objet, au sens où elle va s'attacher aussi aux conditions qui ont favorisé telle ou telle appréciation évaluative. L'appréciation immédiate, relative aux valeurs, est, quant à elle, moins engageante et plus fortuite vis-à-vis de l'objet apprécié. Dans ce contexte, que vont-être les valuations ? Elles sont à situer entre ces deux dimensions que constituent les appréciations immédiates (les valeurs comme faits) d'un côté, et les évaluations (appréciations comme jugements) de l'autre. Ces deux dimensions sont donc les deux phases des valuations : celles-ci sont observables, car elles relèvent de conduites effectives dans un contexte situé. C'est d'ailleurs cette conduite effective qui apporte le bien-fondé de la valuation et du processus d'enquête. Les conditions environnantes de la situation sont à interroger dans la manière dont elles supportent un type de conduite donné, provoquant, lui-même, son champ de désir propre, ou bien une autre perspective d'enquête, liée à un nouveau champ de désir et à la détermination d'un nouveau type de conduite, va être l'objet d'un processus de valuation. Les différents champs d'activités nous engagent à nous confronter continuellement à de nouvelles valeurs que nous devons examiner, la valuation étant, dans un tel contexte, le « *procès par lequel un élément de l'expérience prend valeur, importance, pour l'organisme humain*<sup>2</sup> ».

L'enquête repose aussi sur « *l'apparition de conditions qui font obstacle, bloquent, et sont source de conflit et de besoin*<sup>3</sup> ». L'examen de ces conditions fera l'objet d'une valuation. Il s'agit de procéder, par le moyen de l'enquête, à l'évaluation réfléchie de nos appréciations immédiates, pour savoir si nous souhaitons maintenir les valeurs construites dans ces appréciations mêmes (ce à quoi nous sommes attachés mérite-t-il que nous y soyons attachés à ce point ?), ou bien étudier la nécessité de reconfigurer les valeurs actuelles et le champ de désir intrinsèque à ces valeurs.

---

<sup>1</sup> J.Dewey, « Quelques questions sur la valeur », in A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *op.cité*, p.223

<sup>2</sup> A.Bidet, « La genèse des valeurs : une affaire d'enquête », in *Tracés. Revue de Sciences Humaines* (en ligne) p.211 à 216, 15, 2008, consulté le 13 février 2012, p.212, <http://traces.revues.org/813>

<sup>3</sup> J.Dewey, « Théorie de la valuation », in A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *op.cité*, p.150-151

Cette nouvelle configuration, adossée sur un nouveau jugement de valeur face à l'objet, n'en sera pas moins fonctionnelle pour autant. Un nouveau mode de conduite, alimenté par des désirs et des intérêts actuels, viendra se greffer sur ce nouveau jugement de valeur. Selon Dewey, c'est en enquêtant que nous sommes le mieux en mesure de décider sur « *ce qu'il vaut mieux faire ensuite* <sup>1</sup> ». Si l'évaluation appréciative est donc davantage attachée à l'étude des conditions faisant obstacle à l'émergence de nouveaux jugements de valeur, aux retombées de l'action, ainsi qu'à l'agencement d'un réseau de relations complexe, c'est que l'appréciation de l'expérience immédiate engage un certain nombre d'habitudes construites et reconstruites, en lien avec une sensibilité directe vis-à-vis de la situation. Sensibilité de type esthétique, morale ou intellectuelle, par où le désir passe. Dewey précise qu'une composante intellectuelle (une part de valuation) est également présente au sein de l'appréciation des expériences immédiates, bien qu'elles se traduisent en comportements affectivo-moteurs, de sorte que le jugement de valeur, formé dans la valuation, peut s'appuyer sur cette composante. Cette dernière peut d'ailleurs être rattachée au fait d'anticiper les conséquences d'une attitude à adopter au regard de l'objet prisé, estimé, que l'on considère. Nous aurions ainsi davantage une différence de degré que de nature entre la valeur et la valuation, ce qui donne au jugement de valeur construit son caractère d'objectivité, tel que Dewey le conçoit : « *S'il y a, dans la valuation directe, une part de reconnaissance des propriétés de la chose ou de la personne, appréciées comme raison de la priser, de l'estimer, de la désirer, de l'aimer, etc., alors la différence entre elle et l'évaluation explicite n'est qu'une question d'accent ou de degré, non une différence de genre. Ap-précier [ap-praising] n'est alors qu'un développement plus ou moins systématique de ce qui est déjà présent dans le fait de priser [prising]* <sup>2</sup> ». Le processus de formation des valeurs, selon Dewey, s'organise en deux moments : un moment intellectuel et un moment moteur<sup>3</sup>. Cette composante intellectuelle (et affective), dans son cadre d'analyse d'appréciation immédiate, n'a-t-elle pas quelque chose à voir avec le fait que les jeunes de l'IME semblent priser, estimer l'objet stage ? Cette composante motrice n'a-t-elle pas quelque chose à voir avec le fait que ces mêmes jeunes semblent aborder le stage en termes de mobilisation corporelle ?

Ainsi, les valeurs ne relèvent pas de la simple émotion, mais sont plutôt substantivées (au sens où elles s'associent au mode de l'adjectif), ce statut les exonérant d'une empreinte interne liée à un processus mental. L'examen des conditions et des conséquences de ces jugements de valeur, organisé dans un champ de conduite donné (lié au désir), participe de cette exonération. Les valeurs, en tant que faits, ont donc une trame comportementale. Si les faits sont susceptibles d'acquiescer une valeur, c'est que les valeurs prennent tout leur sens dans le champ comportemental qui se déploie à travers les connexions et transactions avec d'autres faits, bien éloignés qu'ils sont de tout processus interne de mentalisation. Ce qu'il faut saisir ici, dans un champ transactionnel de conduite donné, c'est l'idée d'interroger, non pas uniquement les valeurs que l'on accorde aux fins de notre action, mais s'attacher également aux valeurs accordées aux moyens de celle-ci, si bien que les premières sont comprises par le biais des seconds. L'examen des moyens intrinsèques à la construction des valeurs organisant un champ de conduite donné, à travers une démarche d'enquête, s'avère aussi important que l'examen des fins : la compréhension du processus de formation des valeurs est alors rapportée à un espace de conduite, dans lequel il est possible d'observer des comportements durables dans un espace-temps. Ces comportements, qui s'inscrivent dans une temporalité, sont relatifs, à la fois aux conditions et aux conséquences de la situation examinées dans le cadre de l'enquête. C'est à travers ce type de comportement récurrent et inscrit dans la durée que nous sommes en mesure d'observer l'attachement ou la répulsion par rapport à l'objet.

<sup>1</sup> J.Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, op.cité, p.233

<sup>2</sup> J.Dewey, « Quelques questions sur la valeur », in A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, op.cité, p.229

<sup>3</sup> A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, op.cité, p.28-29

La différence entre l'homme et l'animal, selon Dewey, se situe en ceci que le premier possède les capacités d'anticipation des conséquences, des résultats de l'attachement exprimé envers l'objet : il peut, de cette manière, adopter un mode comportemental idoine à la situation. Nous ne faisons qu'attribuer de la valeur à « *ce à quoi nous tenons, c'est-à-dire à quoi ou à qui nous manifestons concrètement notre attachement, à travers nos attitudes actives, nos comportements, nos façons d'agir. Nous y tenons : nous le désirons, nous nous efforçons d'y parvenir, de l'obtenir et, lorsque nous l'avons, nous faisons tout pour le conserver et en prolonger l'existence*<sup>1</sup> ». Mais, ce à quoi nous tenons est, en même temps, « *ce par quoi nous tenons*<sup>2</sup> » : interroger les conditions est un gage pour la discussion, la critique et le partage des valeurs.

## 2-5) Anthropologie culturelle et valuations

La valuation émerge donc du processus d'enquête liée à une situation-problème de manque, de doute ou de difficulté, dont le but sera de pallier à ces défauts, en permettant à la situation de retrouver son unité, l'unité de l'action se rapprochant de « *ce qui est existentiellement nécessaire afin d'amener une fin-en-vue à l'existence réelle*<sup>3</sup> ». Dans la théorie de Dewey, une approche théorique, empruntée au champ de l'anthropologie culturelle, est convoquée. Nous avons vu que la valeur est rapportée à l'activité intelligente du sujet, où les dimensions affectives et cognitives sont mêlées, et au sein de laquelle on s'interroge sur le rôle « *des conditions culturelles et des institutions dans le façonnement des désirs et des fins, et ainsi des valuations*<sup>4</sup> », ce que les autres théories positivistes ne parviennent pas à faire. On s'inscrit ainsi dans une approche théorique relevant de l'anthropologie sur le plan culturel, au sens où on s'attache particulièrement à l'analyse des interactions entre l'organisme humain et le monde environnant. Dans ce sens, l'objet de notre questionnement s'attache à examiner les conditions dans lesquelles sont pensées les interactions entre le jeune de l'IME et son environnement formatif, l'institution pouvant être entendue, ici, au sens large, à savoir l'institution que représente l'IME, mais également les « institutions » que peuvent représenter, dans l'esprit des jeunes, le stage et le tutorat. La manière dont les jeunes semblent se mobiliser affectivement vers de tels objets (stage et tutorat) montre, en tout cas, que ces objets peuvent être perçus comme des institutions, prenant corps dans une ingénierie politique et éducative étudiée en partie 1. Cette approche théorique anthropologique, dans son axe de problématisation, se trouve en phase avec la lignée théorique du concept d'obstacle épistémologique examiné dans le présent travail, dans la mesure où ce concept emprunte à ce champ d'exploration anthropologique. Cela nous conforte dans l'idée de mobiliser les ressources théoriques de la conceptualisation des valeurs, selon Dewey, dans le cadre de notre problématique de recherche. Nous pensons que la valuation, en tant qu'elle s'appuie sur des comportements ou des conduites observables, semble en mesure de s'inscrire dans les formes du dispositif expérimental que nous avons décidé de mettre en œuvre dans cette thèse (cf. partie méthodologique). Cet aspect n'en demeure pas moins un élément de validité dans notre espace de recherche. Nous aurons à déterminer et justifier précisément les différents critères de validation<sup>5</sup> dans la suite de notre travail.

---

<sup>1</sup> A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, op.cité, p.33

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> A.Bidet, « John Dewey. La théorie de la valuation », *op.cité*, p.220

<sup>4</sup> A.Bidet, « La genèse des valeurs : une affaire d'enquête », *op.cité*, p.212

<sup>5</sup> JP Pourtois, H.Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wavre (Belgique), Mardaga, 2007

## 2-6) Le rôle du désir et des intérêts dans la formation des valeurs

Pour Dewey, les valeurs se forment en même temps que se construisent les désirs, les intérêts et les fins, en lien avec ce que nous faisons. Il est nécessaire d'associer l'ensemble de ces aspects pour saisir le processus de formation des valeurs. Si les désirs et les valeurs ne sont pas fondamentalement très dissemblables, il se pourrait que le désir soit concentré sur le fait de désirer quelque chose, alors que la valeur s'apparenterait davantage à la conception du désirable. Les désirs sont engagés dans les valeurs, au sens où celles-ci nous amènent à apprécier ceux-là : « *Les valeurs sont des notions émotionnellement chargées de ce qui est désirable* <sup>1</sup> ». Au même titre que les valuations, Dewey insiste sur le fait que les désirs émanent d'une démarche d'enquête, qui s'inscrit dans une situation problématique contextuelle, et au sein de laquelle il existe un manque à combler. De ce fait, le désir se trouve configuré en tant que moyen au regard des éléments contextuels, au point de « coopérer » avec les conditions de l'environnement et de produire une fin (conséquence), une fin étant généralement produite par un désir. La procédure d'enquête et son examen consubstantiel, chère à notre auteur, favorise le passage d'un désir, initialement associé à un certain nombre d'habitudes acquises ou d'impulsions (le désiré), à un désir désormais associé à une valuation (le désirable) et doté d'une « *fin-en-vue* <sup>2</sup> ». L'intelligence du désir sera donc fonction de la pertinence de l'enquête qui le formera. La notion de désir, au sens de Dewey, ne doit pas être confondue avec la notion de satisfaction, comme sentiment. En effet, celle-ci interprète le désir dans une logique d'état d'esprit, d'état mental, alors que celle-là (la notion de désir) va s'attacher aux conditions réelles de la situation, « *c'est-à-dire comme ce qui vient remplir les conditions imposées par les potentialités et les manques conjoints de la situation où le désir émerge et opère* <sup>3</sup> ». La notion d'intérêt, quant à elle, est toute aussi présente dans le processus de valuation. Tout comme le désir, l'intérêt se situe à un niveau comportemental : il représente un mode de conduite, une attitude, ce qui l'exclut de toute attribution mentaliste. Il est à comprendre dans un complexe de relations inhérent au désir. Dewey le définit ainsi : « *Un intérêt ne représente pas seulement un désir, mais un ensemble de désirs étroitement reliés, dont l'expérience a montré qu'ils produisaient, par leurs relations, un ordre défini propre à entretenir l'activité* <sup>4</sup> ».

Ouvrons une parenthèse ici. Cette idée d'entretien de l'activité, du point de vue des valeurs construites dans un contexte donné, nous interpelle dans notre réflexion, en ce qu'elle autorise une certaine modification du regard porté sur la manière dont les jeunes de l'IME conçoivent leur formation. En effet, pensons-nous, le fait d'entretenir une activité formative sur des leviers empiriques, peut aussi être examiné du point de vue des intérêts et des valeurs qui sous-tendent ces leviers, et non pas, uniquement, au travers du prisme interne de la situation de handicap intellectuel. Sans nier l'existence de cette dernière, il s'agit, pour nous, de montrer la complexité de la situation présente et les dangers qu'une analyse pour le moins rapide, sur le versant interne des processus mentaux, pourrait causer, en termes de stigmatisation. C'est plutôt, en termes d'intelligence des situations, qu'il convient d'enquêter, en dégagant initialement comme indices, les conditions et les conséquences de l'action. Il est vrai qu'il pourrait nous être rétorqué que cette idée d'entretien de l'activité soit connotée dans un sens péjoratif : l'entretien sclérosant d'une activité.

---

<sup>1</sup> A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, op.cité, p.35

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.36

<sup>3</sup> A.Bidet, « John Dewey. La théorie de la valuation », op.cité, p.220

<sup>4</sup> A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *ibidem*, p.37

Il n'en est rien, car Dewey entend la notion d'intérêt comme une dynamique transformative, où « *le moi et le monde sont engagés l'un avec l'autre dans une situation en développement*<sup>1</sup> ». Il s'agit même de se déprendre de la logique conséquentialiste (se rapprochant dans notre étude du versant interne de la situation de handicap intellectuel), pour envisager une visée analytique en termes de « carrière » et de comportements associés à cette « carrière », dans le cadre du processus d'enquête (en phase avec la valuation). C'est que, dans cette seconde option, l'enquête va consister à tenter de mettre en lumière les tenants et les aboutissants de « *l'absorption du moi dans un objet*<sup>2</sup> », dans lequel il est possible de s'y retrouver, mais aussi de s'y perdre. L'intérêt n'est pas une instance antécédente au moi. Il se trouve engagé dans une situation contextuelle précise, relative à des objets et/ou des personnes, en tant que mode de conduite observable. Répétons-le, nous avons là, derrière cette notion d'intérêt, l'idée d'une préservation active des conditions d'un existant, potentiellement soumise aux exigences de l'enquête et non rattachée à l'unique ressort affectif : « *Ces modes de conduite prennent place dans le monde public et observable, notamment sous la forme d'efforts pour établir des conditions qui produiront certaines conséquences spécifiées*<sup>3</sup> ». La liaison étroite entre l'organisme et l'environnement diffuse, chez le sujet, un processus de transactions avec l'objet dans le contexte de ses activités : dès lors, il est possible d'appréhender une dynamique d'intérêt, organisée autour de l'instauration d'un certain nombre de conditions de la situation appartenant à ces transactions, et, en vertu de ces conditions, un mode de conduite est activé, au regard de la fin-en-vue envisagée. Ce type de transaction est vecteur de nouveauté, en ce qu'il apporte un autre regard sur la situation existante : cette dernière mérite désormais d'être soutenue et développée. Elle est engagée dans le monde d'une autre manière qu'auparavant. La situation présente devient autre chose qu'un simple objet à observer d'une façon un peu naïve et immédiate (comme le fait de penser, par exemple, qu'on ne développera que des savoir-faire et savoir-être en stage, en négligeant les savoirs en eux-mêmes et pour eux-mêmes). Une valuation intervient si une fin-en-vue est associée à l'intérêt, dans une logique de réciprocité entre les fins et les moyens. Il n'y a donc pas de procédure dichotomique consistant à annoncer initialement une fin, à laquelle lui seront alloués les moyens les plus adaptés. L'enjeu est d'un autre genre chez Dewey : les intérêts, parce qu'ils appartiennent au champ pratique, sont observables et en mesure d'être soumis à enquête, avons-nous dit. La fiabilité d'une enquête sur les valeurs repose sur la modalité d'enquêter sur la genèse cognitive et pratique de celles-ci, en se démarquant du prisme mentaliste. Fin, moyens et action sont entremêlés, au sens où « *la fin ne prend forme qu'en même temps que l'action qu'elle polarise, à travers notamment la définition des moyens, et n'est pleinement déterminée qu'au terme de l'action*<sup>4</sup> ». Autant les fins que les moyens peuvent être valués, car ils sont l'objet d'un continuum.

## 2-7) La dimension politique au sein des valuations

Dewey perçoit un lien entre la formation des valeurs et la démocratie. Cet aspect démocratique est émergent, pensons-nous, dans notre recherche, à travers le focus réalisé sur l'évolution des dispositifs en faveur des personnes en situation de handicap intellectuel (cf. chapitre 1).

---

<sup>1</sup> A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, op.cité, p.38

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.39

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.43

Ne citons que quelques exemples : la personnalisation du projet (loi 2002), les passerelles favorisant le passage du milieu protégé au milieu ordinaire, dans le parcours formatif de la personne (loi 2005), ou encore la mise en place de la validation des acquis et de l'expérience (VAE) pour les travailleurs accueillis en établissement et service d'aide par le travail (ESAT, loi 2009). Si l'on suit Dewey dans sa pensée, ces différentes évolutions, que nous définissons, dans notre travail, comme les ressources mobilisables d'une ingénierie politique en faveur du public en situation de handicap intellectuel, participeraient des conditions sociales et démocratiques propices à faire évoluer le rapport au savoir et à la formation de ce type de public, en soumettant ces données à enquête. En effet, eu égard à la dimension pragmatique de la formation des valeurs, Dewey pense que cette dernière se nourrit du contexte social et culturel existant, les valeurs et les valuations se fixant également dans « *les institutions et les pouvoirs en place, portés à imposer des valeurs ultimes*<sup>1</sup> ». Si des progrès se font jour dans l'évolution du rapport au savoir des jeunes de l'IME, c'est, en suivant Dewey, qu'il faut se pencher sur l'examen des conditions inhérentes à cette démocratisation sociale des savoirs, donc examiner, à travers une enquête, les valeurs qui sous-tendent les institutions en charge de ce processus de démocratisation. Cela a fait l'objet de notre première partie. Les valeurs ne peuvent être analysées que dans leur champ social et culturel, c'est ce qui leur donne un ancrage anthropologique. Si des valeurs sont converties en valuations, c'est que l'enquête a montré que les conditions sociales et culturelles étaient réunies pour engager cette conversion, dont seul un substrat démocratique pouvait produire ces conditions. Dewey conçoit la démocratie au sens où un bien individuel et collectif peut être construit par le sujet, à travers son activité : « *Former une valeur c'est en effet juger de ce qui vaut la peine d'être poursuivi comme bien dans une situation déterminée*<sup>2</sup> ». Le bien d'une situation ne résulte pas de circonstances antécédentes à l'activité du sujet : il est créé par le sujet. Cette création exige que les conséquences réelles et les conséquences anticipées de la situation soient en adéquation. L'intelligence du sujet, selon Dewey, est à ramener à cette compétence qu'il a à anticiper les conséquences de la situation et de s'y conformer à travers un mode de conduite jugé valable dans la perspective envisagée : « *Pas de critique en effet sans une « enquête intelligente » sur les conditions et les conséquences de l'attribution de valeur*<sup>3</sup> ». L'appréciation première est éclairante pour juger de la valeur, au sens où, soumise à la critique, elle se donne à voir dans des versants binaires, autant du côté de la valorisation et de l'idéalisation de certains aspects que du rejet ou de l'indifférence d'autres. L'intelligence de la critique sociale est consécutive à sa capacité à cerner la formation du désir, dans le possible non atteint. C'est que l'imagination est ici mobilisée dans la production d'idéaux qu'elle génère.

Chez Dewey, l'idéal est, en quelque sorte, une valeur pragmatique, c'est-à-dire qu'il fait partie intégrante de l'action qu'il vient orienter : « *L'imagination idéalisatrice se saisit des choses les plus sérieuses qu'elle trouve dans les moments privilégiés de l'existence et elle les projette. Nous n'avons pas besoin de critères extérieurs pour garantir leur teneur en bien. On les a, elles existent comme bonnes, et à partir d'elles, nous forgeons nos finalités idéales*<sup>4</sup> ». Ce pouvoir imaginatif et créatif de l'individu, dans la formation des valeurs, se rapproche, selon nous, de cet instant de l'apprendre, dont nous avons tenté de montrer l'émergence, au niveau des conceptions des jeunes. Ce rapprochement témoigne également d'une logique de validité et de continuité théoriques, entre notre choix de problématisation (théorie de la valuation de Dewey) et l'un de nos ancrages épistémologiques (versant nocturne de Bachelard).

---

<sup>1</sup> A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, op.cité, p.47

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.48

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.54

<sup>4</sup> J.Dewey, « Une foi commune », in A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *op.cité*, p.57

## **2-8) La formation des valeurs en tant que processus de démocratisation**

La théorie de la valuation saisit le développement de l'individu dans son environnement social. Chaque individu, de par les valeurs qu'il construit, doit apporter sa contribution à la bonne marche du vivre ensemble, le mouvement de démocratisation s'adressant, en même temps, aux institutions sociales. A travers le processus de formation des valeurs, on interroge la culture commune que l'on veut construire et l'instauration d'un certain type de conduites, toujours révisables et susceptibles d'être actualisées, eu égard aux conditions environnementales et à la situation problématique à résoudre. L'examen de cette situation problématique va mettre en lumière les déterminants de la construction de cette culture commune : dans la démocratie, il s'agit moins d'édicter des règles ou des normes, que de contrôler précisément l'expérience, en tant que processus de changement : « *Dans une enquête destinée à former des jugements de valeur, en tant que jugements pratiques, les règles et les normes n'ont qu'un statut de moyens et d'hypothèses. Ils sont à mettre à l'épreuve de l'expérience. Ce qui contrôle l'exploration, c'est la transformation de la situation, notamment la découverte du bien qui lui est propre et la détermination concomitante des moyens pour l'atteindre*<sup>1</sup> ». Le bien de la situation se découvre dans l'examen de la nature de l'identité collective qui se forme, en s'attachant, simultanément, à ce qui est tenu pour bon collectivement et à ce par quoi cela est tenu pour bon collectivement. C'est qu'il faut comprendre, avec Dewey, que l'expérience d'un groupe de personnes (les jeunes en situation de handicap intellectuel pour ce qui nous concerne) peut être pensée, par le biais d'une enquête examinant la formation des jugements pratiques validés (au moins provisoirement) au sein d'une situation contextuelle particulière. Les façons dont se conduit un tel groupe, en appui sur les valeurs construites, sont alors observables, notamment dans la capacité que le groupe a à s'autodéterminer vers tel ou tel jugement pratique. N'avons-nous pas, ici, la teneur d'une réflexion, à visée collective, autour de la manière dont le groupe interrogé pense aborder les savoirs du stage ? N'avons-nous pas, également, l'émergence d'une identité collective, émanant de ce groupe de jeunes en situation de handicap intellectuel, dont l'expérience collective est en train de s'autoréguler vers cette conjonction comportementalo-productive du rapport à la formation ?

### **3) Nouvelle formulation de notre problématique de recherche**

En tant que fin-en-vue, la réussite du stage va être dépendante de la valuation, c'est-à-dire du processus d'enquête mené par les jeunes de l'IME, en prenant soin d'identifier les moyens par lesquels on parvient à cette réussite, c'est-à-dire l'identification des conditions de possibilité de réussite du stage. Il s'agit, comme nous l'avons vu précédemment, d'apprécier le continuum des fins et des moyens de la situation, à partir d'une détermination réciproque de ces deux éléments. Dans notre étude, ce principe de continuité, ancré dans la logique pragmatique, s'inscrit dans la réflexion autour du continuum de l'expérience formative des jeunes de l'IME. Par ailleurs, il semble, au stade où nous en sommes, qu'émerge une problématique au niveau de la mobilisation du corps au travail. Ainsi, dans ce continuum de l'expérience, au sens de Dewey, se trouve imbriqués, dans la recherche qui nous concerne, et les aspects biologiques et physiques de la situation, et les critères objectifs relevant de l'enquête. Ces deux dimensions ne sont, en aucun cas, séparées l'une de l'autre.

---

<sup>1</sup> A.Bidet, L.Quéré, G.Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, op.cité, p.61



De plus, notre problématisation doit s'attacher à l'examen de ce qui fait défaut, de ce qui fait obstacle dans la situation, du point de vue de la formation de jugements de valeur, de manière à ce que ce manque parvienne, à travers un mode de conduite déterminé, à être comblé. C'est que, à travers ce mode de conduite, visant à combler un défaut, la situation doit retrouver son unité, c'est-à-dire ce qui est nécessaire à l'existence et qui produit une fin-en-vue particulière.

A l'aune des développements précédents, nous sommes désormais en mesure de formuler notre problématique de recherche de la façon suivante :

***Par quel type de processus d'enquête, les jeunes de l'IME parviennent-ils à construire des valeurs formatives, qui s'inscrivent dans le continuum de leur expérience et qui permettent à la situation problématique du stage et du tutorat de conserver une unité ?***

Avant de passer à notre enquête longitudinale, véritable coeur de cette thèse pour examiner les valeurs construites par les jeunes de l'IME dans leur stage, nous avons choisi de reconsidérer cette question des valeurs à partir d'un regard historique. En effet, cela permet de développer notre recherche sur d'autres bases, d'une part, et, d'autre part, d'enrichir la compréhension de notre phénomène puisque nous verrons que l'histoire des idées dans le champ de l'alternance, de la formation, de la pédagogie, mais aussi du handicap intellectuel peut donner du sens aux images produites dans les discours des jeunes interrogés et donc potentiellement, aux conduites adoptées en situation de stage.

# CHAPITRE 4

## APPROCHE HISTORIQUE

### *CONSTRUIRE LE PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME*

Dans cette partie à vocation historique, nous allons tenter de montrer qu'à se situer sur un plan historique, c'est la nature des résistances des jeunes de l'IME face à la formation qui change de statut à la faveur de la projection d'un nouveau regard.

#### **1) Comment peut-on attester des résistances : approche historique**

L'approche épistémologique que nous revendiquons invite à considérer les différentes thématiques étudiées au cours de cette deuxième partie (alternance, formation, handicap, pédagogie) comme autant de constructions humaines et sociales associées à des champs théoriques susceptibles, toujours de manière coûteuse, de renouveler notre façon de voir les choses et dire non au sens commun. Nous n'avons donc aucune prétention à l'exhaustivité sur le plan historique. En revanche, nous sommes animé du souci, dans le droit fil de notre questionnement sur le rapport à la formation des jeunes de l'IME, d'apporter un regard neuf sur les différents champs concernés, en mobilisant des éléments d'intelligibilité découlant d'une histoire en cours de construction. Ce fil rouge épistémologique se double du développement d'une approche historique s'inscrivant dans la complexité, au sens où Chalmel<sup>1</sup> en dégage les déterminants en se situant dans une épistémologie de la recherche en histoire des idées pédagogiques : « *se référer à la complexité place ainsi le chercheur dans une tension inconfortable : entre nécessaires simplifications, hiérarchisations, sélections et aspirations à la complétude ; entre la volonté de dire une histoire achevée et l'imperfection, acceptant l'incertitude propre à toute tentative de rationalisation des phénomènes humains* ». Les contours de cette complexité sont dessinés par une dialectique relevant d'une « double herméneutique » bien explicitée par l'auteur : « *Cette méthodologie, féconde pour l'historien, le situe au cœur d'un débat dialectique et mutuel entre deux pôles : l'explicatif (traduction de traces sémiotiques différenciées) et le compréhensif (mise en relation des résultats de l'analyse en vue de construire un réseau de signification cohérent). Cette tension permanente entre explication et compréhension, la nécessité d'un va-et-vient continu, permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles. La visée explicative induit une attitude critique, distante. Le mouvement de compréhension implique l'immersion, l'appartenance, l'ouverture à de nouveaux possibles*<sup>2</sup> ». Notons ici simplement que cette « double herméneutique » a été féconde pour notre réflexion car, comme nous le verrons dans la troisième partie, cette tension a favorisé une évolution dans notre questionnement qui s'est traduite par une reformulation de la question initiale et, de fait, une « ouverture à de nouveaux possibles ».

---

<sup>1</sup> L.Chalmel, « Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques », in A.Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*, Caen, PUC, 2009, p.141 à 150

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.144

C'est que, comme l'indique encore Chalmel, « *s'y retrouver nécessite en particulier l'utilisation de cartes et de boussoles, propres à baliser un itinéraire incertain*<sup>1</sup> ». C'est dans cet esprit que les différents champs que nous allons étudier constituent en quelque sorte la carte, et notre problématique la boussole.

### 1-1) Un bref historique de l'alternance

Il faut puiser dans les écrits relatifs à la création des Maisons familiales et rurales pour voir apparaître pour la première fois en 1935 (puis généralisé en 1968) le terme d'alternance<sup>2</sup>. Denoyel la conçoit comme « *réciprocité formative* » promouvant, par là, la production de savoirs chez l'apprenant comme condition essentielle de l'alternance. Les enjeux de l'alternance posent la question historique de l'articulation de deux systèmes : le système de formation et le système de production, et précisément dans la capacité du premier à se détacher du second. Meirieu<sup>3</sup> y voit la tension toujours d'actualité entre deux mouvements qu'il nomme le « *mouvement de didactisation* » et le « *mouvement de finalisation* ». Au risque d'être schématique, le premier renvoie à la logique académique d'acquisition des savoirs par le biais de l'institution « école », alors que le second est lié aux situations d'apprentissage trouvant leur légitimité dans la vie active, à la manière de l'apprentissage sur le tas. Dès le 16<sup>ème</sup> siècle, les compagnons du tour de France s'interrogent sur leur pratique du compagnonnage en repérant une question fondamentale : celle de la prise en compte simultanée de l'apprenti et du client. En effet, la satisfaction de l'apprenti passe inévitablement par une perte de temps, du matériel gâché et ainsi la perspective d'un client non satisfait se profile. A l'inverse, la centration sur le client cantonne le stagiaire à des tâches d'exécution ou lui confère un rôle d'observateur insatisfaisant du point de vue formatif. Selon Meirieu<sup>4</sup>, on trouve dans les journaux des compagnons cette question de la satisfaction à la fois du client et de l'apprenti, qu'ils ont tenté de résoudre en mettant en place les cours du soir (« l'école du trait ») dans lesquels les compagnons enseignent « le trait » aux apprentis compagnons. Un siècle plus tard, il faut puiser dans Comenius (*La grande didactique*, 17<sup>ème</sup> siècle) pour retrouver cette idée et comprendre la création de l'Ecole comme « *lieu de l'erreur possible, un lieu du tâtonnement nécessaire, un lieu de l'apprentissage systématique et progressif où l'on échappe à l'aléatoire social*<sup>5</sup> », lieu détaché des contraintes liées à la situation productive. Mais, avant de parcourir à grands pas, reconnaissons-le, l'histoire de l'alternance, il est sans doute intéressant de préciser, en appui sur Marchand<sup>6</sup>, que l'histoire de l'enseignement technique et professionnel en tant que thématique de recherche a longtemps été « *un chantier déserté en histoire de l'éducation* », ce qui conforte d'emblée, selon nous, l'approche épistémologique que nous voulons développer, consistant à mettre en relief un certain nombre de résistances. A fortiori du fait que les sources disponibles inhérentes à cet enseignement témoignent de la carence des recherches sur celui-ci du point de vue didactique et pédagogique.

---

<sup>1</sup> L.Chalmel, « Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques », *op.cité*, p.144

<sup>2</sup> N.Denoyel, « Table ronde », *Education permanente n°173/2007*, p.13

<sup>3</sup> P.Meirieu, « Objectif, obstacle et situations d'apprentissage », in J.Houssaye (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, *op.cité*, p.289 à 291

<sup>4</sup> Site P.Meirieu, [www.meirieu.com](http://www.meirieu.com), rubrique Petit dictionnaire de pédagogie : « Alternance » p.1, consulté le 18 mars 2010

<sup>5</sup> P.Meirieu, *Ibidem*, p.291

<sup>6</sup> P.Marchand, « L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919 », *Techniques et cultures* 45, 2005, p.2 en ligne <http://tc.revues.org/1343>

C'est dire dans quelle mesure l'histoire de l'enseignement technique et professionnel doit être approchée comme « *une histoire en construction*<sup>1</sup> ». Traiter de ce type d'enseignement pour y repérer les enjeux historiques nous paraît évident, dans la mesure où l'IME est une organisation privilégiant l'apprentissage par l'action relevant de dimensions techniques et professionnelles.

### 1-1-1) Distinction entre arts mécaniques et arts libéraux

Du Moyen âge au 19<sup>ème</sup> siècle coexistent différents systèmes de formation se démarquant nettement du point de vue de leurs enjeux organisationnels : d'un côté, l'Apprentissage et le Compagnonnage centrés sur la formation pratique et, de l'autre, se développent progressivement l'Université et l'École des Jésuites centrées sur la formation théorique. Le développement des Universités à partir du 13<sup>ème</sup> siècle va créer une « *coupure entre métiers intellectuels et métiers manuels*<sup>2</sup> », dont l'équilibre était maintenu jusqu'alors par l'organisation en corporations. C'est ainsi que les professions liées aux arts libéraux relevant des Universités se sont opposées aux métiers relevant des arts mécaniques. Cette distinction est d'ailleurs repérée par Pelpel et Troger comme stigmate de l'image véhiculée culturellement sur l'enseignement technique et professionnel : « *La vieille distinction entre les arts libéraux et les arts mécaniques n'est pas morte. Elle marque aujourd'hui comme hier l'image de l'enseignement technique, et surtout, professionnel, et constitue un handicap à son développement*<sup>3</sup> ». La pensée des philosophes des Lumières (Diderot, Condorcet) va initier à contre-courant l'idée d'intégrer la culture technique au sein de la culture générale, ce qui va permettre aux élites partisans de la formation théorique de réinterroger leurs conceptions initiales : le métier peut-il être vecteur de savoirs techniques ? Dans cette perspective, la formation en école paraît indispensable. Ce type de questionnement va trouver sa réalisation concrète au 18<sup>ème</sup> siècle avec la création des écoles de dessin. Le modèle de géométrie descriptive de Monge (mathématicien) est novateur, en ce qu'il s'inscrit dans la philosophie des Lumières, en dépassant la représentation unique de l'objet par le dessin pour s'intéresser à la représentation du processus d'élaboration de cet objet. C'est une véritable articulation des savoirs théoriques et des savoir-faire pratiques qui s'opère au travers du dessin technique, dans le sens où l'on s'intéresse à la fois à la représentation de l'objet (produit) mais également à la démarche qui conduit à l'objet représenté (processus) : « *En généralisant la représentation sur le papier des savoir-faire, des procédés et des tours de main, la pensée du 18<sup>ème</sup> siècle élève le geste technique au rang de savoir et rend ainsi possible son apprentissage sous forme scolaire*<sup>4</sup> ».

### 1-1-2) Le modèle du compagnonnage : la plus ancienne forme d'apprentissage en alternance

Depuis le Moyen âge en France, c'est le modèle de formation relevant du compagnonnage qui est le plus ancien modèle de formation en alternance<sup>5</sup>. Conduit par des formateurs formés eux-mêmes à cette méthode, le compagnonnage est le modèle de formation expérientielle par excellence à travers deux grands axes : le contact direct avec les objets et la possibilité d'agir en capitalisant une expérience.

---

<sup>1</sup> P.Marchand, « L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919 », *op.cité*, p.7

<sup>2</sup> A.Geay, *L'école de l'Alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998, p.14

<sup>3</sup> P.Pelpel, V.Troger, *Histoire de l'Enseignement Technique*, Hachette, 1993, p.314

<sup>4</sup> A.Geay, *op.cité*, p.21

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.23

Cette méthode porte des valeurs fortes de retransmission des savoirs (terme utilisé par les compagnons), l'homme est mis en valeur par le métier et ses capacités cognitives, affectives et sociales sont mobilisées dans la résolution d'un problème réel. La formation s'effectue sur le tas avec méthode par l'apport d'un compagnon confirmé. C'est une véritable logique de promotion de la transmission des savoir-faire professionnels. Mais il est nécessaire, pour intégrer le processus de formation, que cette capitalisation en expérience soit pensée et formalisée par l'apprenti en objet de savoir. C'est l'objectif que se fixaient les ouvriers-compagnons qui, sur le Tour de France, enseignaient le trait aux apprentis le soir à la Cayenne (maison des Compagnons). Ce modèle n'a plus à prouver son efficacité combinée avec le monde professionnel, mais il est à noter, comme l'indique Clénet, que « *son rayonnement reste limité eu égard aux effectifs formés et à son caractère fortement élitiste*<sup>1</sup> ». Sous l'Ancien Régime, la formation professionnelle est sous l'égide des corporations de métiers, dont le dessein était d'assurer la formation d'une main d'œuvre qualifiée en lien avec une économie de type artisanale. Le régime corporatif s'inscrit dans une perspective de maintien des privilèges des maîtres et contraint le développement économique de par la rigidité de sa réglementation. A la fin du 16<sup>ème</sup> siècle, les corporations de métiers se transformant en castes, la crise de l'Apprentissage est amorcée et va durer jusqu'au début du 20<sup>ème</sup> siècle. Mais l'abolition des corporations (décret d'Allarde mars 1791) et du compagnonnage (décret Le Chapelier juin 1791) pendant la révolution va bouleverser les modalités anciennes de transmission des métiers : c'est la naissance du salariat moderne qui est annoncée. Les débats de l'époque se concentrent alors sur l'opposition entre les partisans de l'idée professionnaliste (l'apprentissage s'effectue en entreprise et le jeune doit adhérer aux valeurs patronales) et les « *scolaristes* » (où l'on insiste sur le rôle de l'école et ses diplômes et la formation du futur citoyen). Ces lois post-révolutionnaires abolissent le compagnonnage et l'apprentissage ainsi que les examens professionnels : elles donnent toute latitude aux maîtres pour s'installer sans formalité et embaucher autant d'apprentis qu'ils le souhaitent à la faveur de l'absence de contrôle. Le patron n'a plus l'obligation de former et le travail des enfants est cantonné à des tâches productives a fortiori pour répondre aux exigences du développement industriel. Des plaintes s'élèvent alors pour dénoncer les abus et les carences en termes de protection des apprentis (assimilés aux ouvriers). Nous avons jugé intéressant d'insérer dans le contexte de notre propos le témoignage d'un compagnon<sup>2</sup> (daté de 1850), de manière à prendre la mesure du rapport maître-apprenti de l'époque :

**Mémoires d'un compagnon**

« M. D. me donnait la nourriture et le coucher, rien de plus ; pas le moindre petit encouragement. Il me faisait lever chaque matin, hiver comme été avant cinq heures, et travailler jusqu'à huit ou neuf heures du soir. Les repas, nous les prenions en un instant. Dans le cours de la journée, qu'il fut présent ou non, j'employais mon temps le mieux que je le pouvais : le dimanche, je mettais de l'ordre dans l'atelier, dans le grenier où étaient les bouts de bois, et je n'étais guère libre avant midi [...]. M. D. me donnait le bois à refendre, à corroyer. Ensuite, il traçait ; je faisais les mortaises, les tenons ; je poussais les rainures, les feuillures, les moulures. Lui, il se donnait la peine ou le plaisir d'assembler [...]. Il y avait six mois que j'étais chez M. D., et il ne m'avait jamais donné la moindre pièce de monnaie pour passer mon dimanche. J'étais cependant dans ma dix-septième année. Je méritais mieux. [...]

M. D. n'avait pas tenu avec moi la conduite d'un ami, mais celle d'un maître égoïste qui spéculait et qui tient avec intention un jeune homme dans l'ignorance du métier afin de l'exploiter plus longtemps. Quand j'entrais chez lui, je savais manier les outils, travailler. Il me fit faire ce que je savais faire déjà, rien de plus. Si je fis quelques progrès dans son atelier, ce fut à son insu, sans démonstration aucune, et par l'effet tout naturel de la constante pratique du travail. »

Agricol Perdiguier,  
Mémoires d'un compagnon, 1850.

<sup>1</sup>J.Clénet, *L'ingénierie des formations en alternance*. « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire... », Paris, L'Harmattan, 2002, p.123

<sup>2</sup>P.Pelpel, V.Troger, *Histoire de l'Enseignement Technique*, op.cité, p.22

La suppression des corporations a si désorganisé le système de formation des apprentis existant sous l'Ancien Régime qu'un nouveau système n'a pas pu venir s'y substituer. C'est en effet un demi-siècle de vide juridique qui témoigne de l'incapacité de réglementer le travail des enfants : les prémisses d'un tel projet interviennent en 1842 et seront concrétisées par la loi de 1851 marquant la réapparition du contrat d'apprentissage. Bien que cette loi instaure un certain nombre d'avancées positives (obligation pour les maîtres d'accorder deux heures par jour de congés aux apprentis illettrés pour qu'ils suivent des cours), elle n'en demeure pas moins inefficace en ce qui concerne l'apprentissage : absence d'obligation d'un contrat écrit, pas d'exigence sur les compétences techniques du maître, pas d'âge minimum requis pour l'admission. Le contexte économique et social s'organise autour du truchement entre une industrialisation croissante incitant les maîtres à employer une main d'œuvre à bon marché peu qualifiée et un intérêt social peu prononcé vis-à-vis de la reconnaissance du statut d'apprenti, comme indiqué précédemment. Les carences en formation sont criantes mais les différents protagonistes (patrons, apprentis, familles) s'en accommodent en y trouvant quelque intérêt<sup>1</sup> (besoins en production pour les uns et maigre salaire pour les autres). Néanmoins, la fin du 19<sup>ème</sup> siècle apportera son lot d'avancées (1892 : instruction primaire obligatoire jusqu'à 13 ans et travail des adolescents âgés de 13 à 16 ans limité à 10 heures par jour), si bien que les travaux du conseil supérieur du travail (1901) aboutissent à la modification de la loi de 1851 sur l'apprentissage, ainsi qu'au projet de créer un enseignement professionnel obligatoire pour les moins de 18 ans qui travaillent chez un artisan ou dans le secteur de l'industrie et du commerce. Ce projet sera le prélude de la loi Astier (1919) instituant l'enseignement professionnel gratuit et obligatoire pour tous les apprentis<sup>2</sup>.

### 1-1-3) Schéma des entreprises au 20<sup>ème</sup> siècle : Accueil, insertion, adaptation

Quand Charlot<sup>3</sup> explique que « *l'idée que la formation en entreprise est la situation normale, en France comme dans l'ensemble des pays développés, et que c'est sur cette formation en entreprise que vont d'abord se greffer, progressivement, des formations scolarisées et des formes variées d'alternance* », c'est qu'il faut à la fois comprendre que la scolarisation est relativement récente dans l'histoire de la formation française (1827 : 1<sup>ère</sup> école de formation des ouvriers à Paris), et qu'historiquement le lieu de production a été le principal élément vecteur de formation. A titre d'illustration, le CAP a été initialement créé pour valider une formation acquise dans la pratique et non dispensée dans une école, ajoute l'auteur. A l'opposé du système dual allemand favorisant une collaboration étroite ouvriers-patrons à destination de la formation des jeunes, l'entreprise française estime qu'elle n'a pas vocation à former. C'est dans un tel contexte que l'Etat français va légiférer pour rendre l'apprentissage quasi obligatoire dans les années 1920-1930, mais cette tentative échoue car les entreprises campent sur leur position, tout en étant soucieuses du tryptique *accueil-insertion-adaptation* des jeunes travailleurs : il s'agit surtout d'accueillir les jeunes « *sans véritablement les former mais en les adaptant au travail, en leur montrant ce qu'ils avaient à faire et en les insérant*<sup>4</sup> ».

---

<sup>1</sup> P.Pelpel, V.Troger, *Histoire de l'Enseignement Technique*, op.cité, p.22

<sup>2</sup> N.Terrot, *Histoire de l'Education des Adultes en France*, L'Harmattan, 1997, p.85

<sup>3</sup> B.Charlot, « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », in *Education Permanente n°115/1993*, p.7

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.9

Cette triple fonction est assurée par les entreprises jusqu'aux années 1960, moment de la « mise en système de l'école<sup>1</sup> », dans lequel l'enseignement technique et professionnel s'alignent sur l'enseignement général, devenant, au même titre que ce dernier, des voies d'orientation. Deux conséquences de cette « mise en système de l'école » vont intervenir. Premièrement, l'enseignement technique et professionnel ainsi organisés en filières d'orientation deviennent, à la faveur d'un certain élitisme enseignant reproduisant les inégalités sociales, de véritables filières de relégation (bien que ce soit plus criant pour le second). Deuxièmement et corrélativement, la scolarisation de la formation professionnelle relègue la notion de métier au profit de la notion de niveau scolaire, rendant de fait l'insertion professionnelle très dépendante de ce dernier. Les lycées techniques seront créés en 1959. Quoiqu'il en soit, la loi Astier (1919), donnant une formation théorique aux jeunes relevant du secteur productif, s'apparente bien comme la loi incarnant la philosophie de l'alternance, ce qui signifie qu'on pourra s'appuyer sur celle-ci pour optimiser les dispositifs législatifs ultérieurs. La loi de 1971 créant les Centres de Formation d'Apprentis (CFA) transforme ainsi les anciens cours professionnels de la loi Astier, dont nous proposons un extrait : « *La formation par alternance, pour être authentique et porter tous ses fruits, devra permettre une reprise des acquisitions faites par l'apprenti dans le milieu socio-professionnel comme fondement même de l'ensemble de la formation donnée par le CFA. Elle suppose une relation constante entre tous les partenaires pour les rendre actifs et partie prenante : l'apprenti devient agent de sa propre formation<sup>2</sup>* ». La volonté du législateur semble déclinée sur le plan didactique : « *fonder la formation théorique sur les acquisitions faites en milieu social et professionnel, telle est l'orientation didactique donnée par le législateur pour construire le rapport au savoir dans l'alternance par apprentissage<sup>3</sup>* ». C'est ainsi qu'on peut situer le véritable développement de l'alternance en France à partir des années 1970. Mais les années 80 relanceront les débats sur l'alternance de par son lien avec l'échec scolaire engendrant un retour en arrière dans les mentalités : en effet, dans la mesure où l'école est impuissante vis-à-vis de la formation des jeunes en échec scolaire, l'idée est de les « envoyer » dans les entreprises qui, certes, ne vont pas davantage les former, mais au moins les « adapter à un boulot ». Les entreprises, de leur côté, recevant des jeunes aux profils scolaires différents par rapport aux décennies précédentes, mettent en avant le fait qu'il n'est pas possible de former ces nouveaux arrivants dont les acquisitions théoriques de base (lire, écrire, compter) sont défailtantes. Si Charlot constate à regret que la situation contemporaine porte encore les stigmates d'une telle configuration formative, nous ne pouvons que le suivre (toute proportion gardée) dans cette idée en nous plaçant à près de vingt ans d'intervalle (la date de son article étant 1993), car, au regard de notre contexte d'étude, le lien nous semble fondé. Rappelons simplement ici que notre propos n'est pas de nier les avancées sociales en matière de dispositifs d'alternance, permettant sans doute progressivement de faire bouger les lignes, même les plus inférieures telles les nôtres (par exemple création en 1979 des séquences éducatives en entreprise pour les LEP, bac professionnel créé en 1985, formation en alternance pour ingénieurs, licences professionnelles début 2000). Nous ne déclinons pas dans ce mémoire de telles avancées. Notre but est de confronter des éléments historiques à notre problématique, de manière à lui donner quelque consistance en matière d'analyse des résistances de la formation des jeunes de l'IME.

---

<sup>1</sup> B.Charlot, « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », *op.cité*, p.9

<sup>2</sup> Loi 1971, article 11, décret n°72-280 du 12.04.72, citée dans A.Geay, *L'école de l'Alternance*, *op.cité*, p.124

<sup>3</sup> A.Geay, *ibidem*, p.124

Néanmoins, si tant est qu'il nous fallait ajouter des éléments supplémentaires corroborant l'approche des résistances à l'aune du fonctionnement des entreprises, nous avancerions, toujours en appui sur Charlot, que les logiques contemporaines équivalent aux logiques anciennes revues et corrigées dans le contexte de concurrence actuelle. Plus précisément, il s'agit désormais de comprendre que les entreprises, dès lors qu'elles s'inscrivent dans le système des stages, demandent à être rétribuées par l'Etat pour assurer cette mission. En outre, le stage peut être vu comme un outil sélectif leur permettant, dans le contexte concurrentiel, de procéder à une sélection à l'entrée. Cette situation est à ce point révélatrice à l'endroit des jeunes de l'IME que les terrains de stage sont de plus en plus difficiles à trouver actuellement, privant par là cette population d'une ressource formative très importante, a fortiori parce que cette ressource relève d'un investissement réel. Enfin, il est une autre résistance et non des moindres, relevant de l'adoption d'une véritable posture professionnelle : celle de considérer la situation de travail comme support au développement des connaissances. C'est une « *fracture paradigmatique* » à laquelle nous assistons, dans le sens où « *on commence à admettre aujourd'hui qu'il existe une créativité sociale sur le terrain de la production, y compris chez les dominés*<sup>1</sup> ». Si les savoirs émanant de la production se présentent comme « *difficilement énonçables* » ou « *rarement énoncés* », la réflexion autour de l'articulation des espaces de formation et de production paraît fondamentale pour tenter de s'extirper de l'impasse didactique de la récurrente logique juxtapositive.

#### 1-1-4) Le tutorat : socialisation professionnelle et transmission des pratiques ?

Nous avons précédemment observé que le tutorat n'est pas un phénomène récent (apprentissage, compagnonnage), bien que le terme de tuteur le soit (1979 puis 1992 dans l'Education Nationale). En précisant d'emblée l'étymologie du terme tuteur (du latin *tutor* signifiant un protecteur, un défenseur ou un gardien), il s'agit de réfléchir avec Ardouin<sup>2</sup> sur les véritables missions dévolues au tutorat. Rattachée au champ éducatif qui nous intéresse, le tuteur serait le garant de l'accompagnement des apprentissages du jeune : « *Le tuteur, en effet, est à la fois la personne sur laquelle l'apprenant peut se reposer, puisqu'il est le guide qui facilite le développement, mais c'est aussi celui qui a autorité (et donc devoir et pouvoir) pour décider en toute responsabilité de ce qui convient le mieux pour la personne qui lui est confiée* ». Si nous suivons le fil de notre raisonnement, le tuteur s'apparenterait à l'agent soucieux de faire évoluer le rapport au savoir des jeunes de l'IME, dans la mesure où il aurait toute latitude à juger opportune une telle orientation, au demeurant cohérente au regard des spécificités de la population. Il y a l'idée d'une transformation identitaire qui survient chez l'apprenant dans le cadre du tutorat. La typologie proposée par Ardouin met l'accent sur trois missions dévolues au tuteur dans le contexte professionnel : l'insertion, l'intégration, la formation<sup>3</sup>. Ces missions varient en fonction du contexte dans lequel évolue le tuteur (social, familial, scolaire, professionnel). En explorant les représentations sociales vis-à-vis du tutorat, l'auteur met en relief le fait que les entreprises ne sont pas uniformes quant à leur degré respectif de valorisation de cet outil formatif.

---

<sup>1</sup> B.Charlot, « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », *op.cité*, p.14

<sup>2</sup> T.Ardouin, « Le tutorat : mission et métier », in JP.Astolfi (sous la direction de), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, *op.cité*, p. 257 à 272

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.259



Il en dégage quatre dimensions relatives à ce degré de valorisation, clarifiant par là les objectifs poursuivis du point de vue des organisations : « *l'entreprise utilisatrice de main-d'œuvre, l'entreprise citoyenne, l'entreprise apprenante, l'entreprise qualifiante*<sup>1</sup> ». Il est évident que ces différentes dimensions doivent également se comprendre en relation avec les caractéristiques propres à chaque entreprise (taille, contexte socio-culturel), ce qui amène Ardouin à appréhender le tutorat sous forme de *contingence*, tant cet objet est dépendant des volontés individuelles et des contraintes contextuelles. L'identité du tuteur est mise à l'épreuve à travers la tension devant laquelle il est confronté, entre sa propre conception du tutorat (l'identité pour soi) et la manière dont l'entreprise aborde cet outil (l'identité pour autrui), ce qui va avoir un impact sur l'accompagnement du jeune. En termes de professionnalisation, si Ardouin ne conçoit pas le tutorat comme un métier en soi, mais davantage comme une mission articulée au métier, il y voit par ailleurs un effet positif (et nous ne pouvons que le suivre dans cette voie), celui de « *la mise en œuvre de stratégies pédagogiques de transmission et/ou d'apprentissage où le « savoir former » rejoint le « pouvoir-apprendre*<sup>2</sup> », une telle perspective ne semblant possible que sur la base de l'engagement de tous les acteurs gravitant autour du tutorat. Geay distingue, quant à lui, deux grands axes associés structurant la fonction du tuteur dans l'entreprise : la *socialisation professionnelle* et la *transmission des pratiques professionnelles*<sup>3</sup>. Cette posture théorique nous place, à l'aune de notre problématique, devant l'interrogation suivante : quel est le statut du savoir théorique dans le cadre du tutorat ? Et même si l'entrée par les savoirs professionnels apporte des éléments de réponse (qui seront développés dans la troisième partie), notre question demeure posée à la lumière des deux déterminants déclinés ci-dessus : la socialisation et la transmission des pratiques. En effet, dirions-nous simplement, un tel positionnement tutoral peut-il favoriser une évolution du rapport au savoir ? Le tutorat peut-il répondre à une telle exigence ? Et l'auteur y répond en rappelant la mission principale du tuteur : « *pour autant, il (le tuteur) n'a pas pour mission première de transmettre un savoir, mais de créer les conditions favorables aux apprentissages dans le travail, c'est-à-dire de rendre le travail formateur* ». Dans cette perspective, la « fracture paradigmatique » conjecturée par Charlot (cf. ci-avant), consistant à reconnaître dans l'apprentissage du faire la prise de parole sur le faire, revêt une importance capitale, puisque, de cette reconnaissance de la part du tuteur, dépend l'évolution potentielle du rapport au savoir du côté du jeune.

Plus encore, nous dirions même, à titre d'hypothèse explicative, que de cette reconnaissance dépend l'appropriation de celle-ci par le jeune, comme si ce dernier s'imprégnait d'une telle posture adoptée par le tuteur. Notre propos ne nous semble pas contradictoire avec la distinction faite par Geay concernant la visée tutorale s'inscrivant dans la transmission des pratiques professionnelles (former) et non dans la transmission de connaissances (enseigner). Nous posons simplement le problème en termes *d'émergence de posture* chez le tuteur : cette émergence (reconnaissance du dire sur le faire) ne peut-elle pas être bénéfique pour les jeunes de l'IME ? Mais cette question ne paraît pas en mesure de contrecarrer les fondements théoriques (ou supposés) du tutorat pour lesquels Geay note « *qu'il y a un consensus des apprentis et des tuteurs « pour ne pas parler sur le travail » mais pour apprendre en regardant et en faisant : « tu fais comme ça*<sup>4</sup> » ».

---

<sup>1</sup> T. Ardouin, « Le tutorat : mission et métier », *op.cité*, p.262

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.271

<sup>3</sup> A. Geay, *L'école de l'alternance*, *op.cité*, p. 163-164

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.164

Et l'auteur d'ajouter, par rapport aux formations d'ingénieurs, que le tuteur s'écarte de la transmission de savoirs : « *il (le tuteur) n'a pas nécessairement recours à la démonstration ni à la verbalisation. Il donne à voir un savoir-faire, un savoir-être*<sup>1</sup> ». En résumé, la grande difficulté à formaliser un référentiel de compétences du tuteur n'en est pas moins le signe de l'absence d'un modèle théorique de référence. Si on y ajoute que les modalités pédagogiques du tutorat varient aussi en fonction du niveau de formation des formés, de telle manière que les plus bas niveaux (niveau V par exemple correspondant à certains niveaux de l'IME) bénéficient d'une approche tutorale centrée sur « *la transmission du savoir-faire et l'apprentissage des tâches*<sup>2</sup> » (au prétexte d'une difficulté d'articulation théorie-pratique), le défi de l'évolution du rapport au savoir apparaît comme des plus délicats (alors que les populations de niveau BTS bénéficient d'un tutorat centré sur « *la transmission du savoir professionnel* », du fait d'une articulation théorie-pratique jugée plus aisée). Délicate oui, a fortiori lorsqu'on observe que les tuteurs n'expriment pas de besoins en termes de formation mais plutôt des manques (temps, reconnaissance, outils)<sup>3</sup>.

### 1-1-5) Actualité du tutorat

De nouvelles pratiques tutorales voient actuellement le jour dans une perspective d'aider l'apprenant en difficulté à mieux se situer dans son stage. « *Au tuteur interne, désigné par l'entreprise, s'ajoute un tuteur externe, qui est le formateur mandaté par l'organisme accueillant un public en difficulté dans l'accès à la qualification et à l'emploi*<sup>4</sup> ». Ce rôle de tuteur externe redessine les enjeux de l'évaluation du stage, dans la mesure où le tuteur externe rend visite régulièrement au stagiaire sur son lieu de stage. Avec cette nouvelle approche, on s'écarte de l'évaluation finale qui fait office de bilan. En effet, c'est l'expérience du stagiaire qui est valorisée et questionnée par le stagiaire lui-même, en complément des exigences propres au tuteur interne à l'entreprise, ce qui donne une dimension émancipatoire à la formation en stage : « *Cependant, tandis que le tuteur interne veille aux manières de s'y prendre du débutant sous l'angle de l'emploi et du métier, le tuteur externe questionne l'expérience de travail elle-même*<sup>5</sup> ». La mise en mots et en phrases sur son travail, étape si difficile à franchir pour nombre de jeunes accueillis en IME, est favorisée dans le cadre d'un tel dispositif. Le double tutorat apporte son lot d'apports positifs en ce qu'il permet aussi d'interroger le prescrit de la tâche, ce qui n'est pas véritablement fait dans beaucoup de contextes de formation où il n'y a qu'un seul tuteur interne. Penser son expérience avec l'apport du tuteur externe évite d'inscrire durablement le stagiaire dans une posture de réactivité face à la tâche, alors que c'est la distance par rapport à l'action qui fait évoluer le rapport aux savoirs professionnels. Cette nouvelle posture est engageante, car elle incite le tuteur interne lui-même « *à sortir d'une vision solipsiste du stagiaire*<sup>6</sup> ». Avoir la possibilité de s'exprimer sur son travail ne peut être que bénéfique dans la perspective d'une meilleure conscience de ce qui guide l'action du stagiaire. Le double tutorat s'inscrit tout à fait, selon nous, dans le contexte du monde problématique de la formation à l'IME. C'est un dispositif visant à mieux se repérer dans les situations vécues en stage à partir d'une réflexion du stagiaire sur sa propre expérience. Il convient toutefois d'ajouter que les formateurs ont besoin d'être formés à ce type d'approche<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> A. Geay, *L'école de l'alternance*, op.cité, p.164

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.166

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.171-172

<sup>4</sup> L. Durrive, « L'expérience du double tutorat dans l'insertion professionnelle », revue *Education Permanente* n°206, 2016, p.19

<sup>5</sup> *Ibidem*

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.24

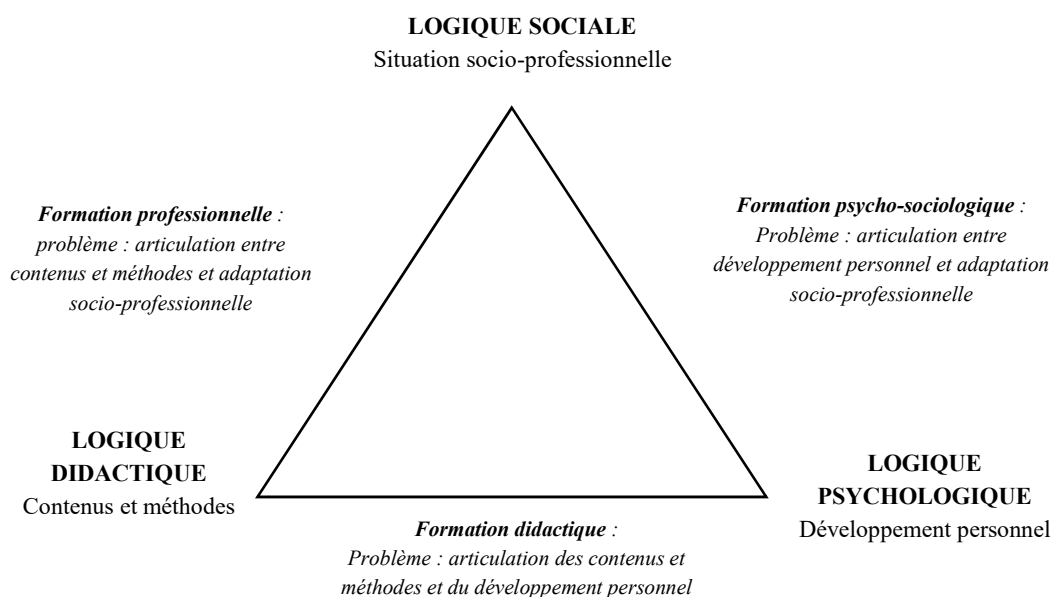
<sup>7</sup> *Ibidem*, p.27

La formation est d'autant plus importante que l'on sait que les interactions à visée formative entre un tuteur et un stagiaire dans un contexte de travail restent parfois marginales. En outre, c'est un terrain de recherche peu exploré<sup>1</sup>.

Il est temps pour nous d'aller explorer du côté du versant épistémologique de la formation et de tenter de la définir.

## 1-2) Qu'est-ce-que la formation ?

L'entrée épistémologique adoptée dans le mémoire a fait porter notre choix sur l'ouvrage de Fabre *Penser la formation*<sup>2</sup> pour construire principalement le propos de cette partie. L'auteur distingue le sens générique du vocable « formation » (21ème siècle) du sens pédagogique (1908, Dictionnaire Larousse, rubrique militaire). Le terme semble intervenir en 1938 c'est-à-dire postérieurement à la loi Astier (1919) vue précédemment, au moment même où les décrets sur la formation professionnelle paraissent. Les dictionnaires s'empareront du sens pédagogique dans les années 60. Fabre définit la formation à partir d'un triangle définissant trois logiques de formation : la formation « à », la formation « par », la formation « pour ». La première concerne la logique didactique (contenus et méthodes), la seconde concerne la logique psychologique (évolution de la personne) alors que la troisième concerne la logique sociale (adaptation socio-culturelle). Si les trois dimensions participent a priori de tout processus de formation, il n'en reste pas moins que des logiques dominent, cristallisant « trois visages de formation » en fonction de la spécificité des contextes. Ces visages sont représentés comme suit<sup>3</sup> :



<sup>1</sup> V. Remery, V. Markaki, « Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs », revue *Education Permanente* n°206, op.cité, p.48

<sup>2</sup> M.Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.26. Nous n'avons pas reproduit intégralement le triangle de la formation tel qu'élaboré par Fabre, mais les éléments principaux que nous souhaitons mettre en avant y figurent (problématiques de formation).

En analogie avec le triangle pédagogique de Houssaye (dont nous verrons les déterminants dans la partie consacrée à la pédagogie), la formation se définit donc à travers l'articulation de deux logiques qui dominent de par la contiguïté de leurs sommets respectifs en écartant la troisième qui n'en donne pas moins tout son sens au processus de formation. Chaque mise en relation de deux sommets représente une problématique spécifique. En outre, Fabre dégage quatre dimensions d'une problématique de formation<sup>1</sup>:

- Une dimension de *transformation de la personne* au plan cognitif, affectif, social s'inscrivant dans une recherche de modification des représentations.
- Une dimension de *centration sur le formé et sur la situation de formation*, c'est-à-dire l'idée d'ajuster des contenus et des méthodes aux « besoins » de la personne qui se forme. La centration sur la situation de formation relève de la question de l'analyse du projet impulsant cette situation, étant entendu qu'un problème de formation peut surgir en cours de formation.
- Une dimension d'*articulation du savoir aux problèmes*, c'est-à-dire l'idée qu'une problématique de formation doit se trouver à la source du savoir. C'est la dialectique théorème/problème qui est mobilisée ici dans le sens où le savoir est force d'éléments de réponse aux problèmes posés, tout en étant questionné sur la validité théorique de ces réponses.
- Une dimension de *technicité*, au sens où le formateur se trouve confronté au « *souci de rationalisation pédagogique* » constitutif de sa professionnalisation en cours. Il s'agit de conserver le juste équilibre entre la visée opérationnelle de la formation (savoirs en usage) et la visée de distanciation critique activant des contenus formalisés issus de référentiels bien identifiés.

Ce souci de référentialisation a participé selon l'auteur de la constitution de l'ingénierie de formation. Celle-ci émerge dans le champ de la formation au début des années 80 et il convient de noter que l'évaluation ne sera constitutive de la démarche d'ingénierie qu'au début des années 1990<sup>2</sup>. En effet, durant ce laps de temps d'une dizaine d'années, l'évaluation est réalisée sans être intégrée à la démarche d'ingénierie proprement dite, ce qui nous paraît intéressant pour mettre en lumière certaines résistances actuelles en termes d'évaluation ou plus précisément en termes de modalités pédagogiques d'évaluation. Ardouin définit « *l'ingénierie de formation comme une démarche socioprofessionnelle où l'ingénieur-formation a, par des méthodologies appropriées, à analyser, concevoir, réaliser et évaluer des actions, dispositifs et/ou systèmes de formation en tenant compte de l'environnement et des acteurs professionnels. Ces actions, dispositifs ou systèmes sont mis en œuvre de manière optimale en vue du développement de l'organisation et des personnes*<sup>3</sup> ». Les critiques à l'égard de l'ingénierie de formation sont légion, à l'image de Le Goff, selon lequel le défaut de conceptualisation donne lieu à « *une logomachie qui fonctionne en circuit fermé dans le monde de la formation* », à tel point que « *la relation pédagogique, réduite à une pure technique, devient déshumanisée*<sup>4</sup> ». Du côté de Fabre encore, inspiré de la réflexion ontologique, l'ingénierie de formation porte en elle « *le triomphe de l'arraisonnement technique* » : le souci d'optimisation des ressources existantes, fondant tout processus d'ingénierie, se dévoile dans l'utilisation de l'homme comme ressource à optimiser en fonction des différents usages possibles.

---

<sup>1</sup> M.Fabre, *Penser la formation*, op.cité, chapitre 2, p.30 à 39

<sup>2</sup> T.Ardouin, *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, Dunod, 2003, p.15

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.22

<sup>4</sup> JP.Le Goff, « Ingénierie : peut-on en finir avec la confusion ? », in *Education Permanente* n°157/2003, p.91

Néanmoins, l'auteur reconnaît quand même que « *c'est bien le souci de l'optimisation de la gestion qui oblige à mettre en place, en formation, un processus d'ingénierie qui soit lui-même éducatif [...]. Si l'ingénierie semblait de prime abord reléguer au second plan la démarche psychosociologique, elle doit à présent l'intégrer<sup>1</sup>* ». Dans ces conditions, est-ce à dire que l'ingénierie de formation est à mettre au ban de la problématisation ? Non, si l'on en croit Ardouin admettant que « *la réflexion épistémologique de l'ingénierie de formation n'existe pas, ou de façon morcelée et parcellaire<sup>2</sup>* », mais défendant le paradigme de la complexité<sup>3</sup> dans le champ de l'ingénierie de formation. Ce paradigme opère à travers le passage d'une *ingénierie programmatique* (et ses dimensions séquentielles inhérentes) vers une *ingénierie problématique* qui serait soucieuse de la question du sens, des acteurs, de la variabilité liée à la spécificité des différents contextes. Pour notre part, si nous devons trancher sur la question, nous dirions simplement qu'un consensus *semble* se dégager autour de l'émergence d'un nouveau paradigme de l'ingénierie de formation. Si tel est le cas et en suivant Bachelard, ce consensus peut-il être le signe d'une structure<sup>4</sup> ?

Au sortir de cette partie sur l'alternance, et avant d'aborder celle consacrée au handicap nous paraissant en mesure elle-aussi de conforter l'analyse de la formation des jeunes de l'IME par les résistances, il convient peut-être d'ajouter deux ou trois éléments supplémentaires dans la perspective épistémologique que nous revendiquons suivre. Si Fabre reconnaît, à la suite de Houssaye, que « *l'alternance n'est pas neutre du point de vue de l'adaptation culturelle et flirte toujours avec le paradigme industriel de la formation<sup>5</sup>* », dans l'article précité de Charlot sur l'alternance et le rapport formation-production, celui-ci en termine sur la question de la quasi-impossibilité d'articuler ces deux espaces dès lors que, dans le registre de la pratique, « *il y aura toujours quelque chose de l'ordre d'un résidu non énonçable<sup>6</sup>* ». En revanche, Clénet constate que la décennie 1990-2000 a favorisé du point de vue de la recherche la reconnaissance de la thématique de l'alternance en éducation<sup>7</sup>, ouvrant par là des itinéraires pédagogiques potentiels, comme nous le verrons dans notre troisième partie.

### 1-3) Approche historique du handicap intellectuel

Gardou et Develay<sup>8</sup> rappelle qu'en revisitant historiquement le « *gisement d'initiatives révolutionnaires* » de ces « *éducateurs de l'extrême* » attachés à l'éducation des enfants différents, c'est la question du rapport au savoir et du sens des apprentissages qui est mise en exergue. Sans prétendre à l'exhaustivité, nous étudierons dans cette partie quelques uns des précurseurs de cette éducation spéciale, enclins selon nous à apporter des éclairages explicatifs sur la réalité des pratiques actuelles.

---

<sup>1</sup> M.Fabre, *Penser la formation*, op.cité, p.225

<sup>2</sup> T.Ardouin, « D'une ingénierie programmatique à une ingénierie constructive. Pour une nouvelle problématisation en formation des adultes », *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation, sous la coordination du Professeur Jean-Pierre Astolfi*, Rouen, 2008, p.8

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.147

<sup>4</sup> G.Bachelard, *Le rationalisme appliqué*, op.cité, p.119 à 137

<sup>5</sup> M.Fabre, *ibidem*, p.91

<sup>6</sup> B.Charlot, « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », *op.cité*, p.15

<sup>7</sup> J.Clénet, *L'ingénierie des formations en alternance*, « *Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire* », op.cité, p. 131

<sup>8</sup> C.Gardou, M.Develay, « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation », in *Revue Française de Pédagogie*, n°134, janvier-février-mars 2001, p.15 à 24

### 1-3-1) Le sensualisme comme ancrage de l'éducation spécialisée

S'intéressant à l'histoire de l'éducation spécialisée à travers sa dimension anthropologique, Wacjman analyse la construction des savoirs des éducateurs à l'aune de cette dimension anthropologique. Ces savoirs puisent dans la philosophie des Lumières et se fondent sur « *une solide construction théorique empirique (le sensualisme) qui est comme le fil épistémologique, non pas d'une science, mais plutôt d'une discipline qui est devenue l'éducation spéciale ou spécialisée*<sup>1</sup> ». Selon l'auteur, la réalité des pratiques éducatives actuelles est fondée sur la philosophie sensualiste dont Condillac (1715-1780) s'apparente comme le chef de file. La philosophie de Condillac (influencée par Locke) s'articule autour de l'idée que nos connaissances dérivent de nos sens et que nos idées se construisent à partir de nos sensations. Dans son *Traité des sensations* (1754), il imagine une célèbre statue, « *organisée à l'intérieur comme nous et animée d'un esprit privé de tout espèce d'idées* », pour montrer que le savoir élaboré progressivement ne pourra provenir que des sens. Le « moi » n'est autre que l'instance de la totalisation des sensations actuelles et des sensations conservées. En termes d'éducation, cette approche philosophique est liée à l'idée que « l'éducation peut tout » et qu'il faut assumer son caractère normatif de telle manière que le souci du développement intérieur (ce qui se passe « au-dedans ») est occulté. La fonction d'émancipation revient à la culture qui permet à la personne de se déprendre de ses préjugés, autant dire que nous sommes ici à l'opposé de la pédagogie du sujet.

Wacjman situe « *le rejet du caractère initial de l'idée*<sup>2</sup> » comme l'un des invariants structurant l'éducation spécialisée, qu'il assimile également au rejet de l'inconscient. Les méthodes médico-pédagogiques actuelles concernant la déficience mentale portent l'empreinte de cette éducation sensualiste selon l'auteur. En se penchant sur l'évolution nosologique du terme « idiotisme », en partant de l'hypothèse de l'empreinte sensualiste, Wacjman constate que l'idiot est celui qui « *est incapable de combiner aucune idée, en sorte que sa condition paraît à cet égard plus bornée que celle de la bête*<sup>3</sup> » (*La grande Encyclopédie* 1782). Cette analogie animale est caractéristique, selon l'auteur, du raisonnement condillacien dont les deux traités (*Traité des sensations* en 1754 et *Traité des animaux* en 1755) en sont l'illustration. Au début du 19<sup>ème</sup> siècle, les préceptes de Condillac seront appliqués par Itard (le maître) dans l'éducation de Victor, le sauvage de l'Aveyron (dont nous développerons quelques fondements dans la partie suivante).

### 1-3-2) Le pari de l'éducabilité

Il est difficilement contestable que l'histoire de l'éducation spéciale est une histoire construite au travers de la séparation d'avec les circuits ordinaires de l'éducation<sup>4</sup>. Le 19<sup>ème</sup> siècle est reconnu comme l'époque fondatrice de l'éducation spéciale. Mais, dès le 18<sup>ème</sup> siècle, apparaît le postulat d'éducabilité avec Rousseau (1712-1778), théoricien de l'éducation, et son œuvre *Emile ou de l'Éducation* (1762). Bien que le personnage soit sujet à controverses, sa réflexion n'en jette pas moins les bases de la pédagogie moderne et ses théories sur l'éducation constitueront autant d'éléments fondateurs que des pédagogues comme Pestalozzi (son disciple) s'efforceront de mettre en pratique.

---

<sup>1</sup> C.Wacjman, *Les fondements de l'éducation spécialisée. Principes, méthodes, enjeux*, op.cité, p.5

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.12

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.38

<sup>4</sup> M.Chauvière, E.Plaisance, « Les conditions d'une culture partagée », in *Reliance* n°27, 2008, p.31 à 44

Dans le champ du handicap, les premières interventions françaises et à l'échelle européenne en faveur du handicap vont concerner les enfants sourds et aveugles : Haüy (1745-1822, création à Paris de l'Institution des jeunes aveugles en 1784) et Braille (1809-1852) pour les aveugles et l'abbé de l'Épée (1712-1789) concernant l'éducation des sourds (1760 : école sourds-muets à Paris). Mais il est assez communément admis que c'est à partir d'Itard (jeune médecin, 1774-1838) et sa tentative d'éduquer Victor, un jeune enfant sauvage de l'Aveyron, que la problématique de l'éducabilité va s'instaurer dans l'éducation des enfants déficients mentaux et sensoriels. Cette rupture sera fondatrice dans le sens où elle va créer par la suite un certain nombre d'émules dans l'éducation des plus démunis : ce sera Pestalozzi (1746-1827), un autre héritier des Lumières fortement influencé par Rousseau qui créera en 1813 à Yverdon (Suisse) un institut pour les enfants sourds-muets ou bien Seguin (1812-1880) et Bourneville (1840-1909) principal artisan de la loi de 1909 instituant des classes de perfectionnement annexées aux écoles primaires ou encore Montessori (1870-1952) dans le droit fil des deux derniers cités. Le panorama est très furtif (au risque d'être incomplet), reconnaissons-le, mais notre propos nous amène à faire un plan rapproché de la méthode de celui qu'il est convenu d'appeler le précurseur de l'éducation spécialisée : Itard. En 1800, ce médecin, inspiré des thèses empiristes reconnaissant le primat de l'environnement et de l'éducation sur le développement de l'enfant, va se trouver confronté à l'éducation de Victor, un « enfant sauvage » découvert dans les bois de l'Aveyron, et dont des experts ont diagnostiqué une débilité. Ainsi, Itard, tout ancré dans le postulat d'éducabilité, va consacrer de nombreuses années de sa vie à éduquer Victor en inventant de multiples outils pédagogiques. Même si les résultats escomptés s'apparentent à un échec cuisant<sup>1</sup> (Victor n'accédant pas au langage), cette figure de l'éducation spéciale est intéressante, selon nous, en ce qu'elle permet d'accéder à une démarche pédagogique s'incrinant dans l'idée qu'un sujet peut apprendre si des outils adaptés lui sont proposés et s'il se trouve placé devant des situations faisant sens pour lui. L'influence de Condillac chez Itard est reconnue par Meirieu, avec toutefois une nuance à signaler, puisque, bien que se réclamant de Condillac, Itard, au travers de l'éducation de Victor, changera de registre ou d'« option » éducative : il réfléchira au lien entre ce que Victor est et ce qu'il veut qu'il soit.

Ce lien est le lien créateur de la pédagogie. C'est dire qu'au-delà de l'impasse théorique émanant de l'opposition environnementalisme / innéisme, Itard se rendra compte que son projet de socialisation et d'instruction de Victor ne peut fonctionner « *qu'en s'appuyant sur le donné, non un « donné définitif » mais « un donné point de départ qui va être enrichi par ce qu'il permettra d'atteindre et se construira ainsi de nouvelles potentialités*<sup>2</sup> ». Ce qu'il faut sans doute retenir de cet épisode, c'est tout d'abord l'inscription dans le postulat d'éducabilité dont l'éducateur doit se nourrir en faisant preuve d'inventivité pédagogique, car le handicap s'appréhende à l'aune des limites que l'éducateur se fixe : « *Itard montre que le handicap, l'échec, sont d'abord dans le maître, que ce sont les frontières que le maître trace en lui et au-delà desquelles il renonce à agir*...<sup>3</sup> ». Et deuxièmement, c'est l'idée que l'éducateur porte en lui sa propre négativité dans la mesure où il ne doit jamais renoncer, tout en ayant conscience des limites factuelles de son action.

---

<sup>1</sup> C.Gardou et M.Develay, « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation », *op.cité*, p.17

<sup>2</sup> P.Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, *op.cité*, p.74

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.75

### 1-3-3) Peut-on définir le handicap ?

L'analyse sémantique de la notion de handicap montre que le mot vient de l'anglais *hand in cap* (signifiant la main dans le chapeau) et définissant un jeu de hasard<sup>1</sup>. C'est en effet en 1827 que le mot handicap a été inventé par des amateurs irlandais de courses de chevaux. Dans un souci d'égaliser les chances dans le cadre d'une course, un handicap, c'est-à-dire un désavantage sous forme de poids ou de distance plus longue était imposé à la monture considérée comme étant plus rapide. Cette définition originelle amène à penser le handicap en tant que « *relation* », nous dit Charlot : « *ce qui est pensé dans l'idée de handicap, c'est la production d'une compensation (proportionnelle à l'avantage initial)* ». Il s'agit d'un renversement théorique au regard de la situation contemporaine dans laquelle le handicap se transforme en une déficience traduisant un statut d'infériorité chez la personne. Si, originellement, on attribue le mot handicap aux personnes les plus avantagées, nous pouvons dire sans risquer la critique qu'il n'en est plus de même aujourd'hui : désormais c'est la personne la plus faible qui est handicapée. Ce n'est plus la compensation d'un avantage qui définit le handicap, mais c'est la déficience en elle-même qui doit être compensée : ce n'est donc plus en termes de *relation* que le handicap est pensé, mais en termes de *manque* dont le plus faible se voit affublé. Si, originellement, le handicap est pensé en fonction de la chose compensatoire (le poids qu'on impose au cheval), c'est que la relation est transformée en chose par « *un processus mental de réification* », alors que, dans le second cas, le handicap est pensé en fonction de ce qui doit être compensé (le manque) à travers « *un processus mental de néantisation*<sup>2</sup> ». Ce double processus est éclairant dès lors que l'on tente une articulation à la relation maître-élève : en effet, arrimé dans le raisonnement en termes de *manque* qui place le maître dans une posture l'amenant à concevoir l'activité de l'élève dans son achèvement et non pas dans le cheminement réciproque des deux protagonistes qui examinent le moment venu (en cours d'activité) où il y a eu dysfonctionnement, le manque est ainsi projeté au début de l'activité, si bien que le constat du manque initial (quelqu'il soit) peut être clairement établi. Ce processus de rétroprojection, nous dit Charlot, est opérant dans les deux sens, c'est-à-dire de l'aval vers l'amont (échec scolaire, handicap, origine), mais également de l'amont vers l'aval (origine familiale, handicap, échec scolaire). En 1980, la classification internationale des handicaps (CIH) élaborée par Wood pour l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) définit trois domaines déterminant le handicap :

- La déficience (altération physiologique, anatomique ou mentale).
- L'incapacité (conséquence de la déficience par rapport à une activité normale de la vie quotidienne).
- Le désavantage social (produit par l'incapacité dans un contexte social déterminé).

Selon cette logique, le handicap apparaît comme l'écart entre les capacités d'une personne et les normes sociales et performances attendues dans une société donnée. Il est donc variable selon les circonstances dans lesquelles est placé l'individu. L'avancée de cette classification est de « *mettre sur le devant de la scène le modèle social du handicap*<sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> B.Charlot, *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*, op.cité, p.28

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.29

<sup>3</sup> H-J.Stiker, « Les enjeux d'une approche situationnelle du handicap », in *Education Permanente n°156*, 2003, p.118



Cette classification fera l'objet de nombreuses modifications et sera renommée, en 2001, classification internationale de fonctionnement (CIF), jugée plus fonctionnelle et plus complexe en faisant de *l'interaction* entre les trois éléments (déficience, incapacité, désavantage) son principe. La CIF prend en compte les aspects sociaux du handicap, en étudiant l'impact qu'un environnement social et physique peut engendrer sur le fonctionnement d'une personne (accessibilité...). L'approche actuelle est centrée sur la *situation de handicap* qui n'est pas sans susciter de débats autour du bien-fondé terminologique. Stiker<sup>1</sup> la définit comme « *la liaison entre une déficience et des barrières, entre une personne atteinte dans son corps ou dans son esprit et un environnement* ». Il s'agit pour l'auteur de clarifier cette notion de *situation* comme une interaction complexe mobilisant différents facteurs dans un contexte particulier. A l'inverse, Lang<sup>2</sup> fustige cette expression qui, selon elle, est uniquement centrée sur l'environnement matériel et humain. C'est donc que « *la dimension subjective du handicap lié à la déficience, essentielle, n'est pas prise en compte* » et que « *l'expression occulte la personne elle-même, ainsi que les répercussions psychologiques et identitaires dont les conséquences sont fondamentales pour son insertion* ». Ainsi voyons-nous que le concept de handicap (dont nous avons survolé quelques éléments nous paraissant en phase avec notre problématisation) n'est pas sans ambiguïté du point de vue épistémologique. C'est bien d'ailleurs ce qu'a repéré Rossignol<sup>3</sup>, en montrant que les concepts relevant du champ du handicap (incapacité, déficience, situation de handicap...) ne pouvaient faire l'objet de définitions opératoires. Tournons-nous maintenant vers ce qui constitue le substrat de notre réflexion sur l'approche des résistances du point de vue historique et épistémologique : la pédagogie.

## 1-4) La pédagogie

### 1-4-1) La pédagogie ou comment gérer les résistances

En indiquant qu'à la lecture des grandes œuvres pédagogiques des 18<sup>èmes</sup> et 19<sup>èmes</sup> siècles on y découvre des auteurs révoltés par le sort réservé aux enfants au travers de comportements dégradants issus de l'éducation traditionnelle (Pestalozzi, Makarenko, Montessori,...), Meirieu<sup>4</sup> montre ainsi que le lecteur (a fortiori futur pédagogue) ne peut être que touché dans sa sollicitude à l'égard de l'enfance. C'est que, selon l'auteur, le discours pédagogique est à comprendre « *comme un genre littéraire particulier, un texte dont le souci premier n'est pas de décrire exactement, et avec toutes les nuances requises, la réalité éducative mais de mobiliser des énergies, de susciter la réaction du lecteur et de le pousser à l'engagement*<sup>5</sup> ». Car c'est bien d'engagement dont il s'agit. D'un engagement qui se déploie face à une résistance, celle de l'éduqué. L'éducation est le terrain de l'expérience de la résistance de l'éduqué et Meirieu, citant Pestalozzi tentant d'éduquer les orphelins de Stans, nous en offre une belle illustration<sup>6</sup> :

<sup>1</sup> H-J.Stiker, « Les enjeux d'une approche situationnelle du handicap », *op.cité*, p.120

<sup>2</sup> G.Lang, « De la personne « handicapée » à la personne « en situation de handicap » : d'une exclusion à l'autre ?, in *Education Permanente n°156*, *op.cité*, p.126

<sup>3</sup> C.Rossignol, « La notion de handicap : Métaphore politique et point de ralliement des corporatismes », in *Interactions*, vol.2, 2010, p.1 à 13

<sup>4</sup> P.Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, *op.cité*, chap.2

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.64

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.65

« Il ne m'était pas possible de leur imposer au premier abord la contrainte rigide d'un ordre et d'une discipline extérieurs, et de les élever intérieurement en leur prêchant des règles et des prescriptions ; si j'avais procédé ainsi, compte tenu du débridement et de la corruption de leur état du moment, ils se seraient éloignés de moi et ils auraient dirigé la force sauvage présente au fond de leur nature contre mes buts ». Dans cette perspective, la sollicitude est à entendre comme la recherche d'un équilibre entre la dimension affective émanant de la relation éducative (inquiétude du pédagogue à l'égard du destin de l'autre, affection pour l'autre) et la visée éthique incarnée par un projet d'éducation, cet équilibre représentant un véritable antidote pour ne pas basculer dans le sentimentalisme ou le dressage en privilégiant l'un ou l'autre versant. Cet équilibre forme la passerelle pour accéder à la résistance de l'autre, et cette résistance n'est-elle pas justement un bon moyen pour le pédagogue pour aller à la rencontre de l'autre ? Cette résistance de l'enfant ou de l'adolescent au projet que je développe pour lui en tant qu'éducateur et la prise en considération de cette résistance par ce dernier a été nommé « *moment pédagogique* » par Meirieu (à la suite d'autres auteurs) et se caractérise par « *cet instant où le maître, sans rien renier de son projet de transmettre, découvre que l'élève, en face de lui, échappe à son pouvoir, ne comprend pas, souffre sans doute un peu de cette humiliation que représente pour lui le fait de ne pas comprendre, d'être exclu, même temporairement, de la « collectivité apprenante »... Et il n'y a aucune renonciation dans ce moment pédagogique<sup>1</sup>* ».

Nous souhaitons simplement indiquer ici que cette formule de « *moment pédagogique* » nous interpelle dans notre présente réflexion sur la situation des jeunes de l'IME par rapport à la formation. En effet, la configuration actuelle des jeunes face à la formation consistant à « faire résistance » vis-à-vis des savoirs théoriques, dont nous avons montré plus haut le caractère de cohérence (outil-obstacle), ne se rapproche-t-elle pas du « *moment pédagogique* » au sens où l'encadrement pédagogique a à prendre toute la mesure de cette interpellation et de là s'engager dans la remise en question de son propre rapport au savoir ? Nous y reviendrons dans la troisième partie. Quoiqu'il en soit, s'attacher à la résistance de l'autre en tant que pédagogue, c'est réfléchir aux conditions propices pour que l'élève puisse s'approprier, faire fonctionner et expérimenter l'objet de savoir, de façon que ce dernier puisse mobiliser une activité intellectuelle personnelle dans une perspective de changement de statut du savoir : « *d'objet de transaction* » à « *objet de partage<sup>2</sup>* ». La notion de partage est à comprendre ici au sens d'une réciprocité dans la manière d'aborder le savoir, c'est-à-dire que, pour que l'élève évolue dans son rapport au savoir, le maître ne doit pas cesser de s'interroger sur cet aspect de la relation pédagogique. Sur ce point, nous ne pouvons que faire référence à Bachelard pour lequel la relation maître-élève est placée au tout premier plan de la réflexion pédagogique, et dont Fabre nous rappelle même qu' « *en plaçant la dualité du maître et de l'élève au cœur de la pensée, en faisant de la surveillance intellectuelle de soi le dynamisme même de la connaissance rationnelle, Bachelard promeut l'Ecole au niveau transcendantal<sup>3</sup>* ». Dans ce cadre, et en écartant d'emblée l'impasse de la relation asymétrique néfaste en termes d'émancipation de l'élève, peut s'instaurer une rencontre intellectuelle de part et d'autre, dans laquelle la possibilité est offerte à l'élève de réinventer le savoir avec l'aide du maître<sup>4</sup>. Lorsque le deuil de la relation asymétrique a été fait, le maître peut concentrer son attention sur la « *poussée mystérieuse* » présente chez l'élève, véritable ressource sur laquelle il peut s'appuyer pour avancer sur le plan pédagogique.

<sup>1</sup> P.Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, op.cité, p.55-56

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.77

<sup>3</sup> M.Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.130

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.128

Le « *moment pédagogique* » se greffe donc sur la reconnaissance de la résistance de l'autre au programme que je lui propose et les conséquences sur la prise en compte de sa liberté apparaissent comme révélatrices de ce moment : « *En réalité, la reconnaissance de notre impuissance éducative nous permet seule de retrouver un véritable pouvoir pédagogique : celui d'autoriser l'autre à prendre sa propre place et, pour cela, à agir sur les dispositifs et les méthodes ; celui de lui proposer des savoirs à s'approprier, des connaissances à maîtriser et à dévoyer, qui lui permettront peut-être, et quand il le décidera, de « faire œuvre de lui-même*<sup>1</sup> » ». Il reste donc ici à rendre le mérite qui revient à la pédagogie de nous faire prendre conscience que l'échec est solidaire de nos pratiques éducatives en nous délivrant d'une toute puissance dont Houssaye explique parfaitement les enjeux incarnés par le terme de « *médiocrité* », véritable lot de l'expérience quotidienne du pédagogue. Cette médiocrité est constitutive de son action, comme l'auteur l'illustre à travers les différents tournants pris par les expériences de Ferrière, Fröbel, Robin Pestalozzi ou Freinet, pour ne citer qu'eux<sup>2</sup>. Il revient ainsi au pédagogue de s'inscrire dans une intelligence de ses propres contradictions et limites, écartelé qu'il peut parfois être entre la volonté de maîtrise et la nécessaire liberté qui doit revenir à l'éduqué : « *Bref, c'est non seulement dans ses conditions extrinsèques, mais c'est encore dans ses conditions intrinsèques que l'acte pédagogique doit en quelque sorte affronter et intégrer l'échec. Tout se passe comme si l'échec était une nécessité en pédagogie. Sans oublier cependant que l'échec est une réalité dynamique, car c'est lui qui signifie cette béance entre la théorie et la pratique. L'échec est à la fois le lien entre les deux, l'impossibilité même de les réduire l'un à l'autre, et le mouvement dialectique qui les enveloppe de façon indissoluble*<sup>3</sup> ».

#### 1-4-2) La pédagogie ou comment gérer la tension entre savoirs et savoir-faire

Cette difficulté dans la mise en œuvre des convictions pédagogiques s'incarne dans la tension entre savoirs et savoir-faire, tension s'inscrivant elle-même dans le prolongement de l'opposition historique entre culture générale et formation professionnelle<sup>4</sup>. Cette opposition est encore bien réelle aujourd'hui, si bien que l'évolution terminologique (théorie/pratique, contenus/méthodes....) n'est pas en mesure de contrecarrer cette « *schizoïdie culturelle* ». Cette dernière n'est pas sans conséquence pour les élèves (qui réussissent le moins à l'école) sur le plan de l'appropriation du savoir : en effet, au lieu de privilégier des « *savoirs vivants* » mobilisant des enjeux culturels forts et considérés comme outils d'émancipation relatifs à leur histoire individuelle et collective, ils abordent les savoirs en fonction de leur utilité, en se situant sur l'axe de la réussite scolaire et de la réponse standard aux attentes institutionnelles. Sur cet aspect, et à l'aune des éléments présentés ci-avant, ne pourrions-nous pas nous aligner sur ce que dit Perrenoud au sujet du « *métier d'élève*<sup>5</sup> », en postulant, pour ce qui concerne notre réflexion, qu'il existe sur le même registre un « *métier de stagiaire* », défini sur la base d'un rapport utilitariste au savoir caractérisant la situation des jeunes de l'IME face à la formation ? Nous nous contentons simplement ici de faire ce lien (qui sera développé dans la troisième partie) mais le propos de Perrenoud nous semble éclairant :

<sup>1</sup> P.Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, op.cité, p.267

<sup>2</sup> J.Houssaye (sous la direction de), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1993, introduction p. 15-16

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.16

<sup>4</sup> P.Meirieu, *La pédagogie : entre savoirs et savoir-faire...* in A.Bentolila (sous la direction de), *Savoirs et Savoir-faire*, op.cité, p.116

<sup>5</sup> P.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2010

« Peu d'êtres humains se résignent volontiers au non-sens. Chacun tente de dire et de faire en priorité ce qui a le plus de sens pour lui ; lorsqu'il est pris dans une situation dont il n'est pas maître, il cherche à fuir, ou à s'impliquer le moins possible. S'il n'y parvient pas, il essaye de construire du sens, en justifiant à ses propres yeux sa soumission ou sa révolte. Face à l'école, l'élève est rarement maître du jeu et il ne lui est guère facile de se soustraire aux situations dans lesquelles on le place. Il est donc souvent contraint à s'engager dans un travail, la recherche d'un compromis entre ses préférences et les contraintes qu'il subit<sup>1</sup> ». Et Perrenoud insiste dans ce même ouvrage sur les questions fondamentales largement esquivées par l'école sur les différentes modalités de construction des savoirs et leur utilité dans la vie sociale, ou encore la question de la dualité entre expérience personnelle et transmission culturelle<sup>2</sup>. Sur ce dernier point, la pensée de Meirieu intervient une nouvelle fois à propos ici, en ce qu'il nous rappelle que cette tension entre savoirs et savoir-faire est constitutive de la démarche pédagogique elle-même : « La tension entre savoir/savoir-faire m'apparaît, en réalité, comme une sorte de principe fondateur de l'entreprise pédagogique, à condition que cette entreprise pédagogique soit conçue comme une réflexion constante sur la manière dont les savoirs sont transformés en savoir-faire et dont les savoir-faire sont interrogés par les savoirs<sup>3</sup> ». C'est dire que la compétence du pédagogue est interrogée dans sa capacité à articuler les deux types de savoirs et à s'affranchir du clivage sclérosant entre le fonctionnel et le culturel caractérisé par des institutions chargées de transmettre les différents savoirs (enseignement technique/général). Bien que les établissements correspondant à ces enseignements soient logiquement contraints à orienter les savoirs qu'ils transmettent en fonction des commandes institutionnelles dévolus à chacun d'eux, il est fortement souhaitable de partir d'une représentation commune unificatrice entre culture technique et culture générale, de sorte que « les savoir-faire quotidiens s'interpénètrent en permanence avec les grands mythes et les textes fondateurs de notre humanité<sup>4</sup> ». Les conséquences de cette potentielle désarticulation de ces deux types de savoirs peuvent s'avérer lourdes en termes d'apprentissage pour les élèves : en effet, les uns, prisonniers de la résolution immédiate et concrète des problèmes, s'éloignent des enjeux culturels s'y rattachant, alors qu'au contraire, les autres courent le risque de déconnecter les savoirs de leurs conséquences sociales. Pour tenter de sortir de ces contradictions, une instrumentation didactique peut être mise en œuvre au moyen d'une « ruse pédagogique », au sens où la contrainte organisée par le maître n'autorise pas moins l'élève, dans le cadre d'une démarche d'appropriation personnelle indispensable, d'investir cet espace didactique et d'y développer de l'autonomie. Ce système de contraintes, apparenté à la « ruse pédagogique », renvoie à Rousseau, nous dit Meirieu citant un extrait de l'Emile : « Jeune instituteur je vous prêche un art difficile, c'est de tout faire en ne faisant rien... Qu'il croit toujours être le maître et que ce soit toujours vous qui le soyez. Sans doute il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse. Il ne doit pas faire un pas que vous ne l'ayez prévu, il ne doit pas ouvrir la bouche que vous ne sachiez ce qu'il va dire. Vous devez disposer tout autour de lui des leçons que vous voulez lui donner, sans qu'il pense en recevoir aucune<sup>5</sup> ».

---

<sup>1</sup> P.Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, op.cité, p.163

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.181-182

<sup>3</sup> P.Meirieu, « La pédagogie : entre savoirs et savoir-faire... », in A.Bentolila (sous la direction de), *op.cité*, p.117

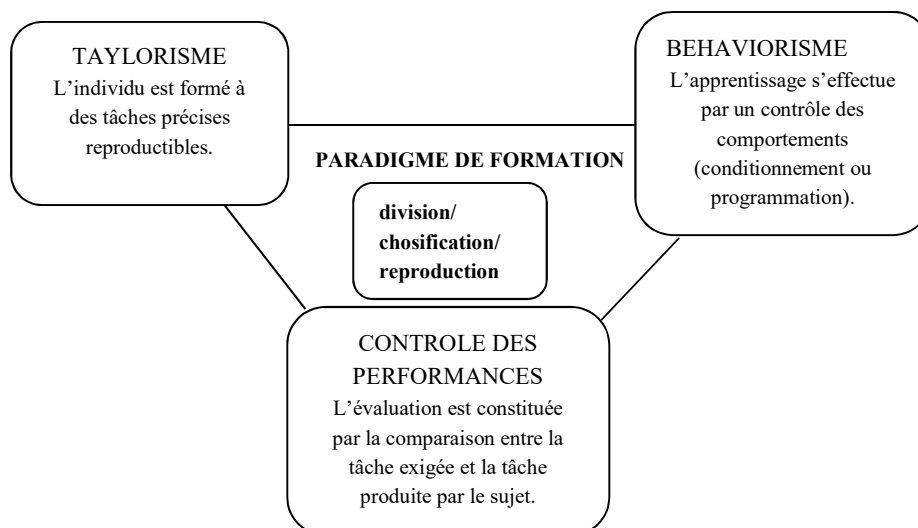
<sup>4</sup> *Ibidem*, p.118

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.118

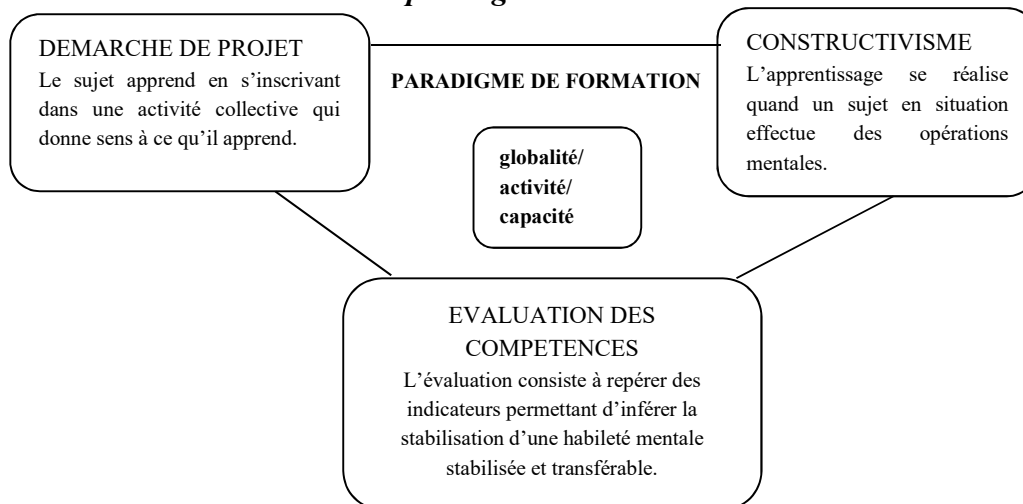
### 1-4-3) Vers un changement de paradigme pédagogique

La complexité de la situation pédagogique, dont nous avons étudié précédemment un certain nombre de déterminants, se traduit par un changement de paradigme caractérisé par trois ruptures essentielles, bien schématisées par Meirieu<sup>1</sup>. Nous avons reproduit in extenso ces schémas tant ils nous paraissent éclairant pour notre propos :

#### *D'un paradigme de la certitude...*



#### *... à un paradigme de l'incertitude*



A noter que le passage du premier paradigme au second n'est pas si aisé qu'il n'y paraît à la lecture de ces schémas, si bien que le deuil de l'action contrôlée relatif au paradigme de la certitude selon le modèle présenté ci-avant nous semble constituer un véritable projet à construire dans notre contexte, eu égard sans doute à la spécificité du public (situation de handicap intellectuel) et aux représentations sociales enclines à sa stigmatisation.

<sup>1</sup> P.Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, op.cité, p.227

Au risque de se confronter à un tel projet, se mêle un double obstacle à franchir : celui de s'approprier le paradigme du sujet (en opposition au schéma behavioriste) et de prendre en compte les « caractéristiques » du public. Meirieu reconnaît d'ailleurs que l'entrée dans ce nouveau paradigme n'est pas sans installer des doutes quant à sa légitimité sur le plan social<sup>1</sup>. C'est dire le courage, le risque et l'inventivité pédagogiques et didactiques à mettre en œuvre pour relever ce type de défis, en composant avec un principe d'incertitude formant le véritable lot du pédagogue.

#### 1-4-4) Résister n'est pas forcément conservateur<sup>2</sup>

S'intéressant aux processus de professionnalisation du métier d'enseignant au regard du changement de paradigme étudié précédemment, Astolfi défend, selon une posture bachelardienne, une analyse des pratiques pédagogiques enseignantes en termes d'outil-obstacle, c'est-à-dire qui permettent en même temps de répondre à un certain nombre de questions tout en empêchant d'en construire d'autres. Les enseignants sont contraints de dépasser des routines défensives pour s'affranchir du sens commun pédagogique, tout en prenant conscience du bien-fondé et de l'efficacité d'un agir professionnel existant<sup>3</sup>. Dans ce même ouvrage (Astolfi, 2003), il présente un certain nombre de « *mots de l'apprendre* » significatifs du passage du paradigme traditionnel au nouveau paradigme, qui d'ailleurs ne s'impose pas facilement, reconnaît-il. Ces différents termes sont mis en perspective avec les processus de professionnalisation des enseignants et cette mise en perspective n'est pas sans laisser un goût d'inachevé, caractérisé par la reconnaissance qu'un apport conceptuel nouveau modifie positivement le regard sur la situation didactique, mais il n'en reste pas moins vrai que « *la mutation problématique espérée se limite souvent à un vernis lexical qui n'embraye guère sur les pratiques, comme c'était le cas pour les objectifs dans la période antérieure*<sup>4</sup> ». Étudions à présent l'évolution paradigmatique de quelques uns des termes analysés par Astolfi du point de vue des enjeux didactiques et que nous jugeons intéressants pour notre problématisation :

*Instruction* ⇨ *Formation* : l'idée d'instruction s'incarne historiquement sur le modèle behavioriste du cheminement parallèle entre les explications du maître et la compréhension supposée synchronique et silencieuse de la part de l'élève. Cette approche omet une dimension majeure de la logique de formation : la dimension de temporalité de l'apprentissage appréhendée comme la modification du réseau actuel des connaissances, de sorte qu'une reconstruction mentale puisse opérer. Par ailleurs, l'idée d'instruction a engendré une propension française à confondre le verbe apprendre et le verbe enseigner<sup>5</sup>. Nous ne pouvons sur ce point que faire référence à Houssaye<sup>6</sup>, pour lequel « *le processus « apprendre » est fondé sur la relation privilégiée entre les élèves et le savoir et l'attribution au professeur de la place du mort* » et « *le processus « enseigner » est fondé sur la relation privilégiée entre le professeur et le savoir et l'attribution aux élèves de la place du mort* ».

---

<sup>1</sup> P.Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, op.cité, p.221

<sup>2</sup> JP.Astolfi, « Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », in JP Astolfi (sous la direction de), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, op.cité, p.23 à 48

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.47

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.48

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.26

<sup>6</sup> J.Houssaye, « Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique », in J.Houssaye (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, op.cité, p.13 à 24

Le modèle élaboré par Houssaye propose de penser la situation pédagogique à partir d'un triangle composé de trois éléments (le savoir, le professeur, les élèves) dans lequel la pédagogie s'articule sur la relation privilégiée entre deux éléments (définie comme processus) et l'exclusion du troisième, qui n'en reste pas moins important pour rendre compte du processus en question.

*Maître*  $\ni$  *Médiateur* : ce passage renvoie à la figure traditionnelle du maître qu'incarne la position dissymétrique face aux élèves que celui-ci légitime par l'autorité du savoir. La complexité de la relation pédagogique exige une approche plus vivante que le terme de médiateur est davantage en mesure de rendre compte. Ce dernier est à la fois un intermédiaire (logique de passeur d'une situation à une autre) s'inscrivant dans le registre de la transition (objectif-obstacle) pour aboutir à l'idée de rupture épistémologique, c'est-à-dire d'un abandon des certitudes de l'intime relevant du sens commun pour aborder des savoirs nouveaux. Dans cet esprit de médiateur, la tendance de substitution du maître à l'égard de l'élève est déjouée par la position d'acteur principal tenu par ce dernier.

*Elève*  $\ni$  *Apprenant* : il est ici question de se déprendre de cette représentation du métier d'élève ancré sur le versant de la standardisation et de la passivité, avec le risque associé du basculement dans le scolaire occupationnel, dont l'image du « *maître jardinier*<sup>1</sup> » est significative de cette idée d'externalisation des efforts. Au contraire, apprendre vient du verbe appréhender, et suppose une démarche active et volontaire du sujet qui comprend que les savoirs sont « à prendre » (et les élèves ne sont pas tous égaux devant cette exigence, loin s'en faut !).

*Notion*  $\ni$  *Concept* : la notion participe d'un esprit réductif en déclinant des savoirs sous forme de propositions dont la présentation logique d'apparence occulte le lien fondateur de ces propositions avec les théories constitutives. C'est que le concept, lui, est « *un outil intellectuel, destiné à résoudre une certaine famille de problèmes théoriques. Le concept constitue donc un point de départ pour l'activité intellectuelle, dans la mesure où il confère un pouvoir explicatif nouveau à celui qui en maîtrise l'usage*<sup>2</sup> ». Astolfi n'en prophétise-t-il pas pour autant que les élèves qui réussissent le moins à l'école sont également, certes sous des formes maladroitement exprimées, sensibles aux outils de problématisation autorisés par l'entrée dans les concepts ? Les jeunes de l'IME, pensons-nous, s'y rattachent également : certains entretiens témoignent d'ailleurs de l'émergence de ce type de questionnement lié aux problématiques de l'alternance ou du handicap (cf partie 3).

*Contrôle*  $\ni$  *Evaluation* : la première des deux notions place le contrôleur dans une légitimité résultant de la position transcendante qu'il adopte en élaborant un barème idéal, à la fois non associé à la pédagogie et fondé sur l'interchangeabilité du point de vue des contrôleurs. Intégrée à la pédagogie, l'évaluation, soucieuse de la question du sens, concerne le sujet dans son cheminement intellectuel, affectif, social... et requiert une démarche d'interprétation de la part de l'évaluateur.

---

<sup>1</sup> JP.Astolfi, « Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », in JP. Astolfi (sous la direction de), op.cité, p.29

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.33

*Métier* ⇨ *Profession* : le métier s'inscrit dans la logique du traitement standard et utilitaire défini par Perrenoud que nous avons abordée précédemment.

Nous pouvons aussi nous référer à cette idée d'interchangeabilité évoquée ci-avant, si bien que la recherche des invariants dans les situations structure le fonctionnement tout en limitant l'investissement des personnes. La profession, quant à elle, est plus exigeante, en ce qu'elle « *suppose au contraire qu'au moins dans un certain nombre de circonstances non marginales, l'exercice des tâches requises correspond à une situation de résolution de problème<sup>1</sup>* ». Il s'agit de combiner le connu et l'inconnu, de manière à mener une action conjointe mêlant la conscience d'un agir professionnel (métier) à des investissements intellectuels nouveaux (profession).

#### 1-4-5) Vers un nouveau rapport au savoir : la saveur des savoirs et les savoirs de l'illétrisme

En nous livrant, dès l'introduction de son ouvrage, le contenu de quelques épisodes personnels d'une saveur des savoirs, nous comprenons assez vite avec Astolfi que la démarche consiste à montrer que l'idée d'entrer dans les savoirs en intégrant un nouveau cadre théorique permet de redessiner le paysage de ce savoir et réaménager ses représentations premières. Et l'auteur de déplorer que l'école ne s'inscrit que trop rarement dans ce type d'approche pédagogique, si centrée qu'elle est sur des dimensions encyclopédiques et obsolètes du savoir. Le savoir, ainsi abordé sous la forme mécanique et répétitive, n'autorise pas l'inscription dans la « société de la connaissance » dont se réclame pourtant le système éducatif contemporain. La saveur disparaît dès lors que le savoir devient scolaire. En premier lieu, il faut préciser qu'un savoir s'origine au sein d'une discipline dans laquelle il va se développer. Chaque discipline est dénommée « *géant* » par Astolfi, car, à la faveur d'une ouverture intellectuelle inhérente à une conceptualisation originale, une nouvelle interprétation du monde est possible, plus exigeante par rapport au sens commun. A cet égard, la référence à Bernard de Chartres est éclairante<sup>2</sup> quant à l'appréciation des disciplines : « *Nous sommes des nains juchés sur des épaules de géants. Si nous voyons plus de choses et plus lointaines qu'eux, ce n'est pas à cause de la perspicacité de notre vue ni de notre grandeur, c'est parce que nous sommes élevés par eux, soulevés et portés en haut par leur grandeur gigantesque* ». Ce qui fait l'essence d'une discipline, c'est la richesse initiale de son cadrage théorique dont témoigne l'originalité de ses concepts. « *Se jucher sur les épaules des géants* », lesquels sont constitués par les disciplines, c'est une nouvelle façon d'appréhender le sens du monde, à l'aune de ce nouveau système d'intelligibilité en capacité à dire « non » au sens commun. L'intérêt d'une discipline se mesure donc dans sa capacité à retrancher au second rang des éléments de la réalité que le sens commun ne parvient plus à éclairer efficacement. Un concept est riche de sa propre dimension de conquête théorique : par conséquent, au risque de sa « naturalisation » au sein de la discipline, s'associe une logique de stagnation au niveau des représentations savantes de ladite discipline<sup>3</sup>. Il est clair que, si l'approche relevant de la saveur des savoirs remodèle la façon dont l'élève aborde les savoirs, de manière symétrique le maître en est tout aussi interrogé dans sa capacité à faire évoluer son propre rapport aux disciplines et aux savoirs contenus dans elles.

---

<sup>1</sup> JP.Astolfi, « Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », *op.cité*, p.39

<sup>2</sup> JP.Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, *op.cité*, p.17

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.19-20



De la faculté du maître à proposer des savoirs inducteurs d'exigence et de défi pour l'élève dépend aussi la mobilisation de ce dernier. Et Astolfi de citer une phrase célèbre de Bachelard et pour le moins chargée d'éloquence à l'endroit des enseignants : « *Les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas* », ils « *imaginent que l'esprit commence comme une leçon, qu'on peut toujours refaire une culture nonchalante en redoublant une classe, qu'on peut faire comprendre une démonstration en la répétant point par point*<sup>1</sup> ». Il s'agit ici de comprendre que les professeurs sont à ce point « amnésiques » des disciplines qui les concernent qu'ils oublient ce qui leur en a coûté pour construire des catégories mentales nouvelles en rupture avec le sens commun. Englués qu'ils sont dans l'immédiateté et la propension généralisatrice, ils secrètent leur propre obstacle, ne sachant plus regarder avec leurs yeux de spécialistes (concepts), et retombent dans leurs travers pédagogiques actés dans les expressions du type « *regardez* », « *ça se voit* », « *c'est pourtant facile* ». Précisons que le propos n'est en aucun cas polémique à l'endroit des enseignants de la part d'Astolfi, et de notre côté non plus bien évidemment. Il n'est qu'à pratiquer le métier d'éducateur comme nous le faisons depuis maintenant une quinzaine d'années pour se départir de quelques jugements hâtifs et sans fondements. La complexité des métiers de l'humain exige, selon nous, que l'on s'approprie ce type de réflexion pour améliorer notre pratique. Cette phrase célèbre de Bachelard nous semble particulièrement à méditer, a fortiori avec un public comme celui d'un IME : en effet, l'inconscient professionnel chargé de l'enseignement de ce type de public est peut-être aux prises avec un obstacle rattaché à la simplification (réussir et comprendre), quand une approche plus exigeante et non moins complémentaire (comprendre pour réussir) postulant d'équiper initialement les élèves de concepts favoriserait une évolution de leur rapport au savoir. Mais, pour cela, il s'agit de parier sur les savoirs en direction des ceux qui réussissent le moins. Dilemme ou évidence ? Quoiqu'il en soit, sur ce sujet, nous suivons encore une fois Astolfi en ce qu'il élargit la problématique de la saveur des savoirs à des publics peu qualifiés ou illettrés, se rapprochant de fait du public IME. Il y va du changement de modèle de formation, dès lors qu'encore une fois, une centration traditionnelle sur les fondements de la connaissance (lire, écrire, compter) réactive l'échec du modèle scolaire tant redouté par ces publics. En adoptant une posture initiale différente, il s'agit d'impulser un nouveau modèle rompant avec la visée curative déjà évoquée ci-avant (partie handicap), pour accéder à un « *modèle civique* » de formation, « *prenant acte du fait qu'il s'agit d'acteurs sociaux à part entière*<sup>2</sup> ». Au même titre que les notions étudiées du point de vue de leur évolution paradigmatique (cf a)), ce nouveau modèle civique promu par l'auteur s'inscrit également dans ce registre en mettant le focus sur l'émergence des « *degrés d'expertise* », c'est-à-dire les acquis « *encore mal stabilisés mais qui signent le futur de ces personnes*<sup>3</sup> ».

Ce quatrième chapitre, à vocation historique, a pour but de nous aider à mieux saisir le sens du problème de la formation à l'IME. Dans cette perspective, partir d'une approche historique participe d'un repérage des résistances liées aux différents champs (alternance, formation, handicap intellectuel, pédagogie). Ces résistances, qui sont le fait de transformations qui s'établissent au gré d'évolutions et de lenteurs propres à chaque champ concerné, sont autant d'éléments d'intelligibilité susceptibles de mettre en lumière une approche de cette histoire conçue comme « *mutation dans les problématiques*<sup>4</sup> ».

---

<sup>1</sup> JP.Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, op.cité, p.42

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.232

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.235

<sup>4</sup> D.Lecourt, *L'épistémologie historique de Gaston Bachelard*, Paris, Vrin, 2002, p.88

Les questions que posent les jeunes de l'IME dans les entretiens exploratoires semblent se rapprocher de celles qui ont fait obstacle à la construction historique des différents déterminants que nous avons étudiés dans ce chapitre. Nous pouvons passer désormais à la troisième et dernière étape de la problématisation de notre travail : la résolution<sup>1</sup> du problème de la formation à l'IME.

---

<sup>1</sup> Au sens d'une « schématisation fonctionnelle du réel qui renonce à tout embrasser et à reproduire la réalité, mais vise plutôt à construire des outils pour penser et agir », M. Fabre, « De l'horrible danger des idées de problème et de problématisation », *op.cité*, p.46

# CHAPITRE 5

## MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE : ENQUÊTE LONGITUDINALE

### RÉSOLUTION DU PROBLÈME DE LA FORMATION À L'IME

#### 1) Démarche adoptée ou comment mieux situer le cadre général de la recherche

Le cadre théorique de référence utilisé a été la didactique professionnelle, et plus spécifiquement la théorie de la conceptualisation dans l'action que Pastré développe suite à Vergnaud<sup>1</sup>. L'observation a donc été dépendante d'un découpage du réel propre à ce cadre théorique. Notre plan d'investigation s'est concentré sur deux cas individuels en observation filmée, dans le cadre d'une approche compréhensive (où nous cherchons le sens du phénomène que nous explorons) et clinique (l'étude du sujet dans sa singularité) qui s'est appuyée sur l'observation de situations réelles dans leur globalité et leur complexité : « *La démarche clinique consiste à considérer le sujet (individu, groupe ou institution) dans sa singularité historique et existentielle pour l'appréhender dans sa totalité à travers une relation personnelle nouée avec lui. Cette démarche mène le chercheur à l'examen approfondi, à l'aide des méthodes qualitatives qui lui paraissent pertinentes, d'un cas individuel en situation*<sup>2</sup> ». Comme indiqué plus haut, nous examinerons dans cette recherche deux cas individuels dans le cadre de cette approche clinique. À l'aune des deux cas étudiés, nous nous inscrivons donc dans un examen approfondi des conduites individuelles et de leurs conditions, en interrogeant la question des valeurs. Nous avons limité cet examen à deux cas individuels suivis de façon longitudinale (sur une période de plus d'un an), ce qui concorde avec l'idée de s'attacher à la dimension de singularité des situations, en droite ligne avec l'esprit de la démarche qualitative. Dans ce contexte, le recueil de données reste ouvert à différents éléments pouvant donner du sens au phénomène exploré (par exemple l'étude des dossiers individuels des deux jeunes). Nous avons conscience, à travers notre démarche d'analyse de l'activité qui prend comme cadre théorique de référence la didactique professionnelle, de ne pas reproduire le réel et de construire le phénomène que nous étudions, à savoir les valeurs que les jeunes de l'IME mobilisent dans leur situation de stage.

---

<sup>1</sup> P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, op.cité, chapitres 5, 6 et 7

<sup>2</sup> A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2012, p.19, 1ère édition 2009

Cette complexité ainsi que l'humilité à avoir dans les résultats attendus d'une démarche de didactique professionnelle sont bien explicitées par Pastré : « *Tout se passe comme s'il fallait en venir à l'observation et à l'analyse de ce qu'ont fait effectivement les opérateurs, pour identifier ce qui dans la situation fait en définitive sens pour eux. D'où cette curieuse tournure que prend la démarche d'analyse, faite de tours et de détours, hésitante en permanence, mais qui construit son intelligence de la situation à partir d'une intégration progressive d'éléments qui ne sont donnés que dans une histoire*<sup>1</sup> ». Cette dimension liée à l'histoire du sujet constitue, dans notre thèse, un élément sur lequel nous nous sommes appuyé pour penser la formation des jeunes accueillis en IME. Le chapitre 1 relate en quelque sorte des points-charnières en rapport avec une histoire des institutions formatives (lois encadrant la formation, dispositifs existants, etc.) qui gravitent autour du jeune accueilli en IME. Le chapitre 4, quant à lui, a pour objectif de montrer que les valeurs qu'incarnent les jeunes dans le domaine de la formation, et les résistances qui s'y font jour, prennent sens dans une histoire : celle du handicap, de l'alternance ou encore de la pédagogie. Enfin, notre troisième partie relative à la méthodologie de recherche s'appuie sur certains aspects d'une analyse clinique (étude de dossier) s'inscrivant dans une démarche de compréhension de l'histoire des deux jeunes que nous avons suivis dans le cadre de notre étude longitudinale, pour mieux penser leur rapport à la formation du point de vue des valeurs qu'ils privilégient dans leur stage. Ainsi, nous situons bien les limites de notre démarche en tant qu'elles ne nous permettent pas d'accéder directement au réel du phénomène que nous explorons.

Les domaines correspondants aux stages effectués durant plus d'un an par les deux jeunes de l'IME ont varié<sup>2</sup> (espaces verts, productions avicoles, ATMFC<sup>3</sup>, menuiserie, productions horticoles (pépinière)). Notre démarche a consisté à isoler, lorsque c'était possible, une tâche du référentiel du CAP<sup>4</sup> (Certificat d'Aptitude Professionnelle) du domaine visé par le terrain de stage, en considérant cette tâche comme la plus proche et significative de l'activité réalisée effectivement par le jeune dans son stage. Cette démarche nous a permis de mesurer les écarts entre ces deux dimensions du point de vue des savoirs professionnels à mobiliser dans l'action, ce qu'apporte le référentiel CAP ici. Autrement dit, il s'est agi pour nous d'analyser le rapport à la conceptualisation du jeune dans la situation de stage, en prenant comme grille de lecture le référentiel CAP du domaine correspondant au stage effectué par le jeune, en tant que ce référentiel fournit les savoirs professionnels à mobiliser dans l'action. Lors des stages, les tâches proposées par les tuteurs aux deux jeunes de l'IME ne nous ont pas toujours permis de les rapporter à une tâche précise du référentiel CAP du domaine concerné, de façon à repérer les savoirs professionnels à mobiliser dans l'action. Selon nous, cela n'a pas forcément constitué un frein dans notre démarche d'investigation, dans la mesure où nous avons plutôt utilisé ces tâches (non accessibles du point de vue du référentiel CAP) dans une perspective d'analyse en phase avec la formulation de notre hypothèse n°1 et s'inscrivant dans l'idée de repérer chez les jeunes de l'IME une forte mobilisation de valeurs comportementalistes découlant de leur activité en stage.

---

<sup>1</sup> P. Pastré, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie* n°138, janvier-février-mars 2002, p.16

<sup>2</sup> Bien que les deux jeunes que nous suivons soient dans une dynamique de sortie de l'IME au regard de leur âge, il n'en reste pas moins vrai que leur projet n'est pas encore stabilisé sur un domaine en particulier, ce qui a engendré le fait que les domaines associés aux stages qu'ils ont effectués ont régulièrement varié. Dans le cadre de la personnalisation de leur projet, cette variété dans les domaines des stages effectués témoigne également de la volonté et de l'intérêt de ces deux jeunes vis-à-vis de la découverte de différents secteurs d'activité, dans une perspective de positionnement sur un domaine à la sortie de l'IME.

<sup>3</sup> Assistant Technique en milieux familial et collectif, domaine correspond à des activités liées à l'entretien des locaux, la cuisine et la lingerie principalement.

<sup>4</sup> Pour faciliter la compréhension du discours, nous dirons désormais référentiel CAP au lieu de référentiel du CAP, ce qui allège le propos.

Dans cette perspective, nous avons notamment interrogé ici la « *variabilité des conditions de réalisation d'une tâche*<sup>1</sup> », au sens où le travail ne se réduit pas simplement à des gestes. De plus, la démarche d'observation filmée que nous avons conduite « *implique dans tous les cas se conformer aux règles de vie sociale, le mode de participation aux activités résulte, lui, d'une négociation entre le chercheur et les membres du groupe*<sup>2</sup> ». C'est dire que nous avons toujours été dépendant dans notre observation des principaux acteurs (jeunes de l'IME filmés, tuteurs de stage) et des acteurs secondaires pouvant interférer dans la situation observée (collègues de travail, clients, etc.), l'ensemble de ces acteurs participant à la construction du sens produit. Dans ces conditions, nous rejoignons l'idée que « *le chercheur qualitatif est donc un artisan en ce sens qu'il crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'investigation*<sup>3</sup> ». A partir de l'analyse des films, quels sont les éléments qui varient et ceux qui ne varient pas dans ce type de tâche ? Quelles sont les opérations d'orientation<sup>4</sup> (savoir s'orienter dans la situation présente pour prendre des décisions adaptées à l'état de celle-ci), d'exécution (transformation de la situation eu égard au but recherché), de contrôle et de régulation (l'exécution de l'action est-elle en phase avec le but recherché ?) repérables dans l'activité des jeunes lors de leur stage ?

### 1-1) Pourquoi avoir choisi le CAP comme grille de lecture ?

En premier lieu, il s'avère que le CAP constitue le premier diplôme véritablement reconnu officiellement par le milieu ordinaire de travail pour un jeune accueilli en IME. Certains jeunes parviennent à l'obtenir, mais cela est peu fréquent. Notre volonté de prendre le CAP comme référentiel correspondant s'inscrit aussi dans une démarche de questionnement concernant l'évolution du rapport à la formation des jeunes accueillis en IME. Quelles sont les conditions d'accès au milieu ordinaire de la formation, si l'on prend comme point d'ancrage le premier diplôme reconnu officiellement, à savoir le CAP ? Qu'est-ce qui fait obstacle à cet accès, chez les jeunes de l'IME, eu égard à la façon qu'ils ont de privilégier certaines valeurs dans leur stage ? Dans quelles mesures ces valeurs s'inscrivent-elles dans une possibilité ou non d'accéder au milieu ordinaire de la formation ? D'autre part, le CAP nous intéresse, comme cela a été dit précédemment, au niveau de l'accès aux savoirs professionnels mobilisés dans l'action, ce qui nous donne des indications en termes d'accès à l'abstraction nécessaire à la vérification de notre hypothèse n°3. Nous interrogeons donc, à partir des référentiels CAP, la capacité d'adaptation des jeunes face au réel de la situation rencontrée dans leur stage, à savoir s'ils parviennent ou non à construire les concepts inscrits dans le référentiel et qui permettent de connaître le réel et s'y adapter. Cette démarche s'inscrit dans la théorie de la conceptualisation dans l'action<sup>5</sup>. Dans cette perspective, la nécessité de prendre appui sur les référentiels CAP se justifie dans notre étude par l'opportunité de mesurer, à l'aune de ces référentiels, les conditions d'articulation entre concepts spontanés (construits dans l'expérience quotidienne) et concepts scientifiques (qui existent dans le cadre d'un système conceptuel), car les conceptualisations spontanées font obstacle<sup>6</sup> à l'acquisition des concepts scientifiques (présents dans le référentiel CAP).

---

<sup>1</sup> P. Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », *op.cité*, p.61

<sup>2</sup> A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, *op.cité*, p.168

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.73

<sup>4</sup> A. Savoyant, Une approche cognitive de l'alternance, in *Céreq Bref n°118*, mars 1996, p.1

<sup>5</sup> P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, *op.cité*, p.150

<sup>6</sup> M. Brossard, « Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexion sur une hypothèse de travail », *Carrefours de l'éducation n°26*, 2008/2, p.12

Enfin, nous pointons un dernier élément qui justifie selon nous l'utilisation du référentiel CAP comme grille de lecture du rapport à la conceptualisation dans cette recherche. Il s'agit du constat qu'il n'existe pas de document précis formalisant une véritable prescription dans les tâches à réaliser en stage par les jeunes de l'IME (à part une convention de stage qui n'est pas très précise sur la tâche à réaliser). Ce constat est confirmé dans les travaux de Horvais<sup>1</sup> : « *Dans ces conditions, il n'est pas question de faire la fine bouche et, quoiqu'il en soit, l'offre de formation n'est guère différente d'un établissement à l'autre ; nous avons amplement montré qu'on n'y prépare pas à des métiers au sens traditionnel. Il n'y a donc pas de voies de formation comme celles proposées aux adolescents en milieu ordinaire* ». Cela ne nous permet donc pas d'opérer une véritable analyse de la tâche prescrite. Nous observons davantage des tâches données par les tuteurs et dont le niveau de complexité est plus ou moins accentué (situations plus ou moins répétitives), le décours temporel lié à la réalisation de l'action, à savoir les différentes étapes y conduisant, n'étant pas toujours très explicite.

## **2) Les observation filmées**

L'observation filmée a cette possibilité de permettre l'enregistrement de phénomènes non repérés dans les entretiens au cours de notre étude exploratoire, que ces phénomènes soient omis intentionnellement ou non. Elle mesure également les écarts entre le discours produit lors des entretiens et ce qui est effectivement réalisé dans l'action. Autrement dit, l'observation filmée a conduit à apprécier dans quelle mesure les valeurs exprimées par les jeunes de l'IME étaient organisatrices de la situation de stage. Notre questionnement s'est articulé autour de la question suivante : à quelles conditions l'usage de la vidéo nous permet-il d'observer les valeurs que les jeunes de l'IME privilégient dans leur activité lorsqu'ils sont en stage ? Il a été nécessaire à la fois de filmer les jeunes dès le début de l'activité (et non pas filmer uniquement des séquences pendant l'activité), mais aussi de ne pas arrêter de filmer dès la fin de l'activité. En effet, nous nous sommes rendu compte, en faisant ces réajustements après les premières observations, que les valeurs intervenaient également dans les espaces interstitiels (non formels comme début et fin d'activité). Ainsi, au regard de ces éléments de départ, trois moments ont été retenus dans les séquences filmées que nous avons réalisées :

- l'entrée du jeune dans la tâche ;
- la réalisation effective de la tâche (ce que le jeune produisait en rapport avec la théorie de la conceptualisation dans l'action et la grille de lecture que constituait le référentiel CAP) ;
- le comportement du jeune à travers la réalisation dans cette tâche (les valeurs qu'il y exprimait).

Nous avons essayé de respecter, autant que possible, ces trois moments dans le cadre de nos observations. Dans la réalisation de cet objectif, il a pu quand même y avoir quelques « ratés » indépendants de notre fait, comme des difficultés à trouver le bon angle de caméra, le manque d'espace pour filmer ou encore une personne entrant dans le champ de vision à un moment donné, autant d'impondérables sur lesquels nous avons été contraint de nous adapter.

---

<sup>1</sup> J. Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? », *op.cité*, p.214

Qui dit observation dit étude des comportements, rappelle Bru<sup>1</sup>. Une réflexion épistémologique est nécessaire sur l'observation. Les concepts organisateurs de l'activité des jeunes en stage ne sont pas visibles directement, il est donc nécessaire de les inférer sur la base des référents théoriques de la didactique professionnelle et de la théorie de la conceptualisation dans l'action, comme nous l'avons réalisé dans cette recherche. Nous pouvons nous poser la question suivante : observer pour quoi faire ? Dans notre cas, la démarche générale consiste à observer les pratiques effectives des jeunes de l'IME dans leur stage pour connaître les valeurs qu'ils privilégient dans leur activité lorsqu'ils sont en stage, ce qui peut nous conduire, par la suite, à interroger de façon plus globale le processus de formation inscrit dans un dispositif d'alternance. Nos premières observations filmées (juin et septembre 2014) ont permis cette possibilité de constitution d'une matière à réajustement pour les observations suivantes. En tant que filmant, il n'est pas toujours aisé de prendre le bon angle de vue et se placer convenablement pour, à la fois, recueillir les données nécessaires à notre recherche et ne pas engendrer de difficultés au niveau de la réalisation du stage. Cet « art du possible » est à appréhender, selon nous, au niveau de la prise de conscience des différents « bricolages » à réaliser durant les séquences filmées. Par exemple, nous nous sommes interrogé durant les premières observations sur le fait de savoir quand arrêter la séquence, autrement dit sur la question de la saturation des données recueillies par le film. Il nous a paru important de filmer l'action réalisée par le jeune autant que possible dans son entièreté, c'est-à-dire de ne pas couper les séquences dès lors que la tâche était réalisée et que le travail du jeune semblait terminé. En effet, répétons-le, c'est également dans les interstices (entre les différentes tâches, après la fin d'une tâche) que les observations apparaissent importantes à repérer. Couper une séquence dès la fin du travail réalisé par le jeune peut engendrer une perte de données pertinentes pour expliquer une difficulté d'accès à l'abstraction par exemple, à l'instar d'une non-connaissance des règles d'hygiène et de sécurité pouvant être mise en perspective avec l'acquisition ou non d'une compétence visée dans le référentiel.

Cela peut également engendrer une perte de données au niveau de la question de la dimension productive du stage, que nous avons repérée dans les entretiens exploratoires et que nous formulons dans notre hypothèse n°1. Ne pas couper la séquence à ce moment-là apparaît comme une entrée pour mesurer l'existence de cette dimension de productivité (enchaîner les tâches dans l'esprit du jeune). L'ensemble de ces éléments de départ a constitué une perspective d'ajustement pour les observations suivantes. Nous avons constaté aussi qu'il était plus intéressant de filmer le jeune en début de tâche (lorsqu'il « entrait » dans la tâche proprement dite) qu'au cours de celle-ci. Cela nous a permis de mieux mesurer comment le jeune se situait dans la confrontation directe par rapport à une tâche à gérer et à l'aune des consignes qui lui étaient données par son tuteur. La durée des séquences filmées (pour chacune d'entre elles, environ 1h à 1h30 de film au total, découpé en différentes séquences en fonction des disponibilités et de la nécessité de respecter la bonne réalisation du stage) a conduit les jeunes à se détacher progressivement de l'objet numérique. Nous renverrons le lecteur ici aux propos des jeunes sur cette question.

---

<sup>1</sup> Intervention de M. Bru, *Journée scientifique du laboratoire CIVIIC (Centre Interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences) sur L'observation en éducation*, Mont Saint-Aignan, 19.02.2015

La démarche n'a pas consisté à reproduire le réel, mais davantage « à rendre compte d'une circonstance singulière à travers les interactions qui sont à l'œuvre entre les acteurs. Autrement dit : ce n'est pas l'action qu'il convient d'observer, mais ce qui se joue entre la personne engagée dans son action et les autres individus, les objets et les espaces avec lesquels elle interagit<sup>1</sup> ». Nous en avons retenu l'importance de filmer, du point de vue du jeune, les interactions avec leur tuteur à l'aune des valeurs que le premier privilégie dans sa formation à l'égard du second. Ces interactions ont été examinées avec une attention particulière, conformément à la formulation de nos hypothèses. D'autre part, nous ne nions pas que le rapport filmant-filmé ne soit pas dénué d'ambiguïtés. Les différents regards que les jeunes adressent à la caméra, en surjouant par moment leurs actions, sont à prendre en compte dans ce type de méthodologie qualitative. Il s'agit même d'un « jeu, où chacun agit comme si la caméra n'existait pas, de telle sorte que cette pratique filmique repose sur un dispositif fictionnel<sup>2</sup> ». Mais il nous semble que ce surjeu, plus ou moins succinct en fonction du contexte, ne peut pas tenir sur la durée de la séquence filmée, si bien que cette dimension de subjectivité (celle des jeunes et la nôtre) n'en constitue pas moins pour nous une ressource, la ressource d'avoir la possibilité de conduire, le plus précisément possible, l'objectif de mener nos observations filmées. Blanchet n'éclaire-t-il pas quelque peu la question en indiquant que le biais fait partie intégrante de la validité de la méthode, soulignant ainsi que « la reconnaissance d'un biais fondamental n'est pas la marque de l'invalidité de la méthode mais, au contraire, la condition nécessaire pour que cette méthode atteigne un statut scientifique. Une méthode étant précisément caractérisée par la maîtrise des distorsions auxquelles elle soumet les faits<sup>3</sup> ».

### **3) Observation participante**

Dans cette étude, nous avons fait de l'observation participante. Nous situons cette observation entre l'observation participante périphérique et l'observation participante active<sup>4</sup>. En effet, nous n'avons pas cherché à tenir un rôle particulier sur le terrain observé, ce qui se rapproche de l'observation participante périphérique, mais nous avons quand même certainement conservé le statut d'éducateur (notre métier à l'heure actuelle) auprès des deux jeunes observés, ce qui se rapproche de l'observation participante active. Au cours des films, les jeunes ont parfois interagi avec nous, ce qui nous a conduit à leur répondre. Même si ce type de situation s'est avéré au final assez marginal, nous avons tenté de limiter du mieux possible cette tendance à l'implication qui ne peut être nulle, la neutralité totale nous paraissant relever du leurre. Il s'est agi pour nous de construire du sens à partir des données recueillies dans cette recherche, donc l'objectivité ne peut être totale. Cette dimension d'intersubjectivité entre les jeunes filmés et nous-mêmes posent les conditions contextuées de cette étude, dont les résultats n'ont pas vocation à la généralisation. De plus, suite à chaque séquence filmée, nous avons noté sur un bloc-notes les éléments qui nous semblaient prendre sens à partir des « filtres » intellectuels constitués par le processus de problématisation de cette recherche :

---

<sup>1</sup> C. Lallier, *Pour une anthropologie filmée des interactions sociales*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2009, p.16

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.19

<sup>3</sup> A. Blanchet, A. Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Saint-Germain-du-Puy, Nathan, 2001, p.117

<sup>4</sup> A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, op.cité, p.166



« Dans la pratique l'observation ne va pas de soi. D'une part, elle implique l'idée d'une attention soutenue portée à une réalité sociale, et avant de commencer son observation l'enquêteur doit avoir à l'esprit la problématique qu'il s'est fixée car il s'agit de se concentrer sur un objet précis<sup>1</sup> ». L'observateur doit être conscient que les comportements qu'il observe ne sont vraisemblablement pas ceux qui se produiraient en son absence. Les informations écrites recueillies sur bloc-notes émanant de certaines observations informelles réalisées, cameoscope éteint, en fournissent une preuve. Mais il est important de préciser aussi que le fait de conduire une étude longitudinale, comme nous le faisons dans ce travail, réduit le risque de transformation de la réalité. Cette démarche n'est pas sans engager, là encore, la propre subjectivité de l'apprenti-chercheur que nous sommes ainsi qu'un risque potentiel de déperdition du savoir<sup>2</sup>.

#### **4) Limites de la démarche adoptée**

La subjectivité du chercheur est questionnée dans toute recherche de type qualitatif : sa crédibilité passe par la « garantie que le chercheur doit fournir quant à la qualité et la quantité des observations effectuées et quant à l'exactitude des relations qu'il établit entre les observations lors de l'interprétation. En ce qui concerne l'observation, le chercheur doit prouver une présence suffisamment longue sur le terrain [...]»<sup>3</sup>. Notre étude longitudinale, qui s'étale sur des observations filmées de plus d'un an, s'inscrit dans cette perspective. Dans le cadre de nos observations filmées, en fonction de différentes circonstances (lieu de stage, tuteur, difficulté ou non d'avoir trouvé un stage, etc.), le niveau de complexité des tâches proposées aux jeunes de l'IME a été plus ou moins important, si bien que parfois elles ont été réduites à « l'exécution de gestes simples et répétitifs dans des situations qui varient peu<sup>4</sup> ». Cette réalité des tâches proposées n'a donc pas toujours été favorable pour tester notre hypothèse n°3 sur la capacité d'accès à la conceptualisation (cf. plus loin). Toutefois, nous avons toujours essayé de garder le même fil conducteur, à savoir mesurer les valeurs que le jeune de l'IME se crée dans sa situation de stage. A cet égard et comme cela a déjà été dit précédemment (cf. démarche adoptée), en dépit d'un niveau de complexité de la tâche, variable selon le contexte et qui participe de la compréhension du phénomène que nous étudions, cela ne nous empêchait pas, à partir des tâches effectuées par les jeunes, de constater un ancrage des valeurs dans des dimensions comportementalistes, cet ancrage apparaissant comme dominant (hypothèse n°1).

##### **4-1) Rappel de la problématique**

*Par quel type de processus d'enquête les jeunes de l'IME parviennent-ils à construire des valeurs formatives, qui s'inscrivent dans le continuum de leur expérience et qui permettent à la situation problématique du stage et du tutorat de conserver une unité ?*

---

<sup>1</sup> A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, op.cité, p.166

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.167

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.74

<sup>4</sup> P. Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », *op.cité*, p.59

## 4-2) Construction des hypothèses

L'élaboration de nos trois hypothèses émane de notre étude exploratoire et des indicateurs que nous avons pu en dégager (en particulier, des attitudes comportementalistes en stage, le fait de ne pas avoir droit à l'erreur et l'émergence d'un instant d'apprendre). Les hypothèses s'inscrivent dans le paradigme compréhensif où nous recherchons le sens des phénomènes et s'appuient sur un cadre théorique de référence qui est précisé pour chaque hypothèse. Dans sa formulation, l'hypothèse n°1 est une hypothèse opérationnelle, au sens où les variables sont définies de façon concrète (ne pas faire d'erreurs, volonté de produire). Les hypothèses n°2 et n°3 sont des hypothèses théoriques, au sens où les variables sont davantage désignées par le cadre conceptuel (explicité plus bas, suite à leur formulation). Cette explicitation apporte des éléments sur la manière dont les données seront analysées.

**Hypothèse n°1 :** *En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

**Hypothèse n°2 :** *Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

**Hypothèse n°3 :** *Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas, pour autant, d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

Bien que nos trois hypothèses se présentent comme des affirmations que l'on soumet à vérification par l'épreuve des faits (l'observation filmée), elles s'inscrivent dans la lignée du rapprochement théorique Dewey-Bachelard (mentionné précédemment), en ce qu'elles s'intéressent particulièrement au « *savoir questionner*<sup>1</sup> » dans le contexte du stage en IME, et non pas à un « *savoir répondre* ». Ce savoir des questions s'appuie sur le rapport dialectique du connu et de l'inconnu du stage. C'est la manière dont les jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche s'emparent de la question du stage (et par extension de l'alternance) que nous examinons ici.

Reprenons chacune des hypothèses et l'explicitation de chacune d'entre elles.

### **Hypothèse n°1**

*En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

---

<sup>1</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.110

#### 4-2-1) Eléments d'explicitation de l'hypothèse 1

L'expression « valeurs incarnées » fait référence à des valeurs qui se construisent dans et par l'action, et à partir des capacités sensori-motrices, émotionnelles et perceptives. Le corps est un indicateur qui informe sur le monde. L'existence de l'espace extérieur est dépendante de la sensation qu'en éprouve le corps. Le monde est perçu à travers notre sensibilité<sup>1</sup>. Le corps renvoie à l'activité humaine prise dans l'ensemble de ses parties. Cette vision holiste du corps, observable à partir des stratégies construites et mises en œuvre par l'individu au niveau de sa propre problématisation de la situation, peut apparaître sur le mode gestuel, sans nier « *le rôle que jouent l'attention et la conscience dans la production de ces formes*<sup>2</sup> ». Ce soi organique est à la source de l'enquête, selon Dewey. La façon dont les jeunes conçoivent l'utilisation de leur corps en stage, sur un mode que nous postulons productiviste, conduit, avec Dewey, à considérer ce rapport productiviste au travail comme une dimension fortement liée à la finalité recherchée par les jeunes de l'IME dans leur situation de stage, finalité portée elle-même par des valeurs. Quelles sont les réponses corporelles à la situation de stage et que provoquent-elles ? Quels observables sensoriels (par exemple la perception d'un mouvement) pouvons-nous retenir comme significatif d'une attitude comportementaliste ? Ces éléments sont en phase avec notre approche théorique de Dewey sur les valuations. En effet, il n'existe pas un monde de valeurs a priori<sup>3</sup>, les valeurs se forment dans la situation de stage et la préoccupation du sujet consiste à désigner des fins et prioriser des moyens pour y parvenir. Dans ce contexte, la valeur n'est pas appréhendée comme une fin en soi, car elle peut toujours être révisée ou abandonnée. La valeur est observable, car elle représente le « *produit de l'activité intellectuelle ouvert à l'éducation du regard et du jugement*<sup>4</sup> ». Le pragmatisme n'adopte pas une attitude visant à privilégier des valeurs antérieures ou dépassées : il s'intéresse aux perspectives de changement en examinant, à travers l'enquête, ce que nous faisons ici et maintenant.

Nous souhaitons donc, en appui sur l'approche deweyenne du pragmatisme, interroger l'actualité du stage à l'IME, du point de vue des jeunes que nous suivons dans cette recherche. Nous mesurons donc leur intelligence de la situation de stage, étant entendu que nous sommes conscient que leur expérience peut être améliorée. Nous nous intéressons à la façon dont les deux jeunes que nous suivons s'adaptent à l'environnement du stage. Quel type de comportement réactif ont-ils dans ce cadre-là ? Est-ce que les indicateurs tirés de notre enquête exploratoire (production, statut négatif de l'erreur) se confirment en tant que paramètres subjectifs observables ? Autrement dit, leur réponse face au stage est-elle sous-tendue par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs ? Le modèle behavioriste (comportementaliste) s'inscrit dans le fait de « *décrire ce qui est directement observable dans l'activité pédagogique*<sup>5</sup> ». Sa ligne directrice est le couple stimulus-réponse. L'apprendre y est appréhendé comme le résultat d'un conditionnement de type réflexe convoquant des stimuli positifs (récompenses) ou négatifs (punitions).

---

<sup>1</sup> B. Andrieu, « Une conscience expérientielle de l'organisme par éducation corporelle de l'esprit chez John Dewey », in HL Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, Nancy, Presses Universitaires de Lorraine, 2013, p.135

<sup>2</sup> G. Sensevy, « Pourquoi Dewey ? Quelques remarques introductives », in HL Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, op.cité, p.15

<sup>3</sup> E. Prairat, « Dewey et la question des valeurs », in HL Go (sous la direction de), *ibidem*, p.37

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.38

<sup>5</sup> P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, op.cité, p.223

Cette pédagogie dite behavioriste tire son origine de l'idée « *qu'il faut considérer les structures mentales comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes*<sup>1</sup> ». On privilégie ici l'agir (verbes d'action) à la réflexion (comprendre, savoir, réfléchir), dans le cadre d'un comportement final attendu de la part du sujet. La pédagogie de la réussite est ici recherchée dans le sens où on cherche à éviter l'erreur, « *grâce à un découpage de l'apprentissage en unités aussi petites qu'il sera nécessaire*<sup>2</sup> ». Le risque d'une telle pédagogie peut résider dans le fait que, dans ce cadre-là, une tâche peut quand même être réussie en évitant ou en méconnaissant les obstacles qui conduisent à l'apprentissage. La démarche consiste à éviter l'apparition de l'erreur en décomposant la difficulté, ce qui se double d'une négligence au niveau de l'identification des processus mentaux mobilisés par l'élève dans ses apprentissages. Le traitement de l'erreur est ici un traitement préalable visant à la prévenir, alors qu'il serait nécessaire de la laisser survenir, voire même la provoquer. L'autonomie de l'apprendre s'en trouve ébranlée. Pourtant, comme l'a bien montré Astolfi, le « *savoir de l'erreur* » est une réalité et la nécessité d'explorer cette voie est porteuse du point de vue de la construction des apprentissages, si bien « *qu'il faut plutôt orienter et guider les inventions des élèves que souligner inutilement l'inachèvement fondamental de leur connaissance*<sup>3</sup> ». La question qui se pose dans cette hypothèse n°1 peut se formuler ainsi : la production prend-elle le pas sur l'apprentissage du point de vue de la représentation de la tâche et de la réalisation effective de cette dernière ? L'idée est de différencier la dimension productive et l'action d'apprendre (production et apprentissage). Autrement dit, il s'agit d'évaluer si les opérations mentales mobilisées par les jeunes de l'IME s'inscrivent ou non dans des stratégies utilitaristes, en rapport avec une pédagogie du conditionnement<sup>4</sup>. Nous avons dégagé de notre étude exploratoire un certain nombre d'indicateurs, dont celui que le comportement du jeune semble se trouver sous la dépendance de stimuli internes (peur de l'échec) ou externes (rapport au tutorat dominé par la figure du patron), autant de « *facteurs de motivation qui déclenchent l'action du sujet selon des mécanismes plus ou moins directs ou complexes, mais toujours indépendants de l'intention du sujet, terme par définition exclu du registre behavioriste*<sup>5</sup> ».

Cette hypothèse n°1 tentera de valider ces éléments.

## **Hypothèse n°2**

*Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

### 4-2-2) Eléments d'explicitation de l'hypothèse 2

En première analyse, cette deuxième hypothèse peut paraître contradictoire avec l'hypothèse n°1, au sens où il semble difficile de faire coïncider au sein de la même situation (situation de stage) à la fois un instant d'apprendre et les ressorts d'un comportementalisme (deux indicateurs résultant de notre enquête exploratoire).

---

<sup>1</sup> JP Astolfi, *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2010, p.125, 1ère édition 1992

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.126

<sup>3</sup> JP Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2009, p.28, 1ère édition 1997

<sup>4</sup> P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, op.cité, p.224

<sup>5</sup> P. Carré, « Motivation et rapport à la formation », in P. Carré et P. Caspar (sous la direction de), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, op.cité, p.283

Mais, à partir de l'ancrage de nos deux philosophes (Dewey et Bachelard), il est possible d'émettre des hypothèses permettant la découverte de nouveaux faits<sup>1</sup> (l'instant d'apprendre) en les articulant au déjà-connu, à savoir ce qui semble prédominer dans la situation de stage : le comportementalisme. C'est ainsi que Dewey « *insiste sur cette dialectique spatio-temporelle des références (ce que je constate ici et maintenant) et des inférences (ce qui n'est pas présent dans la situation mais que j'imagine)*<sup>2</sup> ». La complexité du phénomène que nous étudions montre que les valeurs peuvent se révéler contradictoires, ce qu'indique d'ailleurs Vial : « *Travailler les valeurs, c'est apprendre à assumer les contradictions*<sup>3</sup> ». Notre action est guidée par des valeurs ou systèmes de valeurs qui nous appartiennent<sup>4</sup>. C'est ce système (comportementalisme-instant d'apprendre) que nous souhaitons mettre en lumière dans cette hypothèse n°2. Dans quelle mesure l'expérience de stage permet-elle aux jeunes de l'IME de transformer la réalité du stage ? Comment interprètent-ils cette réalité ? En appui sur l'approche théorique bachelardienne, l'instant d'apprendre s'inscrit dans le repérage de l'émergence d'un temps discontinu du stage, où le quotidien (comportementaliste) se trouve en quelque sorte suspendu. Les valeurs qu'expriment les jeunes dans leur stage les conduisent-ils à vouloir découvrir l'inconnu ? Quelle est la créativité du jeune dans son stage ? Pastré ne cache pas qu'il est un fervent défenseur de la discontinuité du développement dans l'activité. A la source de cette inspiration se trouve Bachelard et particulièrement son ouvrage *L'intuition de l'instant* (1932). Nous nous situons ici dans une approche verticale (discontinue) du développement, où chaque instant qui surgit crée un commencement : « *Ces moments de surgissement s'accomplissent contre le passé de notre pensée : je crois que c'est là l'inspiration profonde de Bachelard. C'est pourquoi les moments de développement sont difficiles et incertains : ils ne sont jamais joués d'avance. On ne peut pas penser le développement sans avoir en mémoire tous les obstacles qui peuvent l'empêcher*<sup>5</sup> ».

Dans ce contexte et au regard des résultats recueillis dans notre enquête exploratoire, l'instant d'apprendre est à découvrir en tant que dimension pouvant émerger simultanément du « *flux ininterrompu* »<sup>6</sup>, de l'approche horizontale et continue du stage, coïncidant dans notre recherche avec des conduites relevant de l'expérience directe avec la situation inscrite dans la philosophie du plein, qui n'accepte pas la contradiction. Ainsi, à partir de quels indicateurs pourrions-nous mesurer cet instant d'apprendre dans les observations filmées ? L'instant est considéré ici comme un « *produit actif de la connaissance*<sup>7</sup> ». Le temps pensé est synonyme de simultanéité, de relation entre un esprit (le jeune de l'IME) et un évènement (la situation de stage). Il s'agit de mesurer la capacité à reconstruire le temps du stage à partir des instants. L'instant, chez Bachelard, est « *une rencontre et une relation*<sup>8</sup> ». Quel type de rencontre, sur le registre du discontinu, le stage suscite-t-il chez les deux jeunes que nous suivons ? Rencontre avec les savoirs ? Avec les personnes (tuteurs de stage, collègues) ?

<sup>1</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.112

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.112

<sup>3</sup> M. Vial, « Mettre en travail la question des valeurs dans la formation professionnelle », in *En question, Cahier n°24*, 1999, p.13

<sup>4</sup> J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988, p.156

<sup>5</sup> P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, op.cité, p.109

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.108

<sup>7</sup> F. Worms, « La rupture de Bachelard avec Bergson comme point d'unité de la philosophie du XXème siècle en France », in F. Worms et J-J Wunenburger, *Bachelard Bergson, continuité et discontinuité, Actes du Colloque international de Lyon, 28-29-30 septembre 2006*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008, p.44

<sup>8</sup> *Ibidem*, p.51

Observerons-nous un temps pensé du stage qui émerge et se détache du temps biologique, temps biologique s'organisant autour de la mobilisation corporelle pour atteindre l'objectif de finalisation de la tâche demandée ? La temporalité de l'instant est en rapport avec la connaissance rationnelle : il est question de s'attacher au « *temps raréfié – métaphysique – de l'instant, le temps comme pure émergence et discontinuité, le temps qui se soustrait définitivement aux conditionnements de la vie, de la conscience intime, de la mémoire reliée de façon vitale au passé et chargée d'avenir, pour se soumettre uniquement aux obligations et aux rythmes abstraits de la pensée, aux engagements de la connaissance rationnelle*<sup>1</sup> ». L'instant créateur s'inscrit dans un effort de connaissance : la connaissance est une « *œuvre temporelle*<sup>2</sup> ». Nous chercherons donc à montrer que de la situation de stage émerge une impulsion, un élan actif vers une connaissance plus précise de l'activité en rapport avec le stage, cette émergence s'entendant comme moyen de se déprendre des contraintes matérielles vécues de façon constante au sein de la situation formative (hypothèse n°1).

Notre hypothèse n°2 tentera de valider ces éléments.

### **Hypothèse n°3**

*Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas pour autant d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

#### 4-2-3) Eléments d'explicitation de l'hypothèse n°3

Nous interrogeons ici les points suivants : l'impulsion vers l'apprendre est-elle associée à un enrichissement de l'expérience au niveau intellectuel ? conduit-il à la connaissance discursive, c'est-à-dire à un accès à l'abstraction ? une pensée rationnelle du stage (durée pensée) en repousse-t-elle la durée vécue (hypothèse n°2) ? La question que nous posons concerne les conditions de possibilité du passage de l'instant d'apprendre (émergence d'une volonté rationnelle) vers le processus « apprendre » (rapport au savoir) dans le contexte du stage. Autrement dit, l'instant d'apprendre se traduit-il par un engagement vers des dimensions rationnelles de la formation ? Nous postulons, dans notre hypothèse n°3, que ce passage vers l'accès à des savoirs professionnels (savoirs professionnels que nous avons identifiés dans les référentiels Certificat d'Aptitude Professionnelle des domaines correspondant aux stages effectués par les deux jeunes, comme nous l'avons indiqué précédemment dans la partie expliquant la démarche adoptée), ne se produit pas réellement, au sens où cet accès ne se traduit pas par une appropriation des savoirs qui conduirait à une meilleure connaissance et réalisation de la tâche. Le processus « apprendre » interroge le rapport au savoir<sup>3</sup>, que nous examinons plus particulièrement ici à travers la théorie de la conceptualisation dans l'action, en droite ligne avec le cadre théorique de référence de la didactique professionnelle (cf. également démarche adoptée). Le processus « apprendre » rime avec autonomie et responsabilité de l'apprenant :

---

<sup>1</sup> C. Vitti, « Sur le sujet : Bachelard contre Bergson », in F. Worms et J-J Wunenburger, *op.cité*, p.190

<sup>2</sup> G. Bachelard, *L'intuition de l'instant*, *op.cité*, p.19

<sup>3</sup> J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, *op.cité*, p.154

« Où est alors l'initiative de l'apprenant ? quand peut-il introduire son expérience ? peut-il encore chercher, tâtonner, établir par lui-même ? A force d'être mené rationnellement, ne sera-t-il pas tenté d'abandonner ou de s'abandonner ? Y-a-t-il encore suffisamment de jeu pour les jeux du désir ?<sup>1</sup> ». L'expression « mené rationnellement » renvoie ici à la pédagogie par objectifs, renvoyant certes à une individualisation du travail, mais dont Houssaye demeure critique du point de vue de sa rigidité et sa perspective court-termiste ne favorisant pas une démarche active de la part des apprenants eux-mêmes vis-à-vis des apprentissages. Dans cette hypothèse n°3, nous postulons donc que l'instant d'apprendre, fortement dépendant du modèle pédagogique behavioriste (hypothèse n°1), se trouve limité dans sa capacité à permettre l'acquisition de connaissances qui nécessitent réflexion et mises en relation. C'est qu'il convient de dire, avec Vergnaud, que « le behaviorisme s'interdisait en effet d'étudier la pensée, puisque la représentation en est le constituant le plus essentiel<sup>2</sup> ». La question du passage entre l'instant d'apprendre et le processus « apprendre » en stage (la nature du rapport au savoir, la nature des apprentissages) est donc posée, du point de vue des valeurs que les jeunes construisent dans la situation de stage. Si l'on suit Vergnaud, on peut dire qu'à la source de la pensée se trouve la représentation : « la représentation est le domaine du psychisme dans lequel il faut penser en priorité l'organisation de la conduite, et c'est dans les phénomènes de représentation, consciente ou inconsciente, qu'on trouve les clefs les plus importantes pour comprendre les conduites et les activités de pensée<sup>3</sup> ». Par conséquent, chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, quel type de représentation de la situation de stage entrave-t-il l'accès à la conceptualisation ?

Dans l'hypothèse n°3, nous nous référons donc au cadre théorique de référence de la conceptualisation dans l'action développée par Pastré, suite aux travaux de Vergnaud<sup>4</sup>. Cette démarche consiste à évaluer la capacité des jeunes à prendre des informations sur le réel de l'activité lors du stage, en sélectionnant les indices significatifs du point de vue de la réalisation de la tâche et du but à atteindre. Pour un sujet qui réalise une tâche, cette capacité de sélection des indices significatifs passe par une condition, celle de « disposer, en pensée, des catégories qui lui permettent, d'une part, de les reconnaître ou de les rechercher, d'autre part, de leur attribuer une signification<sup>5</sup> ». L'ensemble de cette démarche repose sur la conceptualisation dans l'action, c'est-à-dire la possibilité de pouvoir construire mentalement une représentation du réel et des objets qui constituent le réel. Mayen<sup>6</sup> se demande si cette démarche de conceptualisation dans l'action, empruntée à Vergnaud (Au fond de l'action se trouve la conceptualisation), est pertinente et tenable pour penser la formation d'un public en difficulté ou avec une légère déficience. A cet égard, nous le suivons dans son interrogation, dans la mesure où les deux jeunes que nous suivons dans notre recherche relèvent de ce public avec déficience intellectuelle. Selon Bachelard, ce qui doit primer n'est pas l'observation des faits mais le problème à construire<sup>7</sup>, ce qui nous écarte d'un raisonnement facile et non problématisé autour de la connaissance du phénomène par l'unique prisme de la situation de handicap.

---

<sup>1</sup> J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, op.cité, p.164

<sup>2</sup> G. Vergnaud, « Qu'est-ce que la pensée ? », in *Handicap : l'école et après... ? Ruptures et continuité des parcours*, *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°63 – Novembre 2013, p.280

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.280

<sup>4</sup> P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, op.cité, chapitres 5, 6, 7

<sup>5</sup> P. Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », op.cité, p.61

<sup>6</sup> *Ibidem*

<sup>7</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.112-113

C'est qu' « *on ne part donc jamais de faits considérés comme des données en soi qui fonderaient la connaissance, mais toujours d'un étonnement qui fait apparaître ces faits comme problématiques*<sup>1</sup> ». Le comportementalisme en stage est donc à comprendre comme engagé dans le cadre théorique de référence de la conceptualisation dans l'action. Dans ce contexte, émergent des questions : quel niveau de conceptualisation observe-t-on chez les deux jeunes de l'IME ? Quel type de compréhension de leur action sur le plan conceptuel ? Il s'agira d'identifier des indicateurs mesurant la capacité à conduire efficacement son action, c'est-à-dire des variables instrumentées nécessaires au bon diagnostic de la situation<sup>2</sup>. Ces variables instrumentées, nous les avons identifiées à partir de certaines tâches contenues dans le référentiel CAP du domaine considéré et qui se rapprochaient le plus de la tâche à laquelle était confronté le jeune dans son stage. Il s'est donc agi pour nous d'évaluer en quelque sorte, à l'aune du niveau de capacité de chacun des jeunes, le processus de « *transformation d'un système de connaissances (les relations de détermination existant entre des variables) en un système de diagnostic (une ou plusieurs variables servant d'indicateurs pour évaluer un équilibre de base du système), c'est-à-dire pragmatisme de certaines connaissances scientifiques*<sup>3</sup> ». Où aurions-nous pu évaluer ce processus de transformation si ce n'est en nous reportant au référentiel CAP du domaine considéré, qui nous permettait d'identifier les savoirs professionnels à mobiliser dans l'action ? Dans cette perspective, nous sommes en mesure d'estimer si la compréhension rejoint l'action et peut effectivement conduire cette dernière.

Notre hypothèse n°3 tentera de valider ces éléments.

## **5) La didactique professionnelle : de quoi s'agit-il ?**

### Propos liminaires

Le fil conducteur de la didactique professionnelle est l'analyse de l'activité des hommes au travail pour les aider à développer leurs compétences. Le travail a ceci de particulier qu'il confronte l'homme à la question de son développement, c'est la thèse de Pastré<sup>4</sup>. Ce qui est porteur d'intelligence au travail est porteur de développement de soi. La didactique professionnelle s'inscrit précisément dans cette perspective. C'est cette intelligence au travail que nous souhaitons ici mesurer, en prenant comme référence des observations filmées réalisées avec deux jeunes de l'IME en situation de stage et suivis de façon longitudinale (pendant plus d'un an). Le principal objectif de la didactique professionnelle est donc l'analyse de l'activité d'apprentissage : « *Son objet spécifique est moins l'activité (de professionnels) que l'apprentissage de l'activité. Sa démarche est principalement longitudinale*<sup>5</sup> ». Ces éléments viennent justifier, selon nous, l'approche méthodologique adoptée dans cette recherche. En outre, la reconnaissance de soi est la condition de possibilité d'un développement du sujet dans son travail. En dépit de la crise actuelle que nous vivons, l'ambition de Pastré est également de montrer que la didactique professionnelle n'est pas à écarter d'une réflexion sur le travail en contexte de crise, c'est-à-dire se développer dans et par le travail.

---

<sup>1</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.118

<sup>2</sup> P.Pastré, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », op.cité, p.15

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.15

<sup>4</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.48



Ce contexte de crise, rapporté au contexte des IME, a d'ailleurs fait l'objet d'une analyse dans le chapitre 1 de notre thèse, à travers lequel nous avons montré que ce type d'établissement spécialisé s'inscrivait dans un environnement problématique relevant du champ de la formation. En effet, le travail est plus complexe qu'il n'y paraît à analyser : par exemple, un opérateur n'est pas cantonné à des opérations d'exécution (et ne l'a jamais été d'ailleurs). C'est plutôt que la dimension d'ajustement dans la compétence n'est pas mise en avant si bien que l'on peut dire qu'il existe une « *crise de la prescription*<sup>1</sup> ». Il y a, plus précisément, un rapport de réciprocité entre le travail prescrit et le travail réel, et non pas un rapport d'automaticité du premier à l'égard du second. De plus, avec le véritable accroissement des activités de service (métiers en rapport avec la relation humaine), la nature de la compétence a changé. Elle devient compétence, au sens d'ajustement et d'invention, alors que le travail traditionnel s'inscrivait davantage dans une compétence au sens d'exécution, dans laquelle il était question du choix du mode opératoire le plus efficace en fonction du contexte. Par conséquent, « *Tout travail vivant est un mixte d'œuvre et de besogne : il comporte une part de répétition et de routine et il comporte une part d'ajustement et d'invention. Bien entendu, la proportion entre ces deux parts est terriblement variable : tous les métiers ne se valent pas à cette aune*<sup>2</sup> ». Le travail se caractérise par la réunion d'une dimension de continuité et d'une dimension de reprise de soi, de recul, ces deux dimensions n'étant pas équivalentes. Il convient donc d'attacher une grande importance à l'analyse en détail des processus d'apprentissage de l'apprenant à partir de son activité. Il s'agit de ne pas s'attacher uniquement à l'activité de travail, mais d'explorer aussi comment les apprenants parviennent à dépasser ou non les obstacles et les ambivalences auxquels ils sont confrontés dans leur activité de travail. Il existe des obstacles épistémologiques à l'apprentissage<sup>3</sup>. Ce sont ces obstacles épistémologiques que nous essaierons de mettre en lumière. Ils s'inscrivent dans l'un des cadres théoriques que nous avons développés dans cette thèse, à savoir l'approche bachelardienne.

### **5-1) Quelques éléments d'histoire de la didactique professionnelle**

On peut situer la didactique professionnelle en tant que discipline constituée dans le milieu des années 80<sup>4</sup>. Pour faire le pont entre Piaget, d'une part (théorie du développement qui s'arrête à l'adolescence), la formation et le développement des adultes, d'autre part, Pastré, à l'aune de son expérience de formateur dans le champ des adultes, prend conscience que ce développement est davantage de nature historique que génétique. Dès lors, si la didactique professionnelle s'intéresse au développement de compétences à partir de l'activité de travail, il convient, avec Pastré, d'admettre « *la conviction que le développement cognitif chez les adultes était une réalité ; qu'on pouvait, sinon l'observer, du moins l'inférer avec un niveau raisonnable de certitude et que les gens que j'avais formés et dirigés en étaient une preuve convaincante*<sup>5</sup> ». Il était donc nécessaire, en didactique professionnelle, d'étudier le travail réel. On ne se centre pas sur le dispositif de formation (ingénierie de formation), mais sur le sujet apprenant. Sur le plan historique, l'intention de fonder la didactique professionnelle s'articule autour de l'idée de mettre en relation deux dimensions : l'apprentissage et le travail. Deux concepts essentiels y sont intégrés : le concept de « pouvoir d'agir » (sujet capable) et le concept de « ressources » qu'un sujet se construit.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.5

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.6

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.48

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.31

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.59

Il convient de s'intéresser à l'organisation de l'activité du sujet agissant et à ce qui fait l'objet d'une rétention d'information de sa part, du point de vue de son activité de travail. La didactique professionnelle est donc une démarche historiquement liée à l'analyse du travail. Cette dernière est apparue comme un moyen de dépasser les limites d'une ingénierie de la formation, qui, bien qu'innovante, restait trop centrée sur l'organisation des dispositifs de formation. Selon Pastré, il apparaît également important de repérer le point suivant : « *en didactique professionnelle, l'analyse du travail répond à un double objectif : construire des contenus de formation correspondant à la situation professionnelle de référence ; mais aussi utiliser les situations de travail comme des supports pour la formation des compétences*<sup>1</sup> ». La situation de travail constitue une ressource pour l'apprentissage. Deux courants sont issus de la didactique professionnelle : la psychologie du travail, qui reconnaît la dimension cognitive associée au travail, et la psychologie du développement, qui reconnaît le rôle de la conceptualisation dans l'action. L'apport de la psychologie du travail se situe dans cette idée que l'acteur recherche une adaptation active aux caractéristiques particulières de la situation de travail dans laquelle il se trouve. En effet, l'acteur met en œuvre un certain nombre de stratégies, établit des diagnostics de situation et tente de résoudre des problèmes. De plus, il s'agit ici de comprendre que le travail réel dépasse toujours le travail prescrit, au sens où il existe une dimension de création liée à la situation de travail que la prescription n'est pas en mesure de rendre compte. Parler d'activité dans le travail réclame que soient reconnues les capacités adaptatives de l'acteur au sein de cette activité. Avec la notion de « *structure cognitive de la tâche* », Leplat apporte une réflexion intéressante, selon Pastré, qui permet de ne pas réduire la situation de travail à sa dimension prescriptive : « *Du coup, on peut dire que l'analyse du travail développée par Leplat est organisée autour du couple situation-activité, la situation incluant la prescription et la structure cognitive de la tâche, et servant d'introduction à l'analyse de l'activité, qui reste le but de l'analyse*<sup>2</sup> ».

L'analyse de l'activité revêt ainsi deux formes :

- l'analyse de la tâche (ou plus globalement la situation) : ses propriétés doivent être prises en compte dans un but d'efficacité de l'action (analyse extrinsèque) ;
- l'analyse des stratégies multiples mobilisées par les acteurs (analyse intrinsèque), stratégies qui se rapportent à l'expérience et aux caractéristiques psychologiques des acteurs.

Un autre auteur référent pour la didactique professionnelle, du point de vue de la psychologie du travail, est à mentionner selon Pastré : il s'agit de Savoyant, qui fait la distinction entre trois types d'opérations présentes dans le travail : des opérations d'exécution, des opérations de contrôle et des opérations d'orientation. Ce sont surtout les opérations d'orientation qui sont fondamentales pour un développement de compétences, car elles sont en rapport étroit avec la dimension cognitive de l'activité. Ce type d'opérations consiste à savoir repérer des indices pertinents dans la situation pour permettre une conduite efficace de l'action. On comprend, dès lors, que des difficultés inhérentes à ce domaine en particulier (opérations d'orientation) vont avoir un impact sur les autres aspects (opérations d'exécution et de contrôle), puisqu'il est question de la manière dont l'acteur traite l'information en rapport avec la situation dans laquelle il se trouve, autrement dit la manière dont il se représente les traits particuliers de la situation. La capacité cognitive de sélection de ces traits particuliers n'en constitue pas moins, pour l'acteur, des éléments organisateurs de son action.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *op.cité*, p.10

<sup>2</sup> *Ibidem*

La didactique professionnelle emprunte à la psychologie ergonomique la focalisation à la fois sur l'activité et le sujet. L'apport de la psychologie du développement, quant à elle, se situe dans une volonté d'approfondissement de la dimension cognitive du travail. La conceptualisation dans l'action ne signifie pas que l'action est organisée à partir d'une théorie qui guiderait en amont l'action. L'acteur mobilise plutôt une connaissance en acte qui le conduit vers une action efficace (par exemple, garder l'équilibre sur un vélo).

## 5-2) Evolution théorique à l'intérieur de la didactique professionnelle

Vergnaud rappelle que les travaux s'inscrivant dans une perspective développementale sont quasi inexistantes en ce qui concerne les adultes<sup>1</sup>. Pour accéder à cette visée, il est nécessaire de dépasser à la fois l'unique référent biologique comme facteur développemental et reconnaître que l'expérience et le développement cognitif sont articulables. Pour Vergnaud, la théorie piagétienne des stades n'est pas opérationnelle pour une démarche d'analyse du travail, car les situations et leurs particularités ne sont pas considérées comme importantes selon Piaget. Le modèle de Piaget est un modèle centré sur le développement biologique interne qui ne prend en compte ni la situation, ni la dimension sociale (autrui comme médiateur pour le développement). La perspective développementale chez l'adulte passe à la fois par un regard renouvelé sur l'expérience du sujet inscrite dans une histoire, et par le dépassement d'une unique grille de lecture du développement cognitif à partir des référents classiques que sont les dimensions de mémoire, de temps de réaction ou encore d'attention<sup>2</sup>. Le développement de l'expérience engendre des formes d'organisation de l'activité. Vergnaud postule que les schèmes (actions combinées entre elles) se forment et évoluent dans les situations : « *Mais Vergnaud, avec sa théorie des champs conceptuels, fournit le chaînon manquant pour adapter le cadre théorique de la conceptualisation dans l'action à la didactique professionnelle : une méthode pour analyser une classe de situations en identifiant les concepts à mobiliser pour résoudre les problèmes présents dans cette classe*<sup>3</sup> ». Pour Pastré, il existe un développement cognitif chez l'adulte et il est possible d'en établir l'existence, contrairement au modèle piagétien, pour qui, « à 15 ans, le « sujet épistémique » avait acquis l'essentiel de ses outils cognitifs. Il lui restait à vieillir, et éventuellement à apprendre, car pour le fondateur de l'épistémologie génétique l'apprentissage ne pouvait que s'appuyer sur le développement<sup>4</sup> ». Et les travaux de Vygotski se sont essentiellement centrés sur les enfants. En revanche, le développement des adultes n'est pas systématique : il y a des situations dans lesquelles l'apprenant ne se développe pas, ce qui montre l'aspect contingent du développement à inscrire dans une construction historique du sujet. La thèse de Pastré, en appui sur son expérience dans le champ de la formation des adultes, est, nous l'avons vu, que la possibilité de rencontre avec un processus de développement peut passer par le travail. Cette possibilité ouvre le questionnement sur les compétences. Le terme compétence est un concept flou et difficile à définir. Il appartient au registre des concepts pragmatiques, c'est-à-dire qu'il fait consensus dans une discussion pour se comprendre mais on ne parvient pas à le définir explicitement. Les exigences du travail actuel imposent le passage d'une *compétence exécution* à une *compétence adaptation*<sup>5</sup> ; cette dernière requiert deux dimensions à prendre en compte : la résolution de problème et la capacité à établir des diagnostics face à la situation de travail.

---

<sup>1</sup> G.Vergnaud, « Le développement cognitif de l'adulte », in P.Carré et P.Caspar (sous la direction de), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, op.cité, p.219

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.220

<sup>3</sup> P.Pastré, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *op.cité*, p.12

<sup>4</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.60

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.72

Lorsque c'est la compétence exécution qui domine dans le travail, la compétence s'inscrit dans le « *fonctionnement de l'activité* », alors que, lorsque c'est la compétence adaptation qui domine, la compétence s'inscrit dans le « *développement de l'activité* ». Ainsi se développer dans le travail s'inscrira dans une démarche progressive d'accès à des compétences contextualisées de plus en plus abstraites. Chez Piaget et Vergnaud, le poids attribué aux invariants n'est pas le même. Certes, chez les deux auteurs, « *les invariants y sont de nature conceptuelle, une conceptualisation qui a pour fonction d'orienter et de guider l'action. Mais, chez Vergnaud, les invariants consistent à prélever dans la situation à laquelle l'agent fait face des dimensions nécessaires à l'orientation de l'action. Autrement dit, les invariants chez Vergnaud sont des invariants de situation*<sup>1</sup> ». Chez Piaget, au contraire, les invariants permettent de structurer de manière générale l'action et la pensée. L'approche de Vergnaud, derrière laquelle nous nous rangeons, se situe dans un registre historique développemental. Pour cet auteur, la conceptualisation de l'action ne s'arrête plus, comme chez Piaget, au moment de l'adolescence : elle engage désormais l'ensemble de la vie adulte.

### 5-3) Approches continue et discontinue du développement

Peut-on penser en même temps l'invariance (au sens d'organisation invariante de l'activité) et le développement ? Ces deux dimensions n'apparaissent-elles pas contradictoires a priori ? Adossé sur son histoire de vie et en suivant les travaux de Piaget, Pastré a su résoudre cette contradiction apparente. C'est qu'il pense que les invariants de l'activité ont pour fonction de rendre plus régulier le chaos inhérent au réel. Les invariants existent à la fois dans le réel et dans la représentation que l'on se fait du réel. L'invariant possède le pouvoir d'agir sur le réel et rend ce dernier plus compréhensible pour l'acteur. Si on ne saisit pas que les invariants sont des « *constructions conceptuelles du sujet permettant de structurer l'organisation de son activité, on peut certes concevoir un fonctionnement ordinaire qui soit lui-même développement, mais c'est au prix de faire des invariants de simples résidus des actions passées*<sup>2</sup> ». Le concept de schème, en tant qu'instance d'organisation de l'activité, illustre bien cette articulation entre invariance et ajustement dans l'action. Selon Clot<sup>3</sup>, on ne peut pas opposer l'activité productive (le sujet transforme le réel par son travail) et l'activité constructive (le sujet se transforme lui-même en transformant le réel), car l'activité productive génère, elle aussi, un processus de développement. C'est dans le repérage d'une possibilité de variation de l'activité productive que cette dernière pourra devenir activité constructive. Ces possibilités de variation feront l'objet de notre analyse à partir des observations filmées réalisées. Clot pense donc que c'est en partant du fonctionnement quotidien de l'activité qu'il sera possible de repérer le développement chez le sujet. Là où Pastré se démarque de Clot, c'est dans le fait de défendre une approche discontinue du développement, à laquelle nous nous rangeons également, au sens où cette approche s'inscrit dans le cadre théorique bachelardien adopté dans notre travail. Selon Pastré, le développement se joue à un niveau local à travers des étapes de déconstruction et de reconstruction. Les ressources construites jusqu'ici par l'acteur, en termes d'orientation de son action, peuvent s'avérer insuffisantes face à la nouveauté d'une classe de situation réclamant un niveau plus élevé d'abstraction.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.104-105

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.103

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.101

Il s'agit donc, pour l'acteur, non pas d'abandonner le modèle de l'action construit précédemment, mais de savoir l'élargir, de façon à ce que ce modèle puisse envelopper à la fois la situation ancienne et la nouvelle. Cette dimension constructive et dialectique d'élargissement, Pastré la nomme « *microgenèse*<sup>1</sup> ». C'est à ce niveau que se situe le développement d'après l'auteur. Pastré fait ici référence à l'un des auteurs qui nous sert d'orientation théorique dans cette thèse, à savoir Bachelard, et notamment l'ouvrage que nous avons exploré pour soutenir le versant nocturne de notre réflexion : *L'intuition de l'instant*, paru en 1932. A cet égard, il ne nous semble pas inutile de préciser que ce lien qu'établit Pastré entre le développement dans le travail et le régime nocturne bachelardien représente, dans notre étude, un élément de cohérence dans la construction de notre approche théorique, en ce que Pastré soulève un prolongement théorique possible entre la didactique professionnelle et une face de la philosophie de Bachelard. Que dit Pastré du rapport entre des épisodes de développement dans le travail et la philosophie de l'instant chez Bachelard ? Pastré prône la discontinuité du processus de développement du sujet dans le travail. Cela signifie que l'instant prime sur la durée continue du travail, c'est-à-dire que l'acteur peut rencontrer du développement à partir des instants qui sont susceptibles de surgir à tout moment, dès lors que ces instants sont appréhendés comme des commencements. A une vision ininterrompue et horizontale du travail s'oppose une vision discontinue, verticale, faite de simultanéité et de nouveauté. Selon Pastré, « *Ces moments de surgissement s'accomplissent contre le passé de notre pensée : je crois que c'est là l'inspiration profonde de Bachelard. C'est pourquoi les moments de développement sont difficiles et incertains : ils ne sont jamais joués d'avance*<sup>2</sup> ». Nous tenterons d'évaluer, à partir de nos observations filmées, si ce que nous avons nommé des « instants d'apprendre » en stage (hypothèse n°2) peuvent constituer des opportunités de développement pour les deux jeunes de l'IME dans leur rencontre simultanée, discontinue, avec la situation de stage. Y-a-t-il véritablement développement au sens de Pastré, c'est-à-dire élargissement des ressources existantes vers un accès à des dimensions plus abstraites face aux exigences requises d'une tâche nouvelle ? Si oui, comment cela se traduit-il en termes d'acquisition de nouveaux savoirs chez les deux jeunes observés dans les films ? A défaut, qu'est-ce qui pose problème et empêche ces épisodes de « *microgenèses* » ? Par conséquent, nous relevons chez Pastré deux registres d'organisation de l'activité :

- un registre autour d'une dimension de continuité temporelle, en rapport avec l'expérience accumulée par le sujet ;
- un registre autour d'une dimension davantage simultanée, dispersée, discontinue, en rapport avec la situation et dans laquelle il peut surgir de la nouveauté.

Le premier registre s'inscrit dans cette idée de permanence recherchée par le sujet dans son activité. Comment son expérience antérieure lui permet-elle de donner un sens à cette dimension de continuité ? Il est donc question d'interroger ici, comme nous le faisons dans cette recherche, les valeurs que les acteurs (les deux jeunes de l'IME observés) construisent dans leur expérience de stage. Ces valeurs s'inscrivent-elles dans un registre de représentations dont le substrat est continuité, constance et flux ininterrompu ?

En dépit de l'émergence d'un instant d'apprendre dominant dans les conceptions liées au stage, émanant de notre enquête exploratoire (par entretiens semi-directifs, rappelons-le), les valeurs qui se dégagent de cette enquête exploratoire renvoient majoritairement à une dimension de continuité dans l'activité de stage. L'évaluation du second registre fait l'objet du paragraphe précédent. Nous n'y reviendrons donc pas.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.107

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.109

#### 5-4) La théorie de la conceptualisation dans l'action au cœur de la didactique professionnelle

Le point de vue théorique défendu par Vergnaud (repris de Piaget) est que, lorsqu'on agit, on agit par concept. Dès lors, la question à se poser est : quels sont les concepts qui organisent l'action du sujet dans un contexte spécifique ? La conceptualisation représente « *une activité, qui a pour but de produire des concepts, qui permettent à un sujet de mieux s'adapter au réel, de mieux adapter le réel à lui-même, mais aussi de mieux connaître le réel*<sup>1</sup> ». Dans notre propre recherche, cette théorie de la conceptualisation dans l'action peut éclairer la connaissance de la réalité du stage du point de vue des jeunes que nous suivons sur un plan longitudinal. Quel type de connaissances du réel de leur stage possèdent les deux jeunes étudiés ? De quelle nature sont les concepts qu'ils construisent en situation de stage ? Le concept est l'indicateur de la façon dont les jeunes s'adaptent à leur milieu, qui est celui du stage, en ce sens qu'il constitue la ressource de cette adaptation. En s'intéressant à la démarche de conceptualisation dans l'action, on s'intéresse au processus d'abstraction, c'est-à-dire à la manière de construire des concepts. « *Ainsi le concept est défini comme le produit d'un mouvement d'abstraction*<sup>2</sup> ». La théorie de la conceptualisation dans l'action prend sa source dans l'œuvre piagétienne, reprise et approfondie par Vergnaud. Pastré s'appuie sur ce cadre théorique pour analyser le travail. Une des thèses majeures est la non coïncidence entre la réussite à une tâche et sa compréhension. Il s'avère en effet qu'il existe un décalage temporel important entre la réussite et le fait d'explicitement la compréhension de cette réussite dans le cadre d'une tâche donnée. Ce décalage correspond à la capacité à se représenter les concepts mobilisés dans la réalisation de la tâche. Si cette capacité pose problème, en dépit de la réussite de l'action, on parlera de « concept agi », c'est-à-dire que le sujet ne se représente pas mentalement le concept mobilisé dans son action. Ces concepts agis sont en quelque sorte des indicateurs que le sujet se construit (en dépit d'une représentation de la dimension conceptuelle impliquée dans l'action) et qui lui permettent de répondre efficacement à la tâche à laquelle il est confronté. Ces indicateurs peuvent être de nature sensorielle, par exemple, et se rapporter à l'expérience du sujet.

Nous essaierons, pour notre part, de mesurer cet écart entre réussite et compréhension de l'action, en vérifiant si la seconde est en mesure de rejoindre ou non la première. Cette question est d'ailleurs celle qui intéresse Piaget (dont Pastré s'empare des fondements théoriques, rappelons-le) et qui consiste à mettre en lumière l'idée que le principe d'organisation de l'action se trouve à l'intérieur d'elle-même. L'action n'est pas commandée par des connaissances extérieures qui en dicteraient la conduite : « *Le concept de schème ne dit pas autre chose : un schème constitue une organisation interne de l'action, qui permet de comprendre comment celle-ci peut être efficace, reproductible, adaptable et intelligible. Pour le dire autrement, il y a dès la réussite dans l'action, avant que le sujet n'accède à la compréhension de cette réussite, une caractéristique de l'action qui témoigne à la fois de son organisation efficace et de sa conceptualisation. En quelque sorte, le sujet sait mobiliser des concepts à son insu, sans en avoir conscience ; ou, comme dira Vergnaud (1996), il sait mobiliser des connaissances en acte*<sup>3</sup> ». Selon Piaget, la réussite de l'action (sans compréhension) est adossée à ce qu'il appelle une « *coordination agie* » dans laquelle le concept est encapsulé dans l'action ; la dimension conceptuelle étant implicite, le sujet n'a pas conscience du concept mobilisé dans son action et le concept n'est pas véritablement concept, au sens où il n'existe pas de représentation de celui-ci.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.150

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.151

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.156

En revanche, lorsque la compréhension a rejoint la réussite, Piaget parle de « *coordination conceptuelle* », où le sujet est capable de se représenter les changements qu'il opère sur le réel. Dès lors, nous interrogerons la nature de la coordination présente dans le rapport des jeunes à leur situation de stage, en prenant ces deux types de coordination comme des indicateurs suffisamment précis et constitutifs de notre grille d'analyse. Bien que les deux formes de coordination puissent intervenir dans la dynamique de nos trois hypothèses, en interaction les unes avec les autres, nous pensons que la signification de la « *coordination agie* » est en mesure d'apporter des éléments de réflexion pour confirmer notre hypothèse n°1, alors que la dimension de « *coordination conceptuelle* » s'inscrit davantage dans l'objectif de confirmation de nos hypothèses n°2 et n°3.

### 5-5) Coordination agie et coordination conceptuelle

La représentation des objets qui nous entourent est liée à une capacité d'anticipation de ces objets. La prise de conscience des concepts impliqués dans l'action est la possibilité pour cette dernière de s'amplifier, de s'étendre, d'engager de nouvelles perspectives. La coordination agie reste à un niveau faible en matière de projection, d'anticipation, elle est en rapport avec le corps. La mobilisation corporelle donne sens à ce type de coordination agie. Au contraire, la coordination conceptuelle a un fort pouvoir d'anticipation. Ici le sujet n'est pas contraint d'être physiquement présent à la situation pour résoudre des problèmes professionnels et il peut mettre en œuvre un certain nombre de stratégies de résolution. Dès lors que le problème à résoudre requiert une décomposition de différentes tâches conduisant à l'action efficace, les sujets s'inscrivant dans une coordination agie éprouveront des difficultés, alors que ceux qui s'inscrivent dans le cadre d'une coordination conceptuelle sauront mobiliser des stratégies globales. Pour clarifier le propos, et dans la perspective de conduire le lecteur vers les indicateurs qui nous ont permis d'élaborer notre grille d'analyse, nous avons choisi de reproduire ici, in extenso, le tableau de Pastré distinguant ce qui relève de la réussite de l'action et ce qui relève de sa compréhension<sup>1</sup> :

Réussir	Comprendre
Coordination agie Elle est « <i>matérielle et causale</i> » - Les invariants opératoires sont mobilisés dans l'action - Un schème sensori-moteur organise l'action (coordination perceptions-gestes)  - Faible anticipation Stratégies de proche en proche	Coordination conceptuelle Procède par « <i>implications signifiantes</i> » Les invariants opératoires sont présents : Dans l'action (schèmes) Dans la représentation (concepts)  Distingue : le plan du réel (transformations) le plan de la représentation (opérations) Stratégies globales Anticipation au futur, au lointain, au virtuel

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.158

Dans la coordination agie, l'intention du sujet est orientée vers le but de l'action, sa réussite. Il ne s'attache pas aux différentes opérations qui conduisent à la réussite de l'action. Dans la coordination conceptuelle, le sujet intériorise dans sa représentation ces différentes opérations. Cela ne signifie pas pour autant que, dans la coordination agie, la dimension d'abstraction est absente. Il s'agit d'une forme d'abstraction (« *abstraction simple* » dénommée par Piaget), dans la mesure où le sujet constate dans le réel une certaine forme de permanence, de continuité. Toutefois, son action reste cantonnée à sa dimension matérielle, sans que le sujet puisse se la représenter mentalement (représentation laconique et déformée). C'est justement cette capacité de représentation de son action matérielle (transformation de cette action en opérations mentales, en inférences) qui va faire l'objet de ce pouvoir d'anticipation en rapport avec la coordination conceptuelle.

Il existe donc, selon Piaget, deux formes de la connaissance<sup>1</sup> :

- « *la forme opératoire de la connaissance* », encapsulée dans l'action ;
- « *la forme prédicative de la connaissance* », exprimée par le langage et énonçant les propriétés et les relations existantes au niveau du réel.

### **5-6) Le concept de « schème » pour éclairer l'organisation de l'action**

L'idée centrale est que l'action efficace est une action organisée et il est possible d'en rendre compte à partir de l'examen d'un certain nombre d'éléments. C'est le concept de « *schème* » qui va intervenir et mettre en relation la connaissance et l'action. Le schème « *représente une organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée* »<sup>2</sup>. En se généralisant, l'action peut s'appliquer à de nouveaux objets du réel : elle donne naissance à un « *schème* », c'est-à-dire aux éléments qui reposent sur ce qui est généralisable dans l'action. En effet, l'efficacité de l'action repose à la fois sur des critères d'invariance, de régularité et d'adaptabilité aux circonstances rencontrées. Le schème a pour fonction de rendre compte de l'articulation entre la dimension d'adaptation de l'activité et le caractère invariant de son organisation. Il représente le passeur entre la connaissance et l'action. Il existe une relation de proportionnalité entre le degré d'invariance de l'action et l'adaptation de l'acteur face aux situations. En effet, plus la représentation du sujet sera en phase avec ce qui repose sur la régularité de son action (maîtrise d'un certain degré d'abstraction dans ce domaine), plus sa capacité d'adaptation aux situations sera élargie. Dès lors, en ce qui nous concerne, on se demandera comment les jeunes de l'IME que nous observons utilisent ces deux dimensions de régularité et d'adaptabilité au sein de leur action. Autrement dit, nous pourrions nous demander si les indicateurs que nous relèverons et considérerons comme des prises d'information régulières, invariantes dans leur action, les conduisent vers une meilleure adaptation face aux situations qu'ils rencontrent. Si oui, pourquoi ? Si non, nous tenterons d'analyser ce qui pose véritablement problème au niveau du couple invariance-adaptabilité, en nous appuyant sur les observations filmées que nous avons réalisées et sur les référentiels d'activités et de compétences des domaines concernés par les tâches réalisées par les jeunes, en tant que ces référentiels font appel aux concepts à mobiliser dans l'action.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie* 154, janvier-mars 2006, p.150, en ligne <http://rfp.revues.org/157>, consulté le 12 février 2013

<sup>2</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.162



Nous serons donc en mesure d'évaluer ce couple à l'aune des référentiels existants (comme indiqué précédemment dans la partie « Démarche adoptée », nous utiliserons des référentiels de CAP comme grilles de lecture d'une possibilité ou non d'évolution du rapport au savoir pour les deux jeunes de l'IME suivis). Ainsi, pour le sujet, un schème repose sur une dimension d'élaboration<sup>1</sup> (savoir ce qu'il faut faire) et d'assimilation (correspondant au savoir-réaliser). Selon Vergnaud, on identifie les schèmes dans les gestes, mais ils ne s'y réduisent pas : « *Le concept de schème est pertinent pour les gestes, les raisonnements et opérations techniques et scientifiques, les interactions sociales et notamment les activités langagières, les émotions et l'affectivité* »<sup>2</sup>, autant d'indicateurs pouvant servir de supports à la construction de notre grille d'analyse. En effet, nos observations filmées nous conduiront vers une analyse des gestes à partir de la question de l'utilisation du corps en stage. Le raisonnement et les opérations techniques, comme indiqué ci-dessus, seront évalués à l'aune des référentiels de compétences des domaines concernés. Les interactions sociales (activités langagières) feront l'objet d'un questionnement mis en lien avec la dimension de rapport au tutorat dans le cadre du stage. Enfin, les émotions et l'affectivité seront notamment interrogées à partir de la dimension d'instant d'apprendre, formulée dans notre hypothèse n°2 ; l'adverbe « notamment » est employé, ici, à dessein, car c'est dans notre hypothèse n°2 que nous examinerons plus particulièrement ces deux aspects représentés par les émotions et l'affectivité, mais il nous paraît évident qu'ils restent également présents au niveau des hypothèses n°1 et n°3. Selon Vergnaud, bien que le schème représente une unité, son analyse fait apparaître quatre composantes<sup>3</sup> :

- « *un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;*
- *des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;*
- *des invariants opératoires (concepts en acte et théorèmes en acte) ;*
- *des possibilités d'inférence* ».

L'ensemble de ces éléments constitueront une base pour analyser notamment notre hypothèse n°3. Dans la définition de Vergnaud, on observe que le concept de schème ne peut être pensé sans l'articuler au concept d'invariant opératoire, véritable outil de pensée servant à s'adapter au monde et à le rendre compréhensible aux acteurs. Pour Piaget et Vergnaud, le cognitif n'est donc pas un accès à la théorisation, mais un processus d'adaptation au réel. Ce concept d'invariant opératoire est d'autant plus intéressant pour notre analyse qu'il est en mesure d'être mis en perspective avec la spécificité du public que nous étudions dans cette recherche, à savoir le public avec déficience intellectuelle. Cette capacité d'adaptation à l'environnement du stage et à sa compréhension de la part des deux jeunes suivis longitudinalement fait l'objet d'un de nos objectifs de mise en lumière à travers notre analyse. D'une part, nous nous demanderons sous quelle forme d'accessibilité cognitive le réel du stage est appréhendé par les jeunes de l'IME, à partir de ce qu'ils ont construit jusqu'ici sur le plan de leur représentation mentale des situations. D'autre part, nous interrogerons le passage de l'accessibilité cognitive vers l'accessibilité conceptuelle, en tentant d'identifier les concepts organisateurs de l'action, en tant que ces derniers permettent ou non un diagnostic efficace de la situation. Toutefois, comme cela a déjà été indiqué précédemment, là où Vergnaud se démarque de Piaget, c'est dans le rapport étroit entre schème et situation.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.164

<sup>2</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », op.cité, p.153

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.152

Là où Piaget considère les invariants opératoires comme des catégories très générales ayant pour but de s'adapter au réel (à l'image de la construction de la permanence de l'objet par l'enfant), Vergnaud les associe aux domaines, aux champs conceptuels dans lesquels ces invariants opératoires se forment : ils se traduisent ainsi (comme écrit dans la définition présentée plus haut) en « concepts-en-acte » et « théorèmes en acte », dimensions en rapport avec le domaine de l'action concerné. Ces dimensions vont représenter le substrat qui va conduire au bon diagnostic de la situation. C'est en appui sur l'articulation entre certaines tâches contenues dans les référentiels de CAP et les tâches effectivement réalisées par les jeunes de l'IME (donc par domaines), que nous analyserons leur capacité conceptuelle à prélever les informations pertinentes de la situation de façon à répondre efficacement au problème rencontré. Les invariants opératoires sont ainsi strictement liés à la spécificité de la situation rencontrée, selon Vergnaud. Deux conséquences peuvent être tirées de cela :

- l'invariant opératoire est orienté vers la situation (versant objectif) et les critères pertinents à prélever de cette dernière pour s'adapter efficacement au problème rencontré. Ce sont ici les « concepts-en-acte » qui permettent de répondre à cette problématique ;
- l'invariant opératoire est orienté vers le sujet (versant subjectif). Ce sont les « théorèmes-en-acte » qui interviennent ici, en tant qu'ils représentent « *les propositions, non nécessairement explicites, tenues pour vrai par le sujet, qui permettent à ce dernier d'orienter et de guider son action*<sup>1</sup> ». Ces théorèmes sont pilotés par la finalité de l'action.

Dès lors, comment ces deux versants indissociables de l'invariant opératoire seront-ils examinés, en suivant Vergnaud, dans notre analyse et plus particulièrement dans la perspective de confirmation de notre hypothèse n°3 ? Nous avons choisi, dans le droit fil de ce qui est noté précédemment, de tenter d'identifier les « concepts en acte » à l'aune des référentiels de CAP des domaines correspondants aux tâches réalisées par les jeunes. Il s'agira, pour nous, de tenter d'identifier quels concepts sont mobilisés par les jeunes dans leur action. En prenant comme grille de lecture le référentiel correspondant, quels concepts sont construits par les jeunes qui leur permettent de guider leur action, et quels sont les concepts en cours de construction ? Cette démarche relevant de la théorie de la conceptualisation dans l'action, à savoir concevoir la pensée au sein même de l'action, répond à notre hypothèse n°3. Les « théorèmes en acte » ont été analysés précédemment, dans notre enquête exploratoire, à travers les entretiens semi-directifs que nous avons menés. En effet, les indicateurs que nous en avons tirés (cf. hypothèse n°1 et n°2) sont, d'après nous, suffisamment significatifs des propositions tenues pour vraies par les jeunes de l'IME interrogés et qui permettent de guider leur action en stage. Ces indicateurs ne témoignent pas, nous l'avons constaté, d'une capacité à distinguer les propriétés inhérentes à la situation de stage indépendamment du but de l'action, condition pourtant favorable à la possibilité d'un retour sur soi. Ils témoignent plutôt de la sélection d'un certain nombre de propriétés (fortement imbriquées dans des valeurs comportementalistes) jugées pertinentes et utiles pour leur action. C'est qu'il est nécessaire de distinguer « *activité productive* » et « *activité constructive* »<sup>2</sup>. En agissant, le sujet transforme le réel de nature matérielle ou symbolique, c'est le versant de l'activité productive. A partir de cette transformation du réel, le sujet peut également se transformer lui-même, c'est le versant de l'activité constructive. De même que pour les invariants opératoires, ces deux types d'activité sont indivisibles et fortement imbriqués l'un dans l'autre, bien que, selon les domaines d'activité, la part attribuée à chacun d'entre eux pourra varier fortement. Il est donc logique de considérer que, dans les stages effectués par les jeunes de l'IME, le côté « activité productive » soit prédominant.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.167

<sup>2</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », op.cité, p.155

Mais le stage doit être, en même temps, un outil pour se former, un outil pour apprendre, ce qui apporte toute sa valeur au côté « activité constructive ». C'est à l'aune de cette dernière que nous serons en mesure d'évaluer, dans notre hypothèse n°3, la capacité du jeune de l'IME à prendre du recul par rapport à la situation, au sens où son activité puisse dépasser le seul objectif de finalisation de l'action (cf. indicateurs tirés de notre enquête exploratoire), dans la perspective d'une compréhension plus large de son action. Comme indiqué plus haut dans le tableau que nous avons reproduit (distinction entre réussite et compréhension), la projection temporelle du sujet ne sera pas la même si on se place du point de vue de l'activité productive ou de l'activité constructive, mais cela nous conduit à une réflexion autour de ce qui peut être source de développement pour les jeunes de l'IME dans leur stage. Trois indicateurs de développement sont relevés<sup>1</sup> et sont susceptibles de donner du sens à notre propos :

- la capacité de réflexivité en cours d'action ou suite à l'action ;
- la capacité de se détacher de la singularité de la situation (en cours d'action ou suite à l'action) en accédant à une dimension de généralisation, et ne plus la concevoir comme unique ;
- la capacité de réorganisation des ressources cognitives face à une situation nouvelle. La référence à Bachelard et à ses deux régimes (nocturne et diurne ensuite<sup>2</sup>) est en phase avec le cadre théorique que nous adoptons dans cette recherche et constitue en quelque sorte un élément de justification d'une voie théorique envisageable, concernant le prolongement de l'approche bachelardienne vers la didactique professionnelle.

En effet, les trois auteurs de l'article n'expliquent-ils pas, d'une part, que la dimension bachelardienne d'imagination (régime nocturne) doit être appréhendée en tant que faculté à nous libérer des images premières (celles que la situation de stage provoque chez les jeunes de l'IME) et, d'autre part, que *La philosophie du non* (ouvrage bachelardien du régime diurne) permet de comprendre que la façon de réorganiser ses connaissances face à une situation nouvelle donne la possibilité au sujet d'élargir ses ressources existantes (construire de nouveaux concepts contribuant non pas à effacer mais à enrichir les ressources cognitives actuelles) ?

### **5-7) Registre pragmatique et registre épistémique**

Dès lors, nous voyons qu'il existe un sujet agissant et un sujet connaissant et ces deux registres (pragmatique et épistémique) sont fortement imbriqués l'un dans l'autre. La didactique professionnelle a traduit cette question en avançant que la connaissance se présente sous deux formes : la forme opératoire (volonté de connaître dans le but d'une action efficace) et la forme prédicative (volonté de connaître dans le but de mieux comprendre la situation). Mais il y a quand même de la conceptualisation dans la forme opératoire, car c'est de l'intelligence des situations dont il est question. La situation n'est en effet pas strictement réductible aux conditions spatio-temporelles et aux enjeux qu'elle comporte. Elle mobilise des connaissances « en acte » à partir des propriétés qui lui appartiennent. Cette distinction est féconde pour notre étude, dans le sens où elle permet d'aborder l'analyse (dans notre hypothèse n°3) du point de vue des concepts en cours de construction ou non encore construits dans l'action, ce qui va à l'encontre d'un point de vue déficitaire qui réduirait systématiquement la problématique à la situation de handicap.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », *op.cité*, p.157

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.158

Il y a donc du conceptuel dans ce que les jeunes construisent en stage. C'est l'adaptation du sujet que l'on privilégie ici. Avec cette approche théorique de la conceptualisation dans l'action, rappelons que nous sommes en phase avec notre cadre théorique bachelardien (la formation de l'esprit en train de se faire). Deux registres de conceptualisation sont définis à partir des deux formes de la connaissance présentées ci-dessus (forme opératoire et forme prédicative) : un « *registre pragmatique* » et un « *registre épistémique* »<sup>1</sup>. Chaque registre recherche un but et un niveau de conceptualisation spécifiques. Le registre pragmatique est gouverné par la réussite de l'action et serait susceptible de répondre à des questions du type « comment ça se conduit ? ». Le registre épistémique est gouverné par la compréhension de l'action et répondrait davantage à des questions du type : « comment ça fonctionne ? », autant d'indicateurs pour évaluer, notamment, la façon dont les jeunes posent des questions à leurs tuteurs (ou leurs collègues) au cours de leur stage. A cet égard, nous pourrions, à l'aune du registre épistémique (volonté de comprendre son action), tenter de mesurer, chez les deux jeunes suivis, l'inscription dans un instant d'apprendre (hypothèse n°2). De la même manière, nous pourrions, à l'aune du registre pragmatique (volonté de réussir son action), tenter de mesurer la variable inhérente aux valeurs comportementalistes prédominantes et incarnées dans la situation de stage (hypothèse n°1). Du fait que nos trois hypothèses s'inscrivent, d'une part, dans une épistémologie de la problématisation en référence à Dewey et Bachelard, et, d'autre part, sont soumises à évaluation au travers du cadre disciplinaire de la didactique professionnelle et de la théorie de la conceptualisation dans l'action, l'utilisation des deux registres (pragmatique et épistémique) sera également nécessaire à l'examen de notre hypothèse n°3 relative au niveau de conceptualisation dans l'action.

Le niveau de conceptualisation du registre pragmatique est significatif du rapport entre la manière de sélectionner les informations sur le réel et les ressources disponibles dans la façon d'agir. Cette déclinaison en deux registres de conceptualisation conduit à différencier deux autres dimensions que sont la « *tâche* » et « *l'activité* ». La tâche est à comprendre d'un point de vue objectif, au sens où on s'intéresse aux « *conditions qu'il faut nécessairement prendre en compte pour que l'action soit réussie* »<sup>2</sup>. L'activité est à comprendre d'un point de vue subjectif, au sens où on s'intéresse à ce que réalise effectivement le sujet. Dans notre recherche, nous verrons que la tâche sera mise en relation avec les référentiels des domaines correspondants aux stages réalisés par les jeunes (référentiels de niveau CAP), plus particulièrement en ce qui concerne notre hypothèse n°3. Cela donnera un caractère d'objectivité à la tâche. La dimension d'activité sera prise en compte à partir de l'analyse que nous ferons (observations filmées) de la manière dont les deux jeunes suivis s'adaptent personnellement (de façon subjective donc) à la situation de stage, ce qui n'écarte pas, bien entendu, des éléments de convergence entre les deux. S'intéresser à la tâche, dans le cadre du registre pragmatique, revient à prendre en compte la « *structure conceptuelle de la situation* », entendue comme l'identification des concepts qui structurent l'action et permettent de l'orienter. Ces concepts sont incorporés dans l'action. Toutefois, identifier la structure conceptuelle de la situation peut paraître paradoxal : en effet, « *on se place du point de vue de la tâche, mais il est nécessaire de passer par une première analyse de l'activité pour identifier la structure conceptuelle : celle-ci représente en effet l'ensemble des éléments invariants qu'on retrouve mobilisés chez tous les sujets ayant une action efficace. Car on ne peut pas se contenter d'une analyse a priori de la tâche. Il faut faire une analyse a posteriori qui fait un détour par l'analyse de l'activité* »<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », *op.cité*, p.159

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.160

Comme indiqué précédemment, cette analyse de l'activité des jeunes en stage sera effectuée à partir des observations filmées que nous avons réalisées et de la formulation de nos trois hypothèses : l'hypothèse n°1 relative à l'examen des valeurs comportementalistes mobilisées dans la situation de stage, l'hypothèse n°2 relative à l'examen de l'émergence d'un instant d'apprendre en stage et l'hypothèse n°3 relative à l'examen du degré de conceptualisation dans l'action. Cette dernière hypothèse, ainsi que la précédente, mais à un degré moindre (hypothèse n°2), nous conduiront à interroger l'autre registre, épistémique, ayant trait pour les jeunes de l'IME à leur rapport au savoir, et c'est justement à ce niveau que les référentiels de CAP pourront nous aider à identifier les savoirs à mobiliser dans l'action pour répondre efficacement à la situation rencontrée. Nous tenterons donc de mesurer l'évolution du rapport au savoir des jeunes de l'IME, à l'aune des référentiels de compétences des CAP existants et reconnus par les instances de certification nationale<sup>1</sup>. Cette analyse de l'évolution du rapport au savoir aura pour corollaire de considérer les savoirs contenus dans les référentiels comme des énoncés cohérents et validés par un groupe à vocation professionnelle. Il s'agira donc de distinguer savoirs et connaissances, ces dernières étant définies comme les ressources cognitives dont dispose le sujet à un moment donné et qu'il s'est approprié de façon subjective. Les connaissances font donc appel à la capacité du sujet à garder en mémoire des informations liées à son expérience passée, ce qui peut poser problème à la population que nous étudions ici (troubles cognitifs liés à la déficience intellectuelle). Le savoir, quant à lui, n'est pas soumis à ce processus d'appropriation de la part du sujet : le savoir se définit par un caractère d'objectivité (texte du savoir).

### **5-8) Articulation entre modèle opératif et modèle cognitif**

En didactique professionnelle, la distinction entre tâche et activité, clarifiée précédemment, nous conduira à faire, en quelque sorte, un état des lieux des connaissances acquises et à construire de la part des deux jeunes suivis dans le contexte du stage. Cet état des lieux prendra davantage une forme concrète dans l'hypothèse n°3 (évaluer le degré de conceptualisation dans l'action), dans la mesure où l'examen des connaissances des deux jeunes sera mis en perspective avec les référentiels d'activités et de compétences CAP des domaines correspondants, ces outils-référentiels étant appréhendés comme des textes du savoir, des savoirs de référence. Ces savoirs s'inscrivent dans ce qu'Ochanine appelle le « *modèle cognitif* », entendu comme « *la représentation qu'un sujet se fait d'un domaine en termes d'objets, de propriétés et de relations, indépendamment de toute action de transformation portant sur ce domaine* »<sup>2</sup>. Ce « *modèle cognitif* » est en rapport avec le « *modèle opératif* », désignant la représentation que le sujet se fait d'une situation au sein de laquelle il est engagé dans un objectif de finalisation de l'action. Dans le second modèle (modèle opératif), on admettra que la représentation de la situation sera peu concise et orientée, car reposant sur l'engagement du sujet dans la recherche d'une action finalisée, sans chercher à comprendre ce qui sous-tend cette action en termes de caractéristiques fondamentales. C'est dans cet espace de circulation entre modèle opératif et modèle cognitif que l'on va tenter d'identifier les processus d'apprentissage. Tout modèle opératif prend appui sur un modèle cognitif qu'il sera intéressant de mettre en lumière, comme indiqué précédemment. Les indicateurs (d'ordre empirique), que nous avons tirés de notre enquête exploratoire, ont montré que les jeunes de l'IME se situaient dans le modèle opératif au sens où leur action en stage était guidée à la fois par le fait de ne pas s'y tromper et d'y produire efficacement.

---

<sup>1</sup> Référentiels reconnus et validés par le Répertoire National des Certifications Professionnelles (RNCP), [www.rncp.cncp.gouv.fr](http://www.rncp.cncp.gouv.fr)

<sup>2</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », *op.cité*, p.160

Ces éléments semblent en phase avec les difficultés rencontrées par la population accueillie en IME (déficience intellectuelle). Mais nous avons relevé un autre indicateur (l'émergence d'instant d'apprendre en stage) qui conduit à prendre également en considération le modèle cognitif, et nos observations filmées nous aideront à produire du savoir dans cette direction. Nous tenterons donc de mieux saisir le décalage existant entre les deux modèles, étant entendu que l'un des deux est souvent plus en avance que l'autre, ce qui permet de mesurer la marge de progression de ce dernier et les conditions pédagogiques d'accompagnement à la progression<sup>1</sup>. Le modèle cognitif n'est pas toujours explicite. En effet, dans les activités de bas niveau de qualification, par exemple, comme c'est le cas pour les jeunes de l'IME, il peut s'avérer informulé, implicite, à cause des difficultés rencontrées par les acteurs, mais aussi par un déficit de savoirs de référence relatif au domaine concerné et susceptible d'étayer le modèle opératif. Dans ce contexte, il est très difficile de faire la distinction entre deux modèles (opératif et cognitif) qui peuvent se correspondre. Le rapport entre les deux modèles opératif et cognitif conduit à la problématique de l'articulation entre théorie et pratique, dans le cadre du stage, pour les jeunes en IME, autrement dit à la problématique de l'alternance.

Pour tenter de mieux comprendre le rapport à l'alternance des deux jeunes que nous avons suivis longitudinalement, il est nécessaire de s'intéresser également aux conditions pédagogiques selon lesquelles les stages sont organisés dans le cadre d'un IME. Ces conditions d'organisation apportent un éclairage sur la manière dont les jeunes de l'IME peuvent aborder les stages sur le plan de l'articulation théorie-pratique. A l'IME, les enseignants spécialisés (en charge d'un enseignement adapté) et les éducateurs techniques spécialisés (chargés de l'accompagnement des jeunes dans les différents ateliers préprofessionnels) sont des acteurs qui apportent, chacun à leur niveau, des éléments théoriques disciplinaires de base (lire, écrire, compter, etc.) et technologiques (connaissances mises en relation avec les outils et techniques mis en œuvre dans les ateliers), indispensables au développement des compétences des jeunes accueillis. Il serait donc erroné de dire que la formation de ces jeunes se limite à un apprentissage sur le tas, du point de vue de l'organisation de la formation préprofessionnelle. Les structures spécialisées, de type IME, mettent en place un certain nombre de conditions qui concourent à préparer le public accueilli (lorsque les capacités lui permettent) au monde du travail ; Horvais<sup>2</sup> l'a montré, même si l'auteur pointe un réel manque de formalisation de ces pratiques pour mieux aider les personnes. Si les conditions d'organisation de l'alternance, mises en œuvre par les IME, représentent un point de repère utile pour penser la formation, la compréhension de celle-ci ne peut véritablement prendre du sens, selon nous, qu'en s'intéressant, comme nous le faisons dans cette thèse, aux premiers acteurs concernés, à savoir les jeunes accueillis, au travers des valeurs qu'ils construisent dans le stage. Dans cette perspective, les premiers résultats que nous avons recueillis lors de notre enquête exploratoire ont montré que les jeunes de l'IME semblaient appréhender, prioritairement, les savoirs théoriques en rapport avec le stage (la construction de leur modèle cognitif) sur le mode empirique, au sens où « *le modèle cognitif qui soutient le modèle opératif est généralement de nature empirique, ce qui peut suffire pour supporter le modèle opératif, mais qui s'avère insuffisant pour le justifier : finalement c'est la performance de l'action (sa réussite) qui devient le critère de la pertinence du modèle cognitif empirique*<sup>3</sup> ». Dans les entretiens que nous avons conduits avec les vingt jeunes interrogés dans le cadre de cette enquête exploratoire, nous avons pu observer que le défaut de structuration de leur modèle cognitif pouvait se traduire par de réelles difficultés dans la capacité de rétrospection de son action (retour réflexif sur ce qu'on a vécu dans la situation).

---

<sup>1</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », *op.cité*, p.161

<sup>2</sup> J.Horvais, « Qu'apprend-on en IMpro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels dans les IMpro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? », *op.cité*, conclusion de la thèse

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.161

## **6) Réflexion sur les limites dans l'approche méthodologique envisagée**

Notre démarche n'a pas pris en compte les épisodes d'activité commentée et d'autoconfrontation, épisodes pourtant inhérents à une approche théorique orientée vers la didactique professionnelle<sup>1</sup>. Par conséquent, nous nous inscrivons, dans cette recherche, certes dans l'approche théorique de la didactique professionnelle, mais non dans son ensemble, puisque les éléments précédents (activité commentée et autoconfrontation) n'ont pas constitué des séquences à part entière dans notre analyse. Nous reconnaissons que cela peut constituer une limite dans notre démarche sur le plan méthodologique. Toutefois, nous souhaiterions apporter deux nuances à ce constat relatif aux limites reconnues dans le choix de l'entrée théorique. D'une part, les entretiens semi-directifs que nous avons menés, bien qu'orientés davantage sur la question du sens et des valeurs de la formation du point de vue des jeunes accueillis en IME, ont également permis de faire émerger des manières d'exprimer le vécu de la situation de stage, donc, d'une certaine manière, de commenter leur activité. D'autre part, les difficultés rencontrées sur le plan cognitif (déficience intellectuelle) rendent peu opérationnelles le fait d'envisager des séquences d'autoconfrontation de l'activité pour une raison simple et strictement liée à la remarque qui précède : l'activité commentée est, en général, brève et peu précise (cf. entretiens semi-directifs). Ces difficultés rencontrées par les jeunes ouvrent ainsi un espace de réflexion, à la fois théorique et pratique, quant à ce qui pourrait être envisageable, avec ce type de public, au niveau de la mise en œuvre d'une accessibilité cognitive dans la perspective d'un meilleur accès à des épisodes d'activité commentée et d'autoconfrontation à l'activité du stage.

A cet égard, notre choix théorique de s'appuyer sur la didactique professionnelle, pour répondre à notre problématique sur les valeurs que les jeunes de l'IME assignent à leur formation (au-delà de l'importance de mieux évaluer le degré de conceptualisation dans l'action, véritable paradigme de base de la didactique professionnelle et qui nous semble déjà intéressant à conduire dans notre étude), prend également, selon nous, une autre justification. Celle-ci s'inscrit dans la possibilité que nous avons de mieux mesurer le décalage existant entre la population que nous étudions et d'autres populations qui ne souffrent d'aucun handicap au niveau des processus d'accessibilité à ce type de pratiques réflexives et rétrospectives à l'égard du travail. En l'occurrence, Pastré<sup>2</sup> reconnaît que l'analyse du travail, en direction des élèves engagés dans des problématiques d'alternance, ne rentre pas dans les enjeux premiers de la didactique professionnelle, ce qui donne à notre démarche de production de savoirs un caractère novateur. De ces propos apparaît donc l'importance de la construction d'un modèle cognitif (les savoirs théoriques) plus solide, de façon à permettre une vision différente et renouvelée de la situation de stage qui autorise un meilleur discernement des concepts engagés dans la tâche. Astolfi ne dit pas autre chose lorsqu'il promeut un surcroît de conceptuel à l'école pour les publics en difficulté, comme celui que nous étudions : « *De ce point de vue, bien des élèves souffrent que l'école ne soit pas assez théorique et s'ennuient dans la répétitivité de jours sans fin*<sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> J.Bazille, S. Caens-Martin, S.Gired, P.Mayen, C.Mayeux, G.Renaud, *L'analyse en Didactique professionnelle*, DVD, Educagri éditions, 2004

<sup>2</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.187

<sup>3</sup> « Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », in JP.Astolfi (sous la direction de), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, op.cité, p.34

Nous élargissons donc la réflexion d'Astolfi sur l'école à la problématique des stages en IME, en ce que cette réflexion provoque l'ouverture d'un questionnement autour d'une meilleure accessibilité à des formes de retour réflexif sur son action. Ces formes constituent autant de savoirs potentiels pouvant étayer et éclairer le développement des compétences, étant entendu qu' « *il n'est pas de savoir sans compétence, ni de compétence sans savoir*<sup>1</sup> ». Ainsi, en identifiant la structure conceptuelle de la situation de stage (la représentation que les jeunes s'en font), comme nous avons choisi de le faire dans le cadre d'une démarche de triangulation des données (enquête exploratoire par entretiens semi-directifs, observations filmées et accès à des données cliniques par la consultation des dossiers des deux jeunes suivis de façon longitudinale), nous devrions être en mesure de mieux comprendre le rapport entre le modèle opératif qui domine et le modèle cognitif empirique, en cours de construction. Ce rapport entre les deux modèles conduit à penser l'articulation étroite entre activité et apprentissage, et notamment au niveau de la capacité de l'acteur à se construire des ressources nouvelles à partir de ses ressources existantes. Les concepts pragmatiques relèvent d'une telle construction.

### 6-1) Les concepts pragmatiques

Les concepts pragmatiques organisent l'action de l'acteur et c'est à partir de ces derniers que l'acteur va pouvoir diagnostiquer la situation dans laquelle il se trouve. Les concepts pragmatiques sont donc organisateurs de l'action. Les stratégies opérées par les acteurs dans la situation sont en rapport avec leur niveau de conceptualisation. En effet, pour effectuer le bon diagnostic, il est nécessaire de savoir conceptualiser la situation. La fonction des concepts pragmatiques « *n'est pas de décrire objectivement un état du monde, par exemple d'établir les relations de détermination existant entre des variables. Leur visée n'est pas épistémique, mais pragmatique : évaluer une situation pour avoir une action efficace*<sup>2</sup> ». Le bon diagnostic doit faire l'objet, de la part de l'acteur, d'une capacité relevant du cognitif en lien avec la sélection des éléments pertinents de la situation. Cette capacité peut s'observer dans la manière qu'a l'acteur d'articuler le concept pragmatique avec un indicateur observable dans son action. Il est possible, selon Pastré, d'établir un rapport entre les concepts pragmatiques et les concepts quotidiens élaborés par Vygotski, à savoir des concepts faisant appel à des croyances relevant du vécu quotidien. Il est donc difficile de définir les concepts pragmatiques. Ils sont constamment évoqués par les acteurs dans leur contexte de travail, mais sans être pour autant définis : « *Les concepts pragmatiques possèdent ainsi un double statut : ils sont un objet d'échange dans le cadre des savoirs de métier, ils appartiennent à la prescription au sens large. Ils sont transmis des anciens aux novices, par un mélange de verbalisation et de monstration, tout comme les concepts quotidiens de Vygotski*<sup>3</sup> ». La construction du concept pragmatique par l'acteur lui-même, dans le cadre d'une démarche constructive (faisant évoluer sa représentation vers l'acquisition du concept), est la voie qui le conduira vers la possibilité de faire un diagnostic de situation efficace. A défaut, l'acteur en restera limité à l'application des procédures inhérentes au métier concerné. Là où le concept pragmatique se singularise par rapport aux concepts quotidiens de Vygotski, dont l'usage reste très large, c'est dans sa manière de se rattacher à une classe de situations relativement précise. En effet, un acteur utilisera des concepts pragmatiques, véritables organisateurs de son action, qui seront spécifiques au domaine dans lequel il exerce, alors que les concepts quotidiens pourront servir à faire face à de nombreuses situations.

---

<sup>1</sup> « Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles », *op.cité*, p.36

<sup>2</sup> P.Pastré, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *op.cité*, p.13

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.13



Il est donc nécessaire de repérer l'importance du couple situation-activité : c'est en analysant les caractéristiques spécifiques de la situation que l'on sera en mesure d'accéder à la fois à la compréhension de l'organisation de l'action et du niveau de conceptualisation utilisé par l'acteur. Les concepts pragmatiques interviennent donc au sein de la situation en tant qu'ils permettent, non pas une véritable conceptualisation (détermination des propriétés de l'objet et des relations entre cet objet et ses propriétés), mais une capacité à sélectionner des dimensions pertinentes du réel qui conduisent nécessairement à l'efficacité de l'action. Ils interviennent aussi au niveau de la représentation de l'acteur comme la base de l'organisation d'une action efficace. La question que nous pouvons poser ici, et qui renvoie à l'étape d'analyse de nos données, peut se formuler de la manière suivante : dans leur situation de stage, le niveau de conceptualisation atteint par les jeunes de l'IME leur permet-il d'accéder à un type d'organisation de l'action visant l'efficacité ? Dans cette perspective, pourra-t-on véritablement parler de concepts pragmatiques mobilisés dans leur action, au sens de Pastré ? En outre, le concept pragmatique a ceci de particulier qu'il relève d'une dimension sociale. Il est représentatif du domaine professionnel considéré et s'avère être un bon indicateur du type de stratégie qu'un acteur utilise dans son action.

En prenant l'exemple du concept pragmatique de bourrage dans le domaine de la plasturgie<sup>1</sup>, Pastré montre les différents paramètres sur lesquels repose l'action efficace à l'aune de ce concept pragmatique :

- 1) il est nécessaire de faire l'analyse de la situation, ce qui conduit à l'identification du concept pragmatique de bourrage, en tant que dimension organisatrice de la situation ;
- 2) c'est à la faveur de cette identification que l'on peut distinguer plusieurs régimes de fonctionnement de la machine ;
- 3) le passage de l'analyse de la situation à l'analyse de l'activité des acteurs eux-mêmes permet d'observer si les stratégies opérées par ces derniers appellent la mobilisation effective (ou pas) du concept de bourrage. Si le concept de bourrage est utilisé pour guider l'action, il conduit l'acteur à faire un diagnostic de situation (diagnostic de régime). Si le concept de bourrage n'est pas utilisé, le diagnostic est absent et le travail des acteurs est réduit à l'application de prescriptions et de procédures en rapport avec le domaine professionnel considéré. Toutefois, Pastré précise qu'il ne faudrait pas laisser croire l'idée que le bourrage relèverait uniquement de l'analyse de la tâche prescrite. C'est lorsque l'acteur est confronté à un espace de résolution de problème que le concept pragmatique est en mesure d'être repéré. Certes l'analyse de la tâche prescrite apporte son lot d'indicateurs (décours temporel, procédures conduisant à une action efficace, rapport causal entre les procédures utilisées et l'efficacité du résultat), mais c'est l'analyse de l'activité qui permet l'identification des concepts pragmatiques organisant l'action et issus des différentes stratégies opérées par les acteurs au sein de la situation. C'est que *« l'analyse de la tâche prescrite n'avait abouti qu'à faire du bourrage une variable parmi d'autres, une variable centrale sans doute, mais pas un concept organisateur de l'action, c'est seulement l'analyse de l'activité de résolution de problèmes des opérateurs qui m'a permis de donner au bourrage le statut de concept pragmatique<sup>2</sup> »*.

C'est donc à partir d'un mouvement dialectique entre la situation et l'activité (connaissance des particularités de la situation et analyse de l'activité de l'acteur) qu'il sera possible d'identifier ce qui fait sens pour l'acteur dans son action. Il y a donc une analyse de la situation antécédente à l'analyse de l'activité, qui consiste à identifier les éléments caractéristiques de la situation, comme nous l'avons déjà indiqué précédemment.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *op.cité*, p.13

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.14

Mais il y a aussi une analyse de la situation suite à l'analyse de l'activité (celle qui conduit au repérage des concepts organisateurs de l'action). Lorsque les concepts organisateurs de l'action sont suffisamment nombreux pour former un réseau, on parle de structure conceptuelle de la situation, c'est-à-dire à la représentation que les acteurs s'en font. Les concepts pragmatiques sont des « *concepts construits pour l'action, mais aussi dans l'action. Ils font partie des savoirs de métier, dont ils représentent les bonnes pratiques*<sup>1</sup> ». Ce sont des concepts partagés par l'ensemble des professionnels du domaine considéré.

## **6-2) Bien-fondé d'une utilisation des concepts pragmatiques dans notre analyse**

Au final, en quoi ces concepts pragmatiques pourront nous être utiles dans le cadre de notre analyse des données filmées ? Si nous avons compris, avec Pastré, que les concepts pragmatiques sont construits originellement dans la pratique et servent à guider l'action, il n'en demeure pas moins qu'ils ne sont pas les seuls concepts servant à guider l'action. En effet, cette dernière peut également être organisée autour de « *concepts scientifiques et techniques*<sup>2</sup> ». Cela aura comme incidence, pour notre analyse, les deux points suivants à ne pas confondre :

- premièrement, on peut situer l'analyse des données filmées du point de vue des concepts scientifiques et techniques. Nous serons alors dans le registre du référentiel CAP du domaine concerné par la tâche réalisée par le jeune filmé, en tant que ce référentiel nous apporte les savoirs théoriques et techniques à mobiliser dans l'action. Par conséquent, il est possible d'évaluer la capacité du jeune à mettre en relation différents savoirs professionnels pour agir avec compétence ;

- deuxièmement, on peut situer l'analyse des données filmées du point de vue pragmatique. Nous serons alors dans le registre de l'action réalisée par le jeune filmé, en tant que ce dernier construit ses propres images (représentations) pertinentes, selon lui, pour guider son action en fonction du but recherché. Ici, la représentation prend également une forme collective, au sens où, en ce qui concerne cet aspect en rapport avec la sélection des traits pertinents de la situation, « *Ce ne sont pas les opérateurs individuels qui le feraient au gré de leur représentation de la situation : l'action qui en découlerait aurait de grandes chances d'être souvent inefficace. La sélection ne peut être le fait que de collectifs, dans la mesure où il y a une mise en patrimoine des expériences accumulées pour effectuer l'action de façon efficace*<sup>3</sup> ».

Qu'en tirons-nous pour notre étude ? L'élément suivant : la prise en compte de la construction collective de l'expérience du stage. Bien que nous nous inscrivions dans une approche clinique concernant les deux jeunes suivis, il n'en demeure pas moins que notre méthode qualitative soulèvera un certain nombre de traits convergents et saillants du point de vue des valeurs construites dans la formation par les deux jeunes concernés. Ces traits communs, qui schématiseront, dans notre travail, une trajectoire quant au réel du stage vécu par les jeunes du point de vue des valeurs qu'ils privilégient, n'en seront pas moins en rapport avec la culture commune et collective accumulée jusqu'ici par ce type de public en situation de handicap. Notre enquête exploratoire, conduite par entretiens semi-directifs avec vingt jeunes de l'IME, s'inscrit d'ailleurs dans ce questionnement autour des valeurs communes construites jusqu'ici dans le domaine de la formation.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *op.cité*, p.15

<sup>2</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, *op.cité*, p.174

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.178

Ainsi les deux points présentés ci-dessus sont évidemment en interaction l'un par rapport à l'autre. Toutefois, le fait de les distinguer apporte un éclairage sur la possibilité de « *pragmatiser*<sup>1</sup> » un concept scientifique (ou savoir théorique et technique), c'est-à-dire de permettre la transformation de l'image initiale en un diagnostic efficace de la situation. Autrement dit, la représentation des connaissances construites autorise-t-elle une adaptation efficace à la situation ? L'intérêt de cette pragmatization des connaissances résidera dans le pouvoir d'inférence au sein des situations faisant l'objet d'une aptitude à la précision dans son travail, précision constituée par les relations de signification entre les savoirs organisant l'action. Ces concepts organisant l'action prennent appui sur des indicateurs (à déterminer dans notre analyse) qui représentent des observables mesurant leur valeur de rattachement aux concepts. La valeur du concept sera mesurée par la dimension de convergence des indicateurs. Autrement dit : les indicateurs que nous relèverons devront être en mesure de donner du sens, à travers leur convergence, aux concepts qui organisent l'action des deux jeunes filmés.

## **7) Constitution de la grille d'analyse des données**

Nous souhaitons adopter une démarche éthique dans la constitution de cette grille d'analyse. En effet, nous suivons de Perretti qui postule que l'évaluation est une question de valeurs<sup>2</sup>. Cette démarche conduit à deux remarques. La première consiste simplement à rappeler que cela s'inscrit dans notre problématique sur la construction des valeurs de la formation du point de vue des jeunes accueillis en IME. La seconde remarque, plus opérationnelle au niveau du contenu de la grille d'analyse, en elle-même, a engendré le fait de prendre l'option de ne pas intégrer de temporalité précise dans la grille (par exemple, sur le mode acquis/non acquis/en cours d'acquisition), de façon à conserver l'idée, chère à de Perretti et que nous adoptons, de faire émerger des valeurs. Dans ce sens, ce qui nous intéresse est davantage ce qui se manifeste concrètement en termes d'observables (ce qui émerge de la situation de stage) et que nous avons déterminé dans la grille, qu'un point précis sur les différentes temporalités d'acquisition. Cette façon de faire n'écarter en rien l'idée de dégager de nos observations filmées des capacités ou incapacités du point de vue des deux jeunes observés, mais nous insisterons en premier lieu sur ce qui peut être mis en valeur, ce qui est en train de se faire (la formation des jeunes en stage en train de se faire), en droite ligne avec notre cadre théorique de référence (Dewey-Bachelard). Pour répondre à nos trois hypothèses, nous avons construit une grille contenant, pour chacune d'entre elles, des indicateurs ayant pour but de donner un caractère maîtrisable à nos observations filmées, c'est-à-dire mieux comprendre le réel du stage du point de vue des deux jeunes suivis. Ces indicateurs résultent de la sélection d'indices définis comme la réalité matérielle du stage. Sur le plan méthodologique, notre grille est structurée autour de la clarification des concepts théoriques et concepts opératoires<sup>3</sup>, en lien avec nos hypothèses. Les concepts présents dans les hypothèses sont souvent polysémiques et le travail du chercheur va consister à contenir l'espace conceptuel de la recherche « *en fonction des aspects de la réalité qu'il veut saisir*<sup>4</sup> ». Les concepts opératoires sont là pour favoriser la saisie de ces différents aspects du réel dont on cherche une compréhension plus fine.

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.176

<sup>2</sup> A. de Perretti, cité dans D. Alexandre, *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*, op.cité, p.83

<sup>3</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, « Les points-charnières de la recherche scientifique », *Recherche en soins infirmiers* n°65, juin 2001, p.33

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.33

Ces concepts opératoires prennent corps au sein d'un cadre théorique de référence permettant le passage des connaissances communes, générales (pouvant dériver des concepts opératoires) vers des connaissances scientifiques (ce qu'apportent les concepts théoriques). Si les indicateurs peuvent se traduire en différents aspects<sup>1</sup> (comportement, opinion, attitude, ou encore témoignage sous forme oral ou écrite), la nature de nos observations filmées (jeunes en situation de stage) nous conduit à privilégier des indicateurs traduits en termes de comportements observables. En effet, les opinions et les témoignages (oraux pour ce qui nous concerne) ont pu être pris en compte dans le cadre de notre enquête exploratoire, à partir des entretiens semi-directifs. Dans la perspective d'élaboration de notre grille d'analyse des données, nous avons donc repris chacune de nos hypothèses et déterminé les concepts opératoires et les concepts théoriques, conformément à ce que nous avons indiqué ci-dessus. Pour la clarté du propos, nous avons rappelé, à chaque fois, l'hypothèse concernée.

### 7-1) Hypothèse n°1

*En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

Nous avons déjà dit précédemment que cette première hypothèse empruntait au champ théorique de Dewey. Cette approche théorique est le « *pragmatisme philosophique* », c'est-à-dire que « *tout ce qu'il y a à connaître d'une chose réside dans l'ensemble des effets pratiques de cette chose. Dit autrement, la connaissance d'un objet quelconque se réduit à la connaissance de l'ensemble des effets pratiques causés ou permis par lui*<sup>2</sup> ». Avec Dewey, nous voyons que l'effet prend la place de la cause, à l'instar du modèle darwinien de l'adaptation. L'articulation théorique entre la philosophie de Dewey et la didactique professionnelle, par le biais d'une réflexion sur la construction de l'expérience, a notamment été travaillée par Thiévenaz<sup>3</sup> et Mayen<sup>4</sup>. Pour ce qui nous concerne ici, nous nous intéressons donc à ce qui se manifeste concrètement dans l'expérience de stage des jeunes de l'IME (ramener le stage à l'ensemble des effets pratiques qu'il peut engendrer). Plus précisément encore, nous examinons les valeurs qui se construisent dans et par l'expérience de stage, ces valeurs étant définies par l'expérience que les jeunes en font. De façon à mieux saisir ce réel du stage, du point de vue des valeurs construites par les jeunes eux-mêmes, nous avons retenu le concept opératoire de « *valuations* », qui « *sont toujours des conduites et qu'elles peuvent, à ce titre, être observées et étudiées*<sup>5</sup> ». Nous tentons donc d'approcher leur intelligence du stage, en appui sur le cadre théorique de référence deweyen. C'est dire que nous nous écartons du modèle social médical de la déficience<sup>6</sup>, pour interroger les ressources sur lesquelles les jeunes s'appuient pour s'adapter à la situation de stage.

---

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, « Les points-charnières de la recherche scientifique », *op.cité*, p.34

<sup>2</sup> P. Gégout, « John Dewey : une pédagogie pragmatiste, une pédagogie scientifique », in *Actes du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*, Nantes, 28-29 novembre 2013, p.3 (actes en ligne : [http : //www.cren.univ-nantes.fr/](http://www.cren.univ-nantes.fr/)), consulté le 21 mars 2016

<sup>3</sup> J. Thiévenaz, « Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience », in revue *Education Permanente* n°197, décembre 2013, p.113 à 123

<sup>4</sup> P. Mayen, « Apprendre à s'étonner », in revue *Education Permanente* n°200, septembre 2014, p.53 à 60

<sup>5</sup> E. Prairat, « Dewey et la question des valeurs », in HL Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, *op.cité*, p.39

<sup>6</sup> I. Ville, E. Fillion, JF Ravaud, *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, Politiques et Expérience*, Louvain La Neuve, De Boeck, 2014, p.120

Il n'est pas question de nier les conséquences de la déficience intellectuelle sur les plans cognitif, affectif, moteur, social, mais l'apport de la philosophie de Dewey permet de changer le regard vers leur puissance d'agir à partir des connaissances qu'ils construisent dans la situation de stage (connaissances qui résultent, aussi, des valeurs qu'ils privilégient dans cette dernière). Les éléments mobilisés dans cette hypothèse n°1 sont indiqués dans le tableau suivant :

<b>Indices concrets</b> (monde réel)	<b>Indicateurs</b> (réalité maîtrisable)	<b>Concept opératoire</b> (un ensemble d'indicateurs donne un concept opératoire)	<b>Concept théorique</b> (cadre théorique de référence)
- Mobilisation du corps en stage  - Importance du rapport au tutorat	- Volonté de produire (continuité) - Volonté de bien se comporter - L'erreur est écartée par les jeunes	Valuations = des comportements et des conduites	Pragmatisme chez Dewey

## 7-2) Hypothèse n°2

*Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

Nous avons déjà dit précédemment que cette deuxième hypothèse empruntait au champ théorique de Bachelard. L'articulation entre la philosophie de Bachelard (notamment le régime nocturne avec *L'intuition de l'instant*) et la didactique professionnelle a également été posée dans notre réflexion<sup>1</sup>. Il s'agit de mesurer l'importance, en termes d'émergence, de la dimension de discontinuité du stage, en ce qu'elle permet de « donner à un psychisme, quelque soit sa richesse acquise, un besoin de progrès<sup>2</sup> ». Faisons une clarification ici. Le lecteur remarquera que, dans les hypothèses n°1 et n°2, un même indice concret est relevé : l'importance du rapport au tutorat. Comme indiqué précédemment lorsque nous avons tenté de rendre explicite la formulation de nos hypothèses, il s'agit du même indice concret, mais pas de la même perspective d'analyse en fonction des hypothèses. Dans l'hypothèse n°1, il s'agira d'évaluer cette dimension (rapport au tutorat) dans le registre comportementaliste, alors que, dans l'hypothèse n°2, la volonté d'accès à la connaissance rationnelle (instant d'apprendre) sera davantage évaluée. Ces différences de degré d'évaluation entre les mêmes indices concrets relevés n'en constituent pas moins la complexité de notre analyse (faire émerger un certain nombre de nuances pour mieux comprendre le réel). Voici le tableau indiquant les éléments de notre hypothèse n°2 :

<b>Indices concrets</b> (monde réel)	<b>Indicateurs</b> (réalité maîtrisable)	<b>Concept opératoire</b> (un ensemble d'indicateurs donne un concept opératoire)	<b>Concept théorique</b> (cadre théorique de référence)
- Intérêt porté au stage - Importance du rapport au tutorat - Image de soi valorisée en stage	- Envie d'apprendre - Discontinuité du stage - Le stage comme outil de projection dans le futur	Instant d'apprendre (intuition de l'apprendre en stage)	Régime nocturne de la philosophie de Bachelard

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.109

<sup>2</sup> G.Jean, Bachelard, *L'enfance et la pédagogie*, Paris, Scarabée, 1983, p.116

### 7-3) Hypothèse n°3

Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas pour autant d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.

Cette troisième hypothèse s'inscrit dans le modèle théorique de référence de la théorie de la conceptualisation dans l'action, reprise par Vergnaud et Pastré suite à Piaget. Nous interrogeons ici la façon dont les deux jeunes de l'IME parviennent à construire des concepts (en s'appuyant sur les référentiels des domaines correspondant aux stages qu'ils réalisent) qui leur permettent de s'adapter et de mieux connaître le réel de la situation de stage. La manière de construire des concepts est équivalente au processus d'abstraction, nous l'avons indiqué précédemment. Le « schème », en tant que concept opératoire que nous avons relevé pour l'analyse, rend possible la possibilité d'apprécier « *ce qu'il y a de transposable, de généralisable ou de différenciable d'une situation à la suivante*<sup>1</sup> », autrement dit la possibilité de comparer les situations. La question de la compétence des jeunes est posée, dans la mesure où on évalue le répertoire de ressources disponibles et mobilisables chez ces derniers. Ces formes d'organisation de l'activité, qui se développent dans la situation de stage, que nous examinons ici, impliquent différents registres<sup>2</sup> :

- les gestes,
- les activités intellectuelles et techniques,
- l'énonciation et le dialogue,
- l'interaction sociale et l'affectivité.

Ces quatre registres constitutifs d'un schème sont présents dans nos trois hypothèses, même si nous insisterons davantage sur ce point dans notre hypothèse n°3, dont voici les différents éléments sous forme de tableau, à l'instar des hypothèses n°1 et n°2 :

<b>Indices concrets</b> (monde réel)	<b>Indicateurs</b> (réalité maîtrisable)	<b>Concept opératoire</b> (un ensemble d'indicateurs donnent un concept opératoire)	<b>Concept théorique</b> (cadre théorique de référence)
- Difficultés à s'exprimer sur la situation de stage - Difficultés à définir les termes de cette envie d'apprendre en stage (ce que veut dire apprendre en stage)	- Décalage entre les dimensions de réussite et de compréhension en lien avec la situation de stage - Accès à l'abstraction - Apprendre oui, mais comment ?	Schème  « <i>les instruments de connaissances dont dispose un sujet pour comprendre et interpréter la réalité extérieure</i> »	- Théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud et Pastré) - Théorie de l'organisation de l'activité

<sup>1</sup> JP. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, op.cité, p.45

<sup>2</sup> G. Vergnaud, « Le développement cognitif de l'adulte », in P. Carré et P. Caspar (sous la direction de), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, op.cité, p.225

## 7-4) Grilles d'analyse pour chacune des hypothèses

A l'aune de tous les éléments précédemment exposés (démarche méthodologique adoptée, clarification du cadre théorique envisagé, explicitation des trois hypothèses, détermination des indicateurs et des concepts retenus pour élaborer notre grille d'évaluation), nous présentons, ci-après, les différentes grilles d'analyse pour chacune des trois hypothèses que nous rappelons encore une fois. Ces différentes grilles constituent la schématisation du réel qui donne un caractère opérationnel à l'utilisation de nos observations filmées en direction de la vérification de nos hypothèses.

### Hypothèse n°1

*En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

#### 7-4-1) Grille Hypothèse n°1

Thèmes dégagés	Indicateurs d'évaluation du point de vue du jeune
<p>CONTINUITÉ DU STAGE COMPORTEMENTALISME</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On s'intéresse aux états, aux comportements</li> <li>- Temps biologique du stage</li> <li>- Soi organique à la source de l'enquête (Dewey)</li> </ul>	<p><b>Corps en action (stimuli interne)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <u>Coordination agie</u> (la réussite de l'action ne coïncide pas avec la compréhension de l'action)</li> <li>- Jeune est orienté vers la réussite de son action (comportement final attendu). L'agir est privilégié sur la réflexion et la production prend le pas sur l'apprentissage</li> <li>- L'action reste cantonnée à sa dimension matérielle (exécution recherchée)</li> <li>- Difficulté d'anticipation par rapport à son action</li> <li>- Peur de l'échec : stratégies consistant à éviter l'erreur (ne pas se tromper)</li> </ul> <p><b>Rapport au tutorat (stimuli externe)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <u>Mode gestuel</u></li> <li>- Les gestes du regard à l'égard du tuteur (ou collègue faisant figure de tuteur éventuellement)</li> <li>- Les gestes de la main, du doigt et de la parole à l'égard du tuteur (ou collègue)</li> <li>- Les gestes de la tête pour approbation ou désapprobation des consignes données par le tuteur (ou collègue)</li> <li>- Les déplacements (utilisation de l'espace) en lien avec une attitude de mimétisme et de proxémie à l'égard du tuteur (ou collègue)</li> </ul>

Des exemples de schèmes gestuels (gestes du bras, de la main, du doigt, du regard et de la parole) sont donnés par Vergnaud<sup>1</sup>. En outre, l'analyse des gestes professionnels est un enjeu majeur pour la formation et la perspective d'une meilleure appropriation des métiers<sup>2</sup>. Dans notre recherche autour de l'examen de l'hypothèse n°1, cette analyse, à travers la collecte d'un maximum de traces visuelles, auditives, verbales et non verbales, n'en constitue pas moins une manière de rendre plus conscients et signifiants les gestes vécus par les jeunes dans leur stage.

<sup>1</sup> G. Vergnaud, « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », *Recherches en Education* n°4, octobre 2007, p.11

<sup>2</sup> N. Burel et B. Andrieu (sous la direction de), *Recherches et éducations* n°12, octobre 2014

L'approche par les gestes est complexe, car il y a aussi un aspect symbolique à examiner dans le geste. En se basant sur l'agir enseignant en classe de français, Jorro et Crocé-Spinelli expliquent que « *La corporéité de l'agir enseignant constitue une dimension fondamentale : l'activité enseignante n'est pas neutre, elle signifie au-delà de l'acte. Les gestes professionnels portent des systèmes de valeurs qui sont perçus en classe et qui jouent dans l'activité conjointe<sup>1</sup>* ».

**Hypothèse n°2 :** *Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

#### 7-4-2) Grille Hypothèse n°2

Thèmes dégagés	Indicateurs d'évaluation du point de vue du jeune
<p>DISCONTINUITÉ DU PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DU SUJET EN STAGE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps pensé du stage</li> <li>- Reconstruction du temps à partir des instants</li> </ul>	<p><b>L'instant d'apprendre</b></p> <p>◆ <u>Possibilité de variation de l'activité productive vers l'activité constructive</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformer la situation du stage en prenant des initiatives (affirmer sa pensée dans la conquête du milieu, chercher à comprendre)</li> <li>- Découvrir ce que l'on ne sait pas faire dans la situation de stage en acceptant l'inconnu, la nouveauté</li> <li>- Mobiliser les savoirs liés à la situation de stage dans le cadre d'un effort de connaissance</li> <li>- Rencontrer le tuteur de stage (ou un collègue) en favorisant les interactions</li> </ul>

**Hypothèse n°3 :** *chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas pour autant d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

#### 7-4-3) Grille Hypothèse n°3

Thèmes dégagés	Indicateurs d'évaluation du point de vue du jeune
<p>ACCÈS À LA CONCEPTUALISATION</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire mentalement une représentation du stage et des objets qui constituent le stage</li> <li>- On s'intéresse à la manière de construire les concepts en rapport avec la situation de stage</li> </ul>	<p><b>Compréhension de l'action coïncide avec réussite de l'action</b></p> <p>◆ <u>Coordination conceptuelle (en appui sur les référentiels de CAP des domaines correspondants)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité d'anticipation par rapport à son action en distinguant les dimensions d'élaboration (savoir ce qu'il faut faire dans la situation) et d'assimilation (savoir réaliser la tâche)</li> <li>- Capacité à prélever dans la situation les savoirs professionnels ou « <i>concepts en acte</i> » (issus des référentiels) nécessaires à l'orientation de son action pour mieux s'adapter à la situation</li> <li>- Capacité à mettre en œuvre des stratégies de résolution de problème en décomposant les différentes tâches conduisant à une action efficace</li> <li>- La stratégie adoptée conduit-elle à une mobilisation conceptuelle (en appui sur les référentiels des domaines correspondants) et à un bon diagnostic de situation (en opposition à l'application de procédures cf. hypothèse n°1) ?</li> <li>- Capacité à transférer savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations nouvelles</li> </ul>

<sup>1</sup> A. Jorro et H. Crocé-Spinelli, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques 145-146*, 2010, p.129, en ligne <http://pratiques.revues.org/1527>, consulté le 7 mars 2017



# CHAPITRE 6

## PRÉSENTATION DES DEUX CAS CLINIQUES SUIVIS LONGITUDINALEMENT

### 1) Méthodologie de l'étude de cas

Nous avons dit, précédemment, que notre plan d'investigation se concentrait sur deux cas individuels. Ces deux études de cas s'inscrivent dans une approche clinique. Chaque cas est unique. Nous nous centrons sur la compréhension de l'évolution de la situation des deux jeunes concernés, jusqu'à la situation présente (approche historique et compréhensive), en mettant en lumière des éléments liés à leur passé et à leur environnement. Notre démarche qualitative relève donc « *des approches subjectivistes par la reformulation, l'interprétation, la théorisation des phénomènes vécus ou observés*<sup>1</sup> ». Le but que nous recherchons est le « faire comprendre », à travers la reformulation la plus exacte possible de l'expérience de stage vécue par les deux jeunes de l'IME. Précisons que « *L'étude de cas est une technique particulière de cueillette, de mise en forme et de traitement de l'information qui cherche à rendre compte du caractère évolutif et complexe des phénomènes concernant un système social comportant ses propres dynamiques*<sup>2</sup> ». Ces deux études de cas s'appuient sur une variété de sources d'information : d'une part, les observations filmées que nous avons réalisées durant plus d'un an et, d'autre part, les renseignements que nous avons recueillis dans les dossiers de scolarité des deux jeunes observés. Si nous avons déjà indiqué précédemment que nos observations filmées ne conduisaient pas à un accès au réel mais à une construction de ce dernier en y opérant un découpage propre à notre démarche d'analyse, il convient également de constater que, concernant le second point (étude des dossiers de scolarité des deux jeunes de l'IME), nous sommes dépendant des informations contenues dans les dossiers (informations plus ou moins conséquentes). Par conséquent, nous reconnaissons que ce dernier aspect peut représenter une limite sur le plan méthodologique. Cela étant dit, l'intérêt de l'étude de cas est la possibilité d'étudier le phénomène qui nous intéresse dans son contexte (le terrain de stage), voir comment certaines dimensions (histoire familiale, scolaire, éléments personnels, etc.) peuvent conduire à mieux saisir le problème que nous posons (1<sup>ère</sup> partie de la thèse) et construisons (2<sup>ème</sup> partie de la thèse) concernant la formation des jeunes accueillis en IME et les valeurs qu'ils privilégient. L'étude de cas s'apparente à un « *système intégré*<sup>3</sup> » ayant pour but une meilleure compréhension de l'objet d'étude.

---

<sup>1</sup> J.P Pourtois et H. Desmet, Approche qualitative (analyse, méthode, technique), *Notes de cours, Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation*, 1998, p.6

<sup>2</sup> A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, op.cité, p.91, 1ère édition 2009

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.91

Dans cette perspective, il convient de préciser que nous ne nous situons pas dans une approche de type biographique, au sens de l'histoire de vie, et dans laquelle « *L'histoire de vie dite complète est celle qui porte sur la vie d'un individu ou d'une famille dans son ensemble et qui tend, en principe, à en couvrir les principales dimensions*<sup>1</sup> ». Nous souhaitons davantage identifier un certain nombre de facteurs, dont l'interaction devrait nous permettre de mieux comprendre la complexité d'une situation sociale inscrite dans une histoire, situation sociale relative à la formation des jeunes accueillis en IME. Dans notre approche, par étude de cas, la dimension historique ne doit pas être saisie dans une orientation autobiographique soutenue par le récit de vie et faisant appel aux souvenirs des deux jeunes<sup>2</sup>. La dimension historique doit être considérée à travers ce qui peut faire événement, dans la situation de stage, et qui peut être source de développement pour les jeunes (l'expérience du sujet inscrite dans une histoire, cf. Pastré dans nos développements précédents). Dans ces conditions, nous pouvons poser la question suivante : comment seront utilisés et traités les éléments recueillis dans les dossiers de scolarité des jeunes ? Ils seront orientés dans une perspective inscrite dans le cadre théorique de la didactique professionnelle, à partir des travaux de Pastré sur le développement, à savoir en ce que ces éléments puissent apporter un éclairage sur la problématique du sujet confronté à la question du développement dans son travail. Autrement dit, nous chercherons à ce que les informations recueillies dans les dossiers nous apportent un éclairage pour mieux comprendre le problème qui se pose pour les jeunes dans leur stage, et notamment une possibilité de rencontre avec un processus de développement dans leur travail.

### 1-1) Typologie d'étude de cas utilisée

Dans notre recherche, nous nous situons dans une « *étude de cas instrumentale* », qui « *traite d'une situation comportant un grand nombre de traits typiques par rapport à un objet donné, fournissant ainsi une occasion d'étude à potentiel élevé. Elle est particulièrement appropriée dans les situations où le chercheur veut illustrer des phénomènes préalablement définis dans un modèle théorique*<sup>3</sup> ». Nos deux études de cas sont utilisées dans notre démarche méthodologique en tant qu'outils de confirmation des résultats obtenus dans le cadre de notre enquête exploratoire. Elles autorisent également une possibilité d'enrichir cette enquête exploratoire à travers l'apport de nouvelles données. Enfin, elles procurent à notre recherche une dimension de validité (sur laquelle nous reviendrons de façon plus précise en fin de thèse), adossée à la triangulation des données et utilisant plusieurs sources d'information (enquête exploratoire par entretiens semi-directifs, observations filmées, études de cas). En outre, trois aspects sont à prendre en compte dans l'élaboration d'une étude de cas<sup>4</sup> :

- l'orientation épistémologique de la recherche ;
- la sélection et la formalisation des informations que l'on va retenir ;
- l'analyse du cas.

---

<sup>1</sup> A. Pires, *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, 1997, p.37, en ligne : [http://classiques.ugac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/echantillonnage\\_recherche\\_qualitative/echantillon\\_recherche\\_qual.pdf](http://classiques.ugac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf), consulté le 21.04.2016

<sup>2</sup> JP Pourtois et H. Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, op.cité, p.140

<sup>3</sup> A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, op.cité, p.92

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.93

Reprenons chacun de ces trois aspects en les confrontant à notre propre travail. Le premier aspect fait référence au paradigme compréhensif que nous adoptons dans notre recherche et pour lequel nous explorons le sens du phénomène qui nous intéresse (cf. partie démarche adoptée dans les parties précédentes). Ce phénomène concerne le sens de l'expérience vécue de la formation pour les jeunes en IME, à travers l'analyse de l'agir en situation de stage. Le deuxième aspect a trait au point de vue que l'on va privilégier pour examiner la situation que l'on veut étudier. Ici, nous nous sommes attaché à mettre en forme nos deux études de cas à l'aide de grilles d'évaluation que nous avons élaborées pour rendre intelligible le phénomène. Deux niveaux de compréhension interviennent ici. D'une part, la description synthétique et évolutive que nous avons réalisée (cf. plus loin) à partir des éléments recueillis dans les dossiers de scolarité des deux jeunes concernés. D'autre part, la mise en rapport entre les informations extraites des dossiers et l'analyse de contenu que nous effectuons à partir des observations filmées. Ainsi, il nous est possible de « *rapporter tous les éléments utiles, mais seulement ceux-là, et de rendre des choses compliquées compréhensibles*<sup>1</sup> ». Il est également nécessaire d'être vigilant à sa propre subjectivité, en tant qu'apprenti-chercheur, en s'assurant le plus possible du fait que les éléments situationnels que nous rapportons reflètent le plus exactement possible le vécu des jeunes de l'IME dans leur situation de stage (rendre explicite ce vécu). Enfin, le troisième aspect intéresse la question de la liberté laissée à l'apprenti-chercheur que nous sommes (et cela est vrai dans toute recherche) sur le plan de l'élaboration de nos grilles d'évaluation. Nous laisserons le lecteur juger des critères de pertinence d'une tel espace de liberté. Ce que nous pouvons dire et que nous avons déjà indiqué plus haut, c'est que nous appréhendons nos deux études de cas comme conjointes à notre étude exploratoire, au sens où elles sont susceptibles de venir confirmer les premiers résultats recueillis dans une perspective de développement de la compréhension du phénomène que nous étudions. En outre, elles peuvent également apporter une possibilité de préciser des catégories déjà construites dans nos grilles d'évaluation (voire même construire de nouvelles catégories<sup>2</sup>).

## 1-2) La question de l'échantillonnage dans notre recherche

Certains auteurs ne s'accordent pas sur le fait qu'une étude de cas puisse représenter un échantillon en tant que tel<sup>3</sup>. A ce propos, Pires indique qu'il est vain de vouloir déterminer précisément des critères formels d'échantillonnage, puisque la recherche est guidée par les données à disposition du chercheur. Mais là n'est pas notre préoccupation. Nous avons tenté ici de justifier la nature de notre échantillon, en appui sur les travaux de Pires. Ce dernier détermine six critères de sélection d'un cas pertinent pour la recherche<sup>4</sup> :

- « - la pertinence théorique (par rapport aux objectifs de départ de la recherche) ;
- les caractéristiques et la qualité intrinsèque du cas ;
- la typicité et l'exemplarité ;
- la possibilité d'apprendre avec le cas choisi ;
- son intérêt social ;
- son accessibilité à l'enquête ».

<sup>1</sup> A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, op.cité, p.93

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.94

<sup>3</sup> Si P. Colletterte pense que ni l'expérience, ni l'étude de cas ne peut constituer un échantillon (cf. P. Colletterte, in A. Mucchielli (sous la direction de), *op.cité*, p.92, A. Pires pense le contraire, cf. A. Pires, *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, op.cité, p.7

<sup>4</sup> A. Pires, *ibidem*, p.46

Qu'en est-il de ces six critères en ce qui nous concerne ? Nous pouvons regrouper, par deux, les deux premiers critères (pertinence théorique – caractéristiques et qualité intrinsèque du cas), ainsi que les deux suivants (exemplarité – possibilité d'apprendre avec le cas choisi)<sup>1</sup>. Ces regroupements permettent de clarifier les points suivants dans notre recherche. Les deux premiers critères semblent coïncider : en effet, l'échantillon que nous avons choisi (deux jeunes en IME) permet de répondre aux objectifs de départ de la recherche, à savoir mieux comprendre les valeurs que les jeunes accueillis dans ce type d'établissement spécialisé privilégient dans leur formation (en s'intéressant à leur rapport au savoir en stage). Les caractéristiques et qualités des deux cas retenus s'inscrivent, selon nous, dans les objectifs de la recherche, car ces deux jeunes font partie des plus anciens à l'IME (avec un projet de sortie dans les deux années qui suivent) et, à cet égard, ils effectuent un nombre assez conséquent de stages durant une année (ce qui n'est pas le cas pour les plus jeunes d'entre eux, qui arrivent dans l'établissement spécialisé la première année). Il nous paraît donc cohérent d'avoir choisi, pour notre étude, des jeunes majeurs et en projet de sortie, dans la mesure où ce sont eux précisément qui effectuent des stages. Ajoutons que la construction d'un échantillon dans une recherche correspond à un « *art du possible*<sup>2</sup> », c'est-à-dire qu'il faut avoir à l'esprit toutes les limites existantes dans ce contexte. Pour nous, ces limites comprennent le nombre de jeunes effectuant régulièrement des stages et sur de longues durées (relativement limité à une dizaine de jeunes environ à l'IME). La qualité intrinsèque des deux cas que nous avons retenus est donc passée par les deux phases suivantes :

- présenter notre projet de recherche à l'ensemble des jeunes de l'IME susceptibles de répondre aux objectifs (une dizaine de jeunes parmi les plus anciens et les majeurs, rappelons-le) et, parmi ceux-ci, en retenir deux sur la base d'un commun accord pour des observations filmées durant une période de plus d'un an ;
- respecter les règles de déontologie relatives à la recherche (anonymat, accords pour être filmés et pour la consultation des dossiers, faire partager les analyses aux deux acteurs concernés, dans la mesure du possible).

Deux jeunes ont d'emblée été intéressés par ce projet (les deux jeunes retenus dans notre recherche, qui seront présentés plus loin), les autres étant plus dubitatifs, particulièrement au niveau des observations filmées. Ce type d'observations a engendré un peu de crainte chez un certain nombre de jeunes, semble-t-il, contrairement aux deux jeunes participant à notre recherche qui se sont, eux, montrés motivés et intéressés par le projet<sup>3</sup>. Dans ce contexte, l'échantillon choisi s'inscrit bien dans un « art du possible », au sens où nous n'avions pas un grand éventail de choix quant au critère défini par Pires relatif aux caractéristiques et à la qualité intrinsèque du cas. Les deux critères suivants (exemplarité – possibilité d'apprendre avec le cas choisi) s'articulent autour de l'idée que les deux cas retenus ont suffisamment d'expérience de stage dans le cadre d'un IME (en tant qu'anciens dans l'établissement) pour nous offrir des éléments de réflexion quant aux valeurs construites et privilégiées dans la situation de stage. A cet égard, notre choix ne s'est donc pas porté sur des jeunes arrivant à l'IME ou en situation intermédiaire (depuis 2 ans dans l'établissement par exemple), car l'ensemble de ces jeunes ne possèdent pas cette expérience vécue du stage qui correspond à ceux que nous avons suivis de façon longitudinale.

---

<sup>1</sup> A. Pires, *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, op.cité

<sup>2</sup> L'expression est de J-P Pourtois lors du séminaire intitulé « *Méthodologie et épistémologie* », Université de Rouen, les 17, 18 et 19 janvier 2012

<sup>3</sup> Nous avons interrogé, de façon brève et quasi informelle (mais en enregistrant le discours), les deux jeunes retenus pour les observations filmées sur leur façon de concevoir la caméra qui les filmait en situation. Leurs propos retranscrits apparaîtront plus loin dans nos développements.

En revanche, les deux catégories de jeunes mentionnés ci-dessus (arrivants et en situation intermédiaire à l'IME) ont pu faire partie de notre étude exploratoire (en particulier les jeunes en situation intermédiaire), ce qui est en phase avec les objectifs d'une étude exploratoire (variété des acteurs) pour faire émerger des indicateurs. L'intérêt que les jeunes retenus ont montré durant notre projet de recherche s'inscrit dans cette dimension de possibilité d'apprendre avec le cas choisi, dans la mesure où cet intérêt peut constituer une ressource pour l'apprenti-chercheur que nous sommes à travers la possibilité d'apporter de nouvelles dimensions à la réflexion (l'intérêt pour le projet de recherche peut être créateur de choses nouvelles non envisagées initialement). Nous justifions le critère relatif à l'intérêt social du cas par une réflexion sur la culture de la formation pour le public accueilli à l'IME. En effet, les deux cas retenus permettent une mise en relief des conditions de possibilité de la formation des jeunes accueillis en IME et, à ce titre, montrent les avancées et les lenteurs pouvant exister dans ce champ, autant d'éléments relevant de l'intérêt social du cas individuel. La psychologie individuelle est aussi une psychologie sociale : « *Il n'existe pas d'individu en dehors du champ social, de la culture et de l'histoire. Aussi le social est-il situé, doublement, en intériorité et en extériorité, par rapport à la subjectivité*<sup>1</sup> ». Enfin, Pires mentionne un dernier critère, qui est celui de l'accessibilité à l'enquête. Nous retiendrons ici la capacité d'adaptation des deux jeunes face à ce type d'enquête longitudinale par observations filmées. Les difficultés rencontrées par ces derniers (cognitives, affectives, sociales) pourraient logiquement constituer un obstacle à ce type de méthodes. Il s'est avéré que les deux jeunes n'ont pas, selon leurs dires, été perturbés par l'outil vidéo, voire l'ont plutôt apprécié.

Ce que nous pouvons dire, c'est qu'à la source de cette dimension d'accessibilité à l'enquête (et donc d'adaptation des deux jeunes) se trouve, d'une certaine manière, le pari que nous avons fait dans la construction de notre échantillon pour répondre à nos objectifs de recherche. Ce pari s'est appuyé, en premier lieu, sur l'intérêt que ces deux jeunes ont manifesté à l'égard de notre projet de recherche. En cela, nous convenons parfaitement de la dimension artisanale ou de la mise en œuvre d'un certain « bricolage » en rapport avec la recherche qualitative : « *Le chercheur qualitatif est donc un artisan en ce sens qu'il crée lui-même sa propre méthodologie en fonction de son terrain d'investigation. La technique sert le chercheur et constitue un lien entre ce dernier et son projet. Ajoutons que le chercheur qualitatif doit rendre compte explicitement de sa démarche afin que chacun puisse en mesurer les limites et apprécier sa scientificité*<sup>2</sup> ». La dernière phrase de cette citation, extraite de l'ouvrage de Pourtois et Desmet, correspond à ce que nous tentons de faire ici (justifier notre démarche auprès du lecteur). Le critère d'accessibilité à l'enquête, en tant que processus de sélection d'un cas pertinent pour la recherche, nous conduit à faire la remarque suivante, remarque que nous pensons utile pour des recherches futures. Parier sur ce type de méthodes (observations filmées, pour ce qui nous concerne) avec un public en situation de handicap, comme celui accueilli en IME, éloigne d'une posture épistémologique du handicap articulée autour du manque et du modèle médical, pour se diriger vers « *l'approche par les capacités* »<sup>3</sup>, en mettant l'accent sur la liberté de choix de la personne handicapée à partir de ce qui fait sens pour elle et en fonction de ses propres ressources. Cette nouvelle orientation de recherche s'inscrit dans l'idée de donner la parole à ceux que l'on n'entend que très rarement<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Scelles, « Les savoirs de la psychologie clinique », in C. Gardou, Handicap, *Une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières*, Toulouse, Erès, 2014, p.243

<sup>2</sup> JP Pourtois et H. Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, op.cité, p.30

<sup>3</sup> I. Ville, E. Fillion, JF Ravaud, *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, Politiques et expérience*, op.cité, p.223

<sup>4</sup> JP Pourtois et H. Desmet, *ibidem*, p.30

Cette orientation apporte des façons de voir les personnes en situation de handicap avec de « nouvelles lunettes » (déplacer le regard stigmatisant lié au modèle médical). Dans cette même logique, et en se référant à un autre type de handicap, le handicap psychique, des recherches ont montré que le modèle médical demeurerait le cadre théorique de référence pour la réinsertion de ce type de publics (schizophrènes). Ce modèle reste insuffisant pour comprendre la problématique de l'insertion des personnes avec handicap psychique. D'autres facteurs doivent être pris en compte : par exemple, des facteurs personnels (capacités cognitives et compétences construites par la personne) et situationnels (tâches de travail plus ou moins formatives, conditions d'intégration dans le collectif de travail, etc.). La nécessité de faire appel à des approches complémentaires à l'unique modèle médical de référence semble s'imposer dans ce champ<sup>1</sup>. Au regard de l'argumentation développée dans cette partie en rapport avec la question de l'échantillonnage dans notre recherche, nous avançons, en appui sur Pires, que notre échantillonnage, par cas unique, correspond à un « *échantillon de milieu* »<sup>2</sup> (que l'on peut appeler aussi « échantillon géographique ou institutionnel »).

### 1-3) Un « échantillon de milieu »

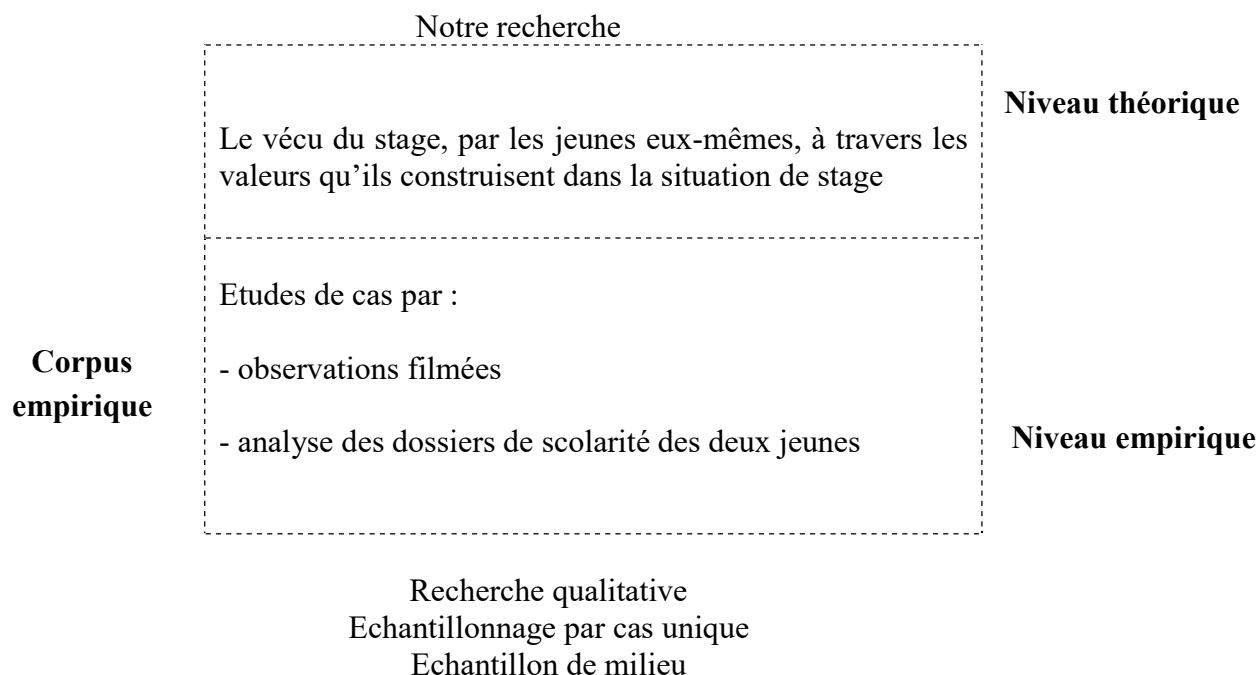
En effet, ce type d'échantillon de milieu « *n'exige pas nécessairement que toutes les observations soient faites dans un seul lieu, mais tout simplement qu'elles soient traitées comme se rapportant globalement à un même milieu* ». Nous avons effectivement réalisé nos observations sur différents lieux de stage, notre but n'étant pas de comparer les terrains de stage entre eux. Notre intention était de mieux comprendre les valeurs que les jeunes assignent à la situation de stage dans une perspective longitudinale. La comparaison des stages ne correspond pas à l'un de nos objectifs de recherche, car on aura compris que c'est la dimension de temporalité liée au stage qui nous intéresse ici. Ajoutons que nous pensons que l'« échantillon de milieu » est celui qui se rapproche le plus des caractéristiques de notre recherche. En effet, les deux autres typologies d'échantillon ne coïncident pas. L'« échantillon d'acteur » est utilisé pour des recherches à caractère biographique (nous avons indiqué plus haut que ce n'était pas la démarche adoptée dans notre étude) et l'« échantillon événementiel » (ou d'intrigue) est fondé sur une situation inédite, voire unique (un scandale politique, une rumeur, etc.), ce qui n'est pas notre cas. Le stage à l'IME n'est pas unique dans la mesure où il s'agit d'un outil formatif de socialisation utilisé pour permettre aux jeunes de développer des compétences (savoirs/savoir-faire/savoir-être).

Nous pouvons schématiser notre procédure d'échantillonnage de la façon suivante :

---

<sup>1</sup> B. Pachoud et al, « La problématique de l'insertion professionnelle des personnes présentant un handicap psychique : les différentes dimensions à prendre en compte », *Revue française des affaires sociales* 2009/1 (n°1-2), p.257-277, consulté le 02.02.2016

<sup>2</sup> A. Pires, *Echantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique*, op.cité, p.37



#### 1-4) Approche critique des sources d'information

Dans la partie Discussion des résultats, en fin de thèse, nous procéderons à l'examen critique des différentes formes de validité de notre recherche<sup>1</sup>. En dépit de ce rappel, nous souhaitons ici faire un point sur l'utilisation de nos sources d'information (relatives à nos deux études de cas). La reconstruction du réel de la formation des jeunes de l'IME, à laquelle nous nous attachons, est complexe et nous devons être vigilant quant aux conditions de recueil et d'exploitation de ces sources. Une démarche critique est opportune à ce niveau et peut s'articuler autour des catégories suivantes<sup>2</sup> :

- la critique d'identité ;
- la critique de restitution ;
- la critique d'originalité ;
- la critique d'interprétation ;
- la critique d'autorité ;
- la confrontation.

Reprenons chacune de ces catégories en les confrontant à notre propre travail. La « critique d'identité » consiste à mettre en rapport les éléments de l'histoire personnelle de la personne à laquelle on s'intéresse avec les informations que cette personne nous fournit dans le cadre de l'étude.

<sup>1</sup> JP Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, « Les points-charnières de la recherche scientifique », *op.cité*

<sup>2</sup> JP Pourtois et H. Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, *op.cité*, p.60-62

Cette façon de vérifier si l'ensemble de ces éléments semblent en concordance (anamnèse et information émise par la personne) est en quelque sorte mise sous contrôle à travers deux aspects dans notre recherche. Le premier est l'accès aux dossiers de scolarité des deux jeunes concernés. Le second est le fait que l'on ne peut pas mettre en doute l'identité de nos informateurs, pour notre recherche, car nous connaissons les deux jeunes et leur situation à l'IME nous paraît tout à fait en phase avec les objectifs de notre recherche. Cette connaissance des sujets de notre étude peut donc apparaître comme une ressource, même si nous venons de voir, dans les développements précédents, que la subjectivité du chercheur doit être explicitée, autant que les « *conclusions et interprétations doivent être soumises à une vérification contrôlée*<sup>1</sup> ». En outre, la connaissance des acteurs d'une recherche (en l'occurrence, des acteurs en situation de handicap), de la part du chercheur, est un élément contribuant au bon déroulement d'entretiens de recherche, comme nous l'avons indiqué dans la partie exploratoire<sup>2</sup>. Poursuivons le déroulé explicatif des différentes catégories. La « *critique de restitution* » interroge l'état de l'information recueillie en ce qu'elle a pu supporter un certain nombre de transformations dans le temps. A ce sujet, nous reconnaissons que nous avons recueilli les différentes informations contenues dans les deux dossiers de scolarité à un instant t, c'est-à-dire au mois de juin 2014, lorsque nous avons commencé les premières observations filmées. Pour la conduite de notre recherche, il a été nécessaire, en fonction des données disponibles, de faire une sélection dans les informations retenues (avec une réduction de celles-ci, conforme à la recherche qualitative, à travers ce processus de sélection). Nous avons déjà évoqué ce point dans nos premiers développements de la partie sur la méthodologie de l'étude de cas. Ce que nous voulons indiquer, c'est que « *Pour décrire un phénomène, il est nécessaire de choisir certaines dimensions qui ne traduisent que certains aspects de la réalité. Cette sélection relève des attentes et des hypothèses de l'enquêteur*<sup>3</sup> ».

Dans ces conditions, il paraît logique que la situation de ces deux jeunes, ayant participé à notre enquête, ait évolué entre le moment du premier recueil des informations (juin 2014) et le moment où nous sommes en train de rédiger ces lignes (mai 2016). En effet, l'un a quitté l'IME, car il a été embauché en milieu protégé dans un ESAT. L'autre attend également une place dans un ESAT et devrait quitter l'IME très prochainement. La critique de restitution des informations a été dépendante à la fois de l'accord de la direction de l'IME et des deux jeunes concernés au niveau de l'accès aux dossiers de scolarité. La troisième catégorie, la « *critique d'originalité* », questionne le rapport entre l'informateur et l'information qu'il émet. On s'interroge sur le fait de savoir si les deux jeunes de l'IME sont des informateurs directs de l'étude ou bien s'ils en sont des témoins indirects. Notre recherche témoigne de l'expérience directe de ces deux jeunes de l'IME face à l'objet stage, ce qui lui en donne, selon nous, un caractère d'originalité, au sens où on s'intéresse à leur point de vue en tant que public en situation de handicap. La catégorie suivante, nommée « *critique d'interprétation* », s'attache au sens de l'information recueillie et interprétée par l'apprenti-chercheur que nous sommes. A-t-on suffisamment bien saisi le sens de ce que les deux jeunes de l'IME ont voulu nous communiquer ? Répondre à cette question est forcément complexe dans une recherche en sciences humaines. Les éléments de réponse que nous pouvons y apporter relèvent de notre démarche de triangulation des sources (plusieurs outils méthodologiques pour cerner notre objet de recherche), ayant pour but de permettre une meilleure compréhension du phénomène complexe que nous explorons dans cette recherche.

---

<sup>1</sup> JP Pourtois et H. Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, op.cité, p.51

<sup>2</sup> MA. Ecotière, AL. Poujol, R. Scelles, « Techniques d'analyse des entretiens », in D. Bedoin et R. Scelles (sous la direction de), *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap*, op.cité, p.159

<sup>3</sup> JP Pourtois et H. Desmet, *ibidem*, p.160



En effet, « *Actuellement, apparaît, de façon urgente, la nécessité de comprendre la signification des phénomènes (et non plus seulement les expliquer en termes de causalité) et pour cela il faut considérer leur complexité<sup>1</sup>* ». Autre catégorie mentionnée : la « *critique d'autorité* ». Elle concerne la fiabilité que l'on accorde aux deux jeunes, ayant participé à la recherche, au niveau des faits matériels (l'intention des acteurs étant soumise à interprétation, donc à déformation, on reconnaîtra qu'on ne parlera pas de « vérité » dans le champ des sciences sociales). Ainsi différentes conditions de recueil des informations et observations peuvent être mises en débat :

- Les conditions matérielles, telles que l'accueil sur les différents terrains de stage (avec suffisamment de temps pour réaliser les observations filmées) se sont avérées satisfaisantes pour la réalisation de la recherche. Le caractère longitudinal (d'une durée de plus d'un an) de notre recherche a créé parfois quelques difficultés, particulièrement au niveau de la possibilité d'effectuer des stages dans les temporalités prévues. Un certain nombre de stages sont décalés en raison de la non possibilité d'accueillir plusieurs stagiaires à la fois ou encore la non possibilité, à un moment pourtant prévu d'avance, d'encadrer le stagiaire. Ces différents aspects ont pu impacter, de manière ponctuelle, sur le bon déroulement de notre étude qui, au final, a pu aboutir sans trop de difficultés ;

- La déficience intellectuelle peut être considérée comme un fait (même si nous avons vu, dans la partie 2, qu'elle peut être approchée en tant que construction sociale, mais ce n'est pas le problème posé ici). Le problème est plutôt d'envisager la déficience intellectuelle des deux jeunes participant à notre enquête comme un fait soulevant un questionnement sur la critique d'autorité, en rapport avec le contrôle des sources d'information dans notre démarche de recherche. On pourra toujours mettre en avant les limites de notre recherche, en arguant sur le fait que nous avons réalisé des observations filmées avec un public fragile en situation de handicap. Sur ce point, nous renvoyons le lecteur à nos développements précédents dans la partie relative à la question de l'échantillonnage. En effet, bien que ces développements précédents aient concerné la procédure de sélection de notre échantillon, alors que la partie présente tente de justifier le recueil et l'utilisation des sources d'information à partir des catégories définies, nous pensons que la justification de la critique d'autorité, dans notre recherche, vue sous l'angle de la question de la déficience intellectuelle des deux jeunes, se rapproche fortement de la réponse que nous avons apportée sur le plan de la dimension d'accessibilité à l'enquête, dans notre tentative de clarification de notre procédure d'échantillonnage. Enfin, la dernière catégorie retenue dans cette approche critique de nos sources d'information est la « *confrontation* ». Cette catégorie renvoie à la nécessité de faire appel à des témoins différents dans la validation des conclusions de la recherche. Cette confrontation de différentes versions (avec risque de contradictions potentielles) peut être source de richesse en termes d'informations. Dans cette perspective, nous avons demandé à deux collègues de l'IME (un éducateur spécialisé et une éducatrice technique spécialisée) de s'inscrire dans cette démarche, ce qui participe de la démarche de validation<sup>2</sup>. Nous en rendrons compte dans la partie Discussion des résultats.

---

<sup>1</sup> JP Pourtois et H. Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, op.cité, p.27

<sup>2</sup> *Ibidem*

## 1-5) Environnement familial et rapport à la formation des deux jeunes

Les processus de socialisation et d'individualisation des jeunes de l'IME, à travers la formation qui leur est dispensée, apparaissent comme un enjeu important dans notre travail. Dans notre hypothèse n°1, nous avons relevé, comme indice concret, le rapport au tutorat. Dans notre hypothèse n°2, nous avons relevé, comme indicateur, l'envie d'apprendre en stage. Le rapport au tutorat et l'envie d'apprendre sont des catégories qui s'inscrivent dans des processus de socialisation et d'individualisation. S'intéressant aux enfants et aux adultes, les travaux de Pourtois et Desmet mettent en rapport ces deux processus (socialisation et individualisation) avec les interactions sociales vécues au sein de l'environnement familial. Plus précisément, ces auteurs étudient « *l'interaction sociale première, celle qui atteint précocement l'individu, celle qui constitue l'éducation au sein de la famille et qui, le plus souvent, est soumise à « la loi de l'insu<sup>1</sup> »* ». Cette éducation est désignée « *implicite* » par les deux chercheurs, car elle se fait sans le consentement formel de l'enfant. Elle est violence symbolique, au sens de Bourdieu, c'est-à-dire qu'elle constitue la « *mémoire sociale incorporée<sup>2</sup>* », elle se fait à l'insu du sujet. En d'autres termes, l'enfant, durant son enfance, intériorise des scénarios, des schèmes transmis par son environnement familial (transmettant lui-même ses propres schèmes) qui imposent les traces et les habitudes du passé à la situation présente. Il y a fort heureusement une puissance adaptative, en chaque individu, qui peut remettre en question le pouvoir de ces schèmes, mais ce capital incorporé à travers l'éducation implicite est résistant et signe en quelque sorte la destinée de l'individu. Et les deux auteurs de montrer qu'il existe une corrélation entre l'éducation implicite et la trajectoire scolaire et sociale de l'enfant. En quoi les travaux de Pourtois et Desmet peuvent-ils nous être utiles ici ? Parce qu'ils contribuent à donner du sens au phénomène que nous explorons : en effet, « *étudier l'« être en situation » oblige à prendre la mesure de la multiplicité des registres de son existence et à adopter une pluralité de points de vue<sup>3</sup>* ».

Bien que l'accès aux dossiers des deux jeunes concerne, en majorité, des éléments éducatifs, pédagogiques, sociaux et psychologiques, relatifs à leur parcours antérieur et actuel, il n'en demeure pas moins que les informations recueillies dans le domaine de l'environnement familial sont importantes en ce qu'elles contribuent à nous aider à mieux comprendre le phénomène qui nous intéresse. Dans cette perspective, même si nous devons être très prudents car les informations dont nous disposons émanent des dossiers (elles sont donc retranscrites et peuvent être sujettes à la réduction), nous pourrions observer que certains éléments contenus dans ces derniers peuvent être en rapport avec cette éducation implicite et sont susceptibles de donner du sens à la manière dont les deux jeunes se comportent face au stage. Autrement dit, l'ensemble des dispositions, à la fois cognitives et pratiques incorporées par les deux jeunes ayant participé à l'enquête, peuvent être mises en perspective avec les ressorts d'une éducation implicite transmise par leur propre environnement familial. Cet aspect est à prendre en compte, dans notre réflexion, malgré le fait que nous ne nous y arrêtons pas véritablement, car cela supposerait un autre type d'enquête avec un recueil de données différent (recueil inhérent à ce qui fonde l'éducation implicite).

---

<sup>1</sup> JP Pourtois et H. Desmet, *L'éducation implicite*, Paris, PUF, 2004, p.1

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.211

<sup>3</sup> R. Scelles, « Les savoirs de la psychologie clinique », in C. Gardou et des spécialistes de 24 disciplines, *Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières*, op.cité, p.242-243

## **2) Mieux connaître la déficience intellectuelle**

Les deux jeunes de l'IME faisant partie de notre échantillon ont tous les deux une déficience intellectuelle légère (nous présenterons leur situation respective plus loin, comme indiqué précédemment). Notre intention est de mieux cerner la déficience intellectuelle, du point de vue d'un certain nombre de ses conséquences réelles, de façon à faire le lien avec les observations filmées en situation de stage. D'une part, cet apport de connaissances éclairera certainement mieux le lecteur sur les réussites et les difficultés des deux jeunes quant à la réalisation des tâches à assumer dans leur stage (part inhérente à la personne déficiente intellectuelle). D'autre part, cela devrait également permettre de mieux situer le questionnement autour des aménagements pédagogiques à mettre en œuvre (place de l'interaction entre le sujet et son environnement). La déficience intellectuelle a trop longtemps été appréhendée à partir du référentiel réducteur lié au seul dysfonctionnement cérébral<sup>1</sup>. Il convient donc de passer à une approche dynamique et évolutive de la déficience intellectuelle, en reconnaissant son caractère multidimensionnel. Ce dernier prend tout particulièrement en considération les conséquences positives ou négatives des facteurs environnementaux sur la déficience intellectuelle. Non seulement les facteurs médicaux seront pris en compte, mais il sera question de mettre en relief les facteurs affectifs, familiaux, sociaux, ce qui redessine la conception traditionnelle et permet de penser, d'une façon nouvelle, la réalité des situations rencontrées. Il n'en demeure pas moins que, selon les auteurs, l'analyse clinique apporte des éclairages sur ce qui se joue en matière de déficience intellectuelle au niveau des fonctions dominantes pouvant poser problème : Salbreux et Misès observent de façon constante « *des restrictions apportées au désir de connaître*<sup>2</sup> ».

Nos premiers résultats exploratoires ont bien montré l'émergence d'un désir d'apprendre en stage, plus précisément d'un instant d'apprendre en stage (ce que nous essaierons de vérifier dans nos observations filmées, car il s'agit de notre hypothèse n°2). Meirieu<sup>3</sup> y verrait, sans doute, une distinction à opérer entre le désir d'apprendre et le désir de savoir. En effet, nous avons tendance à confondre « savoir » et « apprendre », alors que la distinction est requise. Vouloir savoir ne correspond pas à vouloir apprendre. La volonté de savoir est empreinte d'immédiateté et de satisfaction, tandis que le projet d'apprendre réclame de surseoir à cette satisfaction immédiate ;

- ces auteurs observent également, de manière régulière, « *une atteinte des fonctions symboliques, particulièrement dans le champ du langage qui est touché à la fois dans sa fonction de communication, et en tant que support privilégié des processus de communications*<sup>4</sup> » ;

- enfin les capacités d'élaboration psychique sont altérées. Cela réduit l'investissement des objets du monde à la domination des formes concrètes, immédiates et non à une ouverture au champ des possibles.

---

<sup>1</sup> R. Salbreux et R. Misès, « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques », *Contraste*, 2005/1, n°22-23, p.10, en ligne <http://www.cairn.info/revue-contraste-2005-1-page-23.htm>, consulté le 04.05.2015

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.12

<sup>3</sup> P. Meirieu, « Trois questions à Philippe Meirieu : du « désir d'apprendre » à « l'école du futur » », *A l'occasion de la participation de Philippe Meirieu à l'Ecole d'été de Rosa Sensat à Barcelone*, 7 au 12 juillet, date non indiquée, en ligne, [www.meirieu.com/TEXTEDECIRCONSTANCE/rosasensat.htm](http://www.meirieu.com/TEXTEDECIRCONSTANCE/rosasensat.htm), consulté le 20 avril 2016

<sup>4</sup> R. Salbreux et R. Misès, *ibidem*, p.12

En outre, l'importance de la mise en place d'un espace propice au vécu d'expériences de qualité et étayées sur une pédagogie de la créativité est promue par les deux auteurs<sup>1</sup>. Dès lors, une conception multidimensionnelle du handicap intellectuel est convoquée, car elle est basée sur une approche dynamique de la déficience intellectuelle qui rompt avec cette « *illusion de continuité* » dans le déficit rendu par la psychométrie (mesure du quotient intellectuel). Notre cadre théorique de référence s'appuie, rappelons-le, sur la didactique professionnelle. Dans celle-ci, le rôle que joue la cognition dans l'action est particulièrement analysé, à l'instar de ce que nous avons vu précédemment avec les travaux d'Ochanine qui différencie modèle opératif et modèle cognitif. La psychologie cognitive est intéressante pour mieux comprendre les situations de handicap, et particulièrement la déficience intellectuelle<sup>2</sup> : selon les auteurs, « *il est nécessaire de conjuguer l'approche cognitive avec l'approche développementale pour parvenir à un degré de compréhension satisfaisant de cette forme répandue de handicap* ». N'avons-nous pas vu, précédemment, lorsque nous avons présenté les enjeux théoriques de la didactique professionnelle, que ces deux approches étaient directement liées au sein de cette discipline ? La psychologie cognitive (comme indiqué ci-dessus), mais aussi la psychologie du développement, à travers les travaux de Piaget et la conceptualisation dans l'action, dont la didactique professionnelle s'inspire fortement. Dès lors, notre cadre théorique de référence semble porteur pour saisir davantage les difficultés rencontrées par les deux jeunes que nous observons, et en particulier au niveau de leur déficience intellectuelle.

Cette dernière est liée, de façon globale, à des difficultés sur le plan cognitif et dans les conduites adaptatives. On aborde souvent la déficience intellectuelle par le prisme du manque et du modèle médical du handicap. Cette voie conduit à se focaliser sur des déficits inhérents au traitement de l'information (comme la mémoire à court terme, par exemple) et à fonder l'évaluation sur une comparaison entre personnes avec et sans déficience. Les résultats dans ce domaine (mémorisation) montrent bien l'écart existant, à âge identique, entre les personnes affectées d'un handicap intellectuel et les autres, écart toujours en défaveur des premières. « *Le rôle essentiel joué par la mémoire à court terme dans le maintien et la manipulation des informations, deux processus qui sous-tendent les apprentissages et les opérations mentales complexes, expliquerait l'importance des difficultés d'adaptation rencontrées dans la vie quotidienne*<sup>3</sup> ». Ce rôle joué par la mémorisation dans l'action, nous l'avons constaté dans nos observations filmées et certains éléments des dossiers des jeunes y font référence (performances scolaires notamment). Leur capacité de mémorisation apparaît donc comme facteur important dans leur façon d'interpréter la situation de stage. Mais davantage qu'un défaut de structure, les recherches montrent plutôt que c'est l'utilisation, par les personnes déficientes elles-mêmes, de stratégies efficaces de mémorisation qui posent problème<sup>4</sup>. Autrement dit, les recherches ont montré, d'une part, que les personnes affectées d'une déficience intellectuelle n'avaient pas suffisamment appris à utiliser leur mémoire. D'autre part, elles ont mis en lumière le fait qu'en bénéficiant d'un accompagnement spécifique axé sur le développement de stratégies mnésiques, les résultats obtenus étaient très encourageants pour les publics ayant une déficience intellectuelle. La mise en œuvre de stratégies de mémorisation s'avère être une condition de possibilité de ne pas creuser l'écart avec les personnes non déficientes intellectuellement.

---

<sup>1</sup> R. Salbreux et R. Misès, « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques », *op.cité*, p.17

<sup>2</sup> Y. Courbois, B. Facon, « Les savoirs de la psychologie cognitive », in C. Gardou et des spécialistes de 24 disciplines, Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières, *op.cité*, p.257

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.259

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.260

Une réflexion éthique de l'éducation, pour les personnes affectées d'une déficience intellectuelle, peut s'ouvrir, de façon à « *Faire en sorte que ceux qui ont moins aient plus<sup>1</sup>* ». C'est la question de la possibilité d'accès qui est posée ici, au sens d'une accessibilité cognitive. Il ne s'agit pas de « rattraper » le niveau des autres (chacun son rythme !) ou de tenter de parvenir au même résultat. Il s'agit davantage d'avoir les mêmes chances que les autres pour se développer à son propre rythme. Si les perspectives rééducatives concernant le développement de la mémorisation sont très encourageantes, la question du transfert d'apprentissage est loin d'être résolue pour ce type de public. Réinvestir, dans un nouveau contexte, des façons de faire qui ont été apprises pose problème. En réalité, l'approche de la déficience intellectuelle, par le déficit, est utile pour cerner les processus cognitifs défaillants. Mais elle contient un effet pervers, qui est celui de considérer tous les processus cognitifs en jeu comme déficitaires et non pas d'en identifier quelques-uns. C'est pourquoi il est intéressant de porter notre attention sur un autre cadre théorique de référence pour aborder la déficience intellectuelle : la théorie du retard.

### **1-1) La théorie du retard intellectuel : une approche développementale**

Selon cette perspective, « *la théorie du retard insiste sur les similitudes du développement cognitif des personnes avec ou sans déficience intellectuelle<sup>2</sup>* ». Avec cette approche développementale du retard intellectuel, les frontières avec un développement que l'on nommera « typique » sont de plus en plus étanches (ce qui n'enlève rien à la réalité du retard). Des travaux ont en effet montré que les enfants affectés d'une déficience intellectuelle passent par les mêmes phases développementales que les enfants « typiques », à ceci près que les premiers connaissent des stagnations plus longues du point de vue du franchissement d'un stade à l'autre, avec un niveau global moins efficient que les seconds. Le constat qui précède est vérifié par des investigations dans les domaines sensori-moteurs, langagiers, du raisonnement logique ou encore sur la question des valeurs morales. Les enfants avec déficience intellectuelle se rapprochent d'un développement dit « normal », du point de vue de la classification par stades élaborée par Piaget, avec de fortes dysharmonies dans l'évolution de certains domaines. Ces évolutions dysharmoniques sont liées à l'étiologie de la déficience (la cause de cette dernière). Ce rapprochement entre les deux formes de progression (cas de la déficience et cas typique), outre le fait de mettre en exergue des difficultés adaptatives chez les personnes ayant un déficit intellectuel, souligne également des relations sociales difficilement régulées à l'égard des adultes. Nos résultats exploratoires semblent converger dans cette direction, au sens où les jeunes se représentent un rapport au tutorat sur le mode de la dépendance. Notre hypothèse n°1 a été formulée de telle manière que nous puissions vérifier, au moyen des observations filmées, si émergent des valeurs comportementalistes de la situation de stage. Ces analyses apporteront des éclairages sur la manière dont les deux jeunes de l'IME gèrent le rôle social qui leur est demandé d'assumer dans le cadre de leur stage.

---

<sup>1</sup> J. Houssaye, « Le changement dans l'éducation passe par des principes éthiques », in *Le Monde.fr*, 20.04.2012, en ligne [http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/20/le-changement-dans-l-education-passe-par-des-principes-ethiques\\_1688185\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/20/le-changement-dans-l-education-passe-par-des-principes-ethiques_1688185_3232.html), consulté le 25.04.2016

<sup>2</sup> Y. Courbois, B. Facon, « Les savoirs de la psychologie cognitive », *op.cité*, p.262

A ce sujet, des recherches ont montré que « *Les personnes avec déficience intellectuelle font preuve d'une motivation accrue à interagir avec des adultes favorablement disposés à leur égard et sont donc, en quelque sorte, dans un état de « dépendance » qui occasionne un manque d'initiative, voire de la persévération. Elles peuvent, par exemple, persister à accomplir indûment une tâche répétitive sans intérêt parce que cela semble plaire à l'adulte<sup>1</sup>* ». Là encore, les conclusions de notre enquête exploratoire semblent s'inscrire dans le propos précédent, à cette nuance près que nous voudrions préciser. Certes le rapport affectif tutoral que conçoivent les jeunes interrogés, dans les entretiens semi-directifs, est à comprendre sur le registre de la dépendance à l'endroit du tuteur de stage. Notre hypothèse n°1 tentera de le contrôler, nous l'avons dit plus haut. Néanmoins, ce qui a fortement émergé des représentations des jeunes, c'est aussi une intention d'apprendre, non formalisée dans des termes qui préciseraient ce qu'il y a à apprendre en stage. Notre hypothèse n°2, relative à l'exploration de l'instant d'apprendre en stage, testera cet aspect.

Dans ces conditions, il convient sans doute d'être prudent, dans notre propre recherche, sur cette variable liée à un défaut de prise d'initiative étudiée à travers le filtre du rapport de dépendance à l'égard du tuteur, car cette variable pourrait très bien être étudiée à travers le filtre de difficultés rencontrées sur le plan conceptuel (conceptualisation dans l'action), comme notre hypothèse n°3 nous y invite. Cette orientation montre la complexité du phénomène, ce qui fait évoluer le curseur réflexif : en effet, on pourra examiner le manque d'initiative du jeune en stage en se référant au registre relationnel (les relations avec le tuteur), tout comme on pourra l'examiner en se référant aux capacités réelles de conceptualisation. En outre, les personnes avec déficience intellectuelle mettent souvent en place des stratégies d'évitement face aux situations rencontrées, marquant, par là, une faible aspiration face à la nouveauté et à l'ouverture à de nouveaux possibles. « *Les personnes déficientes intellectuelles, beaucoup plus que les personnes non déficientes, présumant d'emblée, face à des tâches qu'elles n'ont jamais réalisées, qu'elles vont échouer. Cette anticipation les amène à une certaine passivité, un manque d'intérêt et de persévérance dans les situations nouvelles, tout simplement parce qu'elles se sentent incapables de réussir<sup>2</sup>* ». Ces attitudes sont liées à une estime de soi dévalorisée au niveau des différents domaines concernés (physique, cognitif, créatif, social, scolaire, professionnel). Nous confirmerons, dans l'étude des dossiers des deux jeunes et de façon plus ou moins prononcée, un certain nombre de ces aspects, notamment aux plans physique, scolaire, créatif et cognitif. Ces aspects s'inscrivent dans une logique d'externalisation dans les comportements sociaux, c'est-à-dire une propension à agir en se greffant sur des attentes extérieures en direction des adultes ou des pairs. Le sentiment d'agir personnel (et en conscience) s'en trouve altéré, même si on ne retrouve pas une systématité de l'ensemble de ces observations. De toute manière, ces dernières soulignent une prédominance de la répétition des échecs vécus en lien avec le déficit intellectuel, ainsi que des carences éducatives pouvant entraîner des défaillances du processus de socialisation : les conséquences potentielles sont donc importantes, car, « *en limitant ses opportunités d'apprendre<sup>3</sup>* », la personne avec un déficit intellectuel est affaiblie dans sa dynamique développementale.

---

<sup>1</sup> Y. Courbois, B. Facon, « Les savoirs de la psychologie cognitive », *op.cité*, p.264

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.265

Ce que nous avons indiqué plus haut (concernant l'hypothèse n°2 sur l'instant d'apprendre en stage, que nous testerons) fait l'objet d'un questionnement qui nous invite, certes, à rester prudent dans nos analyses au regard des travaux de recherche existants, mais, aussi, à vérifier si le stage ne peut pas justement représenter concrètement une opportunité d'apprendre pour le jeune accueilli en IME. Cette nouvelle façon de voir les choses pourrait permettre de déplacer le regard sur la question des stratégies que les personnes avec déficience mettent en place face à des situations nouvelles. En effet, si cela se confirme, bien évidemment, dans l'analyse de nos observations filmées, la difficulté rencontrée face à la nouveauté d'une situation pourrait être également regardée, non plus du point de vue d'un manque d'intérêt et de persévérance, mais aussi du point de vue d'une difficulté à repérer les indices réels qui organisent l'action (se représenter efficacement l'action). Cette manière de penser, à nouveaux frais, est conforme avec l'idée que la situation de stage est source à la fois d'intérêt et de revalorisation de soi pour les jeunes de l'IME (ce que notre enquête exploratoire a bien fait émerger).

### **1-2) Des théories développementales en phase avec notre cadre théorique de référence de la didactique professionnelle**

En considérant la déficience intellectuelle comme « *une forme particulière prise par le développement humain*<sup>1</sup> », la théorie du retard apporte une grille de lecture particulièrement intéressante pour comprendre ce type de limitations. Elle met l'accent sur une échelle de correspondance des processus du développement chez les enfants typiques et atypiques, comme nous l'avons vu. De par son approche développementale, elle oriente l'évaluation et l'intervention pédagogique sur l'accès au stade supérieur. Selon cette logique, on s'intéresse davantage aux changements qui se construisent chez la personne que sur le déficit intellectuel, en lui même. Dès lors que l'on est conscient que l'évolution du sujet déficient n'atteindra pas les mêmes caractéristiques que celles d'un sujet typique, les difficultés rencontrées par le premier sont en mesure d'être mieux prises en compte et traitées. La dynamique évolutive de la personne avec handicap intellectuel est inscrite dans une temporalité qui laisse un espace d'ouverture aux progrès déjà réalisés et à des acquisitions ultérieures.

La théorie du retard trouve un réel prolongement dans une autre théorie de la déficience intellectuelle : le neuroconstructivisme, qui s'articule autour des travaux actuels de la génétique, des neurosciences et de la psychologie cognitive. Les deux premières disciplines (génétique et neurosciences) ne concernent pas notre recherche. Cela n'enlève rien à l'intérêt de l'approche neuroconstructiviste (prolongeant l'approche développementale du retard) sur laquelle nous nous arrêtons ici, en ce qu'elle donne du sens à notre réflexion dans le rapport de résonance qu'elle peut entretenir avec le cadre théorique de référence que nous utilisons dans l'analyse de nos observations filmées, à savoir la didactique professionnelle. Rappelons que ce qui nous intéresse, en particulier, c'est le caractère développemental de ces théories de la déficience intellectuelle. Dans le neuroconstructivisme, on considère que « *l'activité joue un rôle fondamental dans le développement cognitif*<sup>2</sup> ». Dans ses interactions avec l'environnement, le sujet sélectionne des informations qui organisent son activité. Le développement cognitif est fortement lié à l'expérience vécue de la part de l'individu. Ce qui signifie pour nous que l'expérience vécue du stage est source potentielle de progrès dans le domaine cognitif.

---

<sup>1</sup> Y. Courbois, B. Facon, « Les savoirs de la psychologie cognitive », *op.cité*, p.265

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.268

Il convient donc de poser la question suivante : à quelles conditions une expérience est-elle susceptible de favoriser la trajectoire développementale de l'individu ? Si l'environnement social impacte suffisamment sur le devenir de l'individu : « *En effet, les interactions sociales générées au sein de cet environnement sont de nature à accentuer ou à atténuer les limitations d'activités qui résultent des déficiences*<sup>1</sup> ». Ces théories développementales ont ce mérite d'aider les professionnels à orienter leur action et permettre une réflexion quant à la nature de l'accompagnement éducatif à mettre en place. Notre recherche s'intéresse, certes, au point de vue des jeunes de l'IME (et non des professionnels qui encadrent les jeunes). Nous pensons qu'il est nécessaire d'être conscient que nos conclusions sont dépendantes de la nature des interactions sociales existantes dans les environnements de stage étudiés dans ce travail. Autrement dit, la façon dont les deux jeunes de l'IME se comportent face au stage est en rapport avec leurs propres interprétations des situations rencontrées (cela renvoie aux trois hypothèses que nous allons soumettre à vérification). Toutefois, ce comportement est également lié aux représentations des professionnels (tuteurs, collègues de travail) sur ces mêmes situations, étant entendu que nous n'analysons pas ce type de représentations. Par exemple, on pourrait imaginer comparer des modes différents de fonctionnement tutoral, en mesurant leur impact sur la manière dont le jeune de l'IME réagit et s'adapte aux situations. Pourquoi insistons-nous sur ce point, alors que le parti pris de notre recherche est de nous focaliser sur les jeunes ? Il s'agit de montrer la complexité du phénomène que nous tentons de mieux saisir, en pointant qu'une approche systémique (analyser l'individu au sein du système stage) serait de nature à favoriser encore davantage la compréhension. Les tuteurs de stage (voire les collègues de travail, puisqu'il est effectivement arrivé, à une seule reprise lors de nos observations filmées, qu'un collègue de travail prenne le rôle de tuteur auprès du jeune de l'IME) font partie intégrante de ce système. Cela ne signifie pas que ce que nous examinons est sans intérêt ! Au contraire, nous avons indiqué, dans ce qui précède, l'importance de développer des recherches qui se concentrent sur le point de vue des personnes en situation de handicap, à l'instar de ce que nous faisons ici. L'approche neuroconstructiviste, en ce qu'elle met en exergue le rapport du sujet avec son environnement et la nature des interactions sociales propices à un développement harmonieux de la personne en situation de handicap, correspond au modèle contemporain du handicap, explicité par des auteurs comme Fougeyrollas<sup>2</sup>.

Quoiqu'il en soit, nous retenons de l'ensemble des réflexions contenues dans cette partie que les orientations exposées peuvent rejoindre la nôtre, celle qui constitue le cadre théorique sur lequel s'appuie nos observations filmées, c'est-à-dire la didactique professionnelle. De plus, nous retenons également que la déficience intellectuelle appelle, voire interpelle, un environnement éducatif et pédagogique dont la nature même (à savoir : quelle philosophie recherche-t-on ? quels objectifs veut-on atteindre) reste à examiner sérieusement. Il convient de s'approprier une vision de l'accompagnement en termes de capacité à formaliser les changements qui jalonnent la trajectoire développementale de la personne déficience intellectuelle : « *Les interventions éducatives favorisent-elles suffisamment l'activité et l'expérience individuelle de la personne ? Ces questions, loin d'être exhaustives, suggèrent les progrès que les chercheurs et les professionnels de l'éducation ont à accomplir dans la compréhension des personnes déficientes intellectuelles et les modalités de leur accompagnement éducatif*<sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> Y. Courbois, B. Facon, « Les savoirs de la psychologie cognitive », *op.cité*, p.269

<sup>2</sup> C. Sarrazin, « A propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *Réseau international sur le Processus de production du handicap*, 20.03.2012, p.5, en ligne [www.ripph.qc.ca/fr/revue/journal-20-03-2012-07](http://www.ripph.qc.ca/fr/revue/journal-20-03-2012-07), consulté le 25.04.2016

<sup>3</sup> Y. Courbois, B. Facon, *ibidem*, p.272



Cette vision de l'accompagnement semble plutôt être une visée à atteindre qu'un fonctionnement déjà mis en œuvre, ce qui soutient notre démarche : explorer l'expérience de stage des jeunes accueillis en IME.

### **1-3) L'autodétermination : une visée essentielle pour les personnes présentant une déficience intellectuelle**

A l'instar de ce que nous venons de développer, l'autodétermination est un concept novateur qui rompt avec l'approche médicale et dépréciative du handicap. Pour le sujet en situation de handicap, cette faculté de choisir, pour elle-même et par elle-même, coïncide avec une possibilité de résoudre des problèmes, se donner des objectifs ou encore anticiper les événements vécus. Cette compétence en rapport avec l'autodétermination est « *une grande oubliée dans la prise en charge des personnes handicapées et particulièrement en ce qui concerne les personnes présentant une déficience intellectuelle<sup>1</sup>* ». La présomption d'incapacités est très souvent associée à cette population. Le concept d'autodétermination permet d'ouvrir une réflexion porteuse pour l'avenir de ce public avec déficience intellectuelle, en ce qu'il pose deux questions. La première, liée aux personnes déficientes sur le plan intellectuel, elles-mêmes, interroge leurs véritables capacités à s'autodéterminer. Le peuvent-elles vraiment ? La seconde, liée à l'environnement éducatif, interroge les conditions de possibilité pouvant conduire à l'autodétermination. Quelles opportunités éducatives offre-t-on aux personnes présentant une déficience intellectuelle dans la perspective de tendre vers une autodétermination ? A l'aune de l'analyse de nos données, l'intérêt de ces types de questionnement, pour notre recherche, réside dans le fait d'examiner la façon dont les deux jeunes de l'IME que nous observons parviennent à s'autodéterminer face à la situation de stage. S'ils y parviennent, quels sont les déterminants de ce processus d'autodétermination ? Dans le contraire, quels sont les facteurs qui peuvent permettre de mieux saisir cette difficulté à décider librement ? Notre parti pris sur la construction des valeurs dans la situation (la valuation chez Dewey) dirige notre réflexion vers le lien entre la capacité à s'autodéterminer et les valeurs qui sont privilégiées dans la situation de stage. Autrement dit, dans la mesure où nous avons choisi d'examiner la formation à l'IME, en partant du point de vue des acteurs, eux-mêmes. L'autodétermination des deux jeunes que nous suivons sera liée à leur façon de prioriser telle ou telle valeur dans leur stage. Ce sont ces valeurs incarnées dans la situation de stage qui donneront sens à la possibilité de s'autodéterminer ou non. L'autodétermination totale n'existe évidemment pas, car elle reste sous l'influence de l'environnement dans lequel l'individu va évoluer. Pour ce qui nous concerne, cela renvoie plus largement, comme indiqué plus haut, à la culture de la formation des jeunes de l'IME et aux pratiques existantes sur les différents terrains de stage. Dans ces conditions, l'autodétermination est davantage un but vers lequel il faut tendre, pour les personnes avec déficience intellectuelle, qu'une réalité existante dans les pratiques<sup>2</sup>. Deux facteurs sont essentiels à cette visée : l'apprentissage et la motivation. Le processus d'autodétermination passe par un apprentissage qui se joue au cours de la période de l'enfance. Certaines informations que nous avons récoltées dans les dossiers de scolarité des deux jeunes de l'IME ayant participé à notre étude (que nous nommerons plus loin (A1) et (O2), par respect de l'anonymat) sont susceptibles de mettre en lumière des difficultés vécues durant l'enfance (en termes de parcours scolaire et d'accompagnement éducatif).

---

<sup>1</sup> C. Sarrazin, « A propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *op.cité*, p.1

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.2

Ces difficultés montrent que le développement des capacités, chez nos deux cas cliniques, dans le domaine de l'autodétermination, peut être mis en rapport avec un parcours scolaire chaotique. Au regard de ces éléments et à l'aune de ce qu'explique Sarrazin dans son article, nous pourrions émettre l'hypothèse que (A1) et (O2) n'ont pas eu l'opportunité de faire l'apprentissage de l'autodétermination de par la nature de leurs trajectoires personnelles. Dès lors que Sarrazin expose le second facteur, la motivation, comme un facteur fortement lié au développement de l'autodétermination, cela contribuerait à apporter quelques nuances au propos que nous venons de tenir sur l'idée d'apprendre l'autodétermination. Et ce, d'autant plus qu'il est question de motivation intrinsèque. En effet, si « *L'autodétermination est une compétence qui s'acquière au prix d'un long apprentissage*<sup>1</sup> », le besoin d'autodétermination ne peut être accompli qu'à travers l'utilisation d'un niveau particulier de motivation : la motivation intrinsèque (agir pour le sens que véhicule l'activité, en elle-même et pour elle-même, en dehors de toute contrainte extérieure). Rappelons que ce type de motivation a émergé, de façon dominante, dans les représentations des jeunes de l'IME, lorsque nous les avons interrogés, par entretiens semi-directifs, sur la question de l'apprendre en stage. Nous sommes renvoyé directement à nos hypothèses n°2 et n°3, que nous soumettons à vérification. Si nous nous inscrivions dans l'approche de l'autodétermination, développée par Sarrazin, nous serions amené à dire que la motivation intrinsèque nourrit un instant d'apprendre en stage (hypothèse n°2), mais ne permet pas, pour autant, un apprentissage en termes de conceptualisation (hypothèse n°3). Ces éléments seront, bien entendu, à confirmer dans le cadre de nos analyses. Ils n'en soulèvent pas moins une réflexion fertile sur la question de l'autodétermination pour le public orienté en IME.

#### **1-4) Les conditions de l'autodétermination pour les personnes présentant une déficience intellectuelle**

Les conditions propices à l'apprentissage de l'autodétermination passent par le fait de poser le problème suivant : « *A quoi renonce une personne handicapée lorsque celle-ci s'engage sur le chemin de l'autodétermination ?*<sup>2</sup> ». Pour ce qui concerne les jeunes de l'IME, il conviendrait de dire, suite aux premiers résultats obtenus jusqu'ici (enquête exploratoire), que la difficulté réside dans le fait de renoncer à un type de représentation dominant, consistant à privilégier des valeurs qui semblent répondre à une certaine classe de problèmes (activité productive, rapport au tutorat), mais qui butent dans d'autres domaines (réflexion sur son action). L'analyse tentera de confirmer ces premiers éléments, l'intérêt étant de comprendre, selon nous, que cette façon de concevoir la situation de stage peut représenter un obstacle en ce qu'« *il remplit une « fonction » dans une économie de pensée*<sup>3</sup> ». Pour les jeunes de l'IME, cette façon de penser, qui privilégie ce type de valeurs, renvoie, en quelque sorte, à une facilité d'esprit ou un confort intellectuel, qui ne leur permet pas d'affronter tous les enjeux liés à la situation de stage (enjeux conceptuels en particulier). Indiquons que ce constat est certainement contemporain d'une propension à infantiliser les personnes, de telle sorte que Sarrazin y voit une surcompensation de la déficience intellectuelle dans le cadre de l'accompagnement<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> C. Sarrazin, « A propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *op.cité*, p.3

<sup>2</sup> *Ibidem*

<sup>3</sup> JP Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, *op.cité*, p.41

<sup>4</sup> C. Sarrazin, *ibidem*, p.3

Il peut en résulter, pour le jeune qui se forme, une difficulté à se trouver dans des conditions de formation propices à la résolution de problèmes, parce que ces derniers sont anticipés par l'encadrement. Certes nous évoquons encore ici des dimensions relevant de l'accompagnement éducatif et professionnel du stage (que nous n'avons pas choisi d'examiner, bien que ces dimensions soient liées à nos observations). En effet, elles sont liées à nos observations et nos analyses, même si le parti pris de notre recherche est de privilégier le point de vue des jeunes. Pour quelles raisons ? Parce que nous n'écartons pas l'idée que les jeunes de l'IME intériorisent, avec plus ou moins de finesse d'esprit, la nature infantilisante de l'accompagnement dont ils bénéficient. Sarrazin parle d'ailleurs de bénéfices secondaires, qui nous conduisent à nous rapprocher des travaux de Perrenoud<sup>1</sup>, en transposant la réflexion du champ de l'école vers le champ du stage, pour faire émerger l'exercice d'un « métier de stagiaire » (à confirmer dans nos analyses à venir). Ainsi, le travail de construction de compétences, en direction de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle, réclame d'être particulièrement attentif à ce qu'elles sont susceptibles de perdre en s'engageant dans un tel processus. Selon nous, il s'agit d'une prise de conscience participant de la réflexion que nous engageons sur les valeurs que les jeunes de l'IME privilégient dans leur stage. Les valeurs incarnées dans l'activité, que nous analyserons le plus précisément possible par la suite (notre hypothèse n°1), témoignent aussi de ce que les jeunes ont conscience de perdre lorsqu'ils doivent gérer des situations inconnues. Ces valeurs attestent d'une certitude de l'expérience intime, comme l'explique Bachelard<sup>2</sup>. L'expérience subjective du stage donne lieu à des convictions non discutées, sources d'erreur et qui ne rendent pas compte des propriétés objectives de la situation. Car, « *si, dans une connaissance, la somme des convictions personnelles dépasse la somme des connaissances qu'on peut expliciter, enseigner, prouver, une psychanalyse est indispensable*<sup>3</sup> ». La psychanalyse de la connaissance est à entendre, au sens bachelardien, comme un processus de rationalisation de l'expérience première, sensible. Ainsi, prendre le risque d'apprendre, pour la personne avec déficience intellectuelle, dépend à la fois d'elle-même et des conditions mises en œuvre par l'environnement (éducatif, pédagogique, professionnel) pour atteindre cet objectif. Et ces deux aspects sont fortement liés, puisque la personne handicapée pourra ajuster ses propres attitudes (en termes de valeurs à privilégier dans l'action) en fonction de ce qu'elle estimera comme gain ou perte face à une situation nouvelle.

Si la première option est prise (besoin de s'autodéterminer), c'est que le sujet percevra le bénéfice de sa démarche, « *« l'efficacité personnelle perçue » (Bandura, 1997), c'est-à-dire le sentiment d'avoir un impact sur son environnement, de percevoir les relations de cause à effet entre ses actions et les résultats obtenus*<sup>4</sup> ». Il s'agit d'une capacité du sujet à atteindre les objectifs qu'il s'est fixés dans le cadre de la réalisation de son action, de telle manière qu'il puisse parvenir à réguler, en autonomie, des événements qui pourraient venir contrarier cette réalisation et engendrer, par exemple, un manque de persévérance. « *Lorsque la personne est autodéterminée, elle agit avec l'intention de causer un effet pour atteindre un but ou causer un changement. Elle est un « agent causal » de sa vie, elle définit ses objectifs et met en place des actions pour les atteindre*<sup>5</sup> ».

---

1 P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, op.cité

2 G. Bachelard, *La psychanalyse du feu*, Paris, Gallimard, 1997

3 *Ibidem*, p.134

4 C. Sarrazin, « A propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *op.cité*, p.4

5 *Ibidem*, p.4

Selon nous, ces éléments sont assez proches de ce que nous avons développé, dans la partie relative à la didactique professionnelle (constituant notre base de réflexion pour analyser nos observations filmées), lorsque nous avons traité de la distinction entre l'activité productive et l'activité constructive. L'activité constructive, intéressée par le travail du sujet sur lui-même dans une perspective d'évolution, coïncide relativement bien avec cette dimension d'« agent causal », favorable au maintien de la qualité de vie. Cela pourrait faire écho, dans nos analyses, à la possibilité qu'ont les deux jeunes que nous observons de s'élever, sur un plan réflexif, face au stage qui est largement conçu à travers le prisme de l'activité productive, qui, elle, reste cantonnée à la finalisation de la tâche sur le très court terme. Le concept d'agent causal a ceci de particulier et d'intéressant, pour les personnes avec déficit intellectuel, qu'il s'attache, non pas au comportement en lui-même, mais à la fonction que le comportement représente pour la personne. C'est dire tout le travail d'autonomie et d'autorégulation que la personne doit apprendre à construire, en appui, encore une fois, sur des facteurs environnementaux de qualité. L'un des enjeux concernant ces facteurs environnementaux, qui produisent ou, au contraire, suppriment la situation de handicap, si l'on suit le modèle de Fougeyrollas évoqué précédemment, est de promouvoir des exigences à la hauteur des problématiques actuelles de la formation des personnes connaissant une déficience intellectuelle. En suivant l'approche de Fougeyrollas, il convient de saisir l'idée suivante : en fonction de la qualité de l'environnement proposé, deux personnes ayant un niveau de déficience égal pourront se trouver, ou non, en situation de handicap. En l'occurrence, il est largement reconnu que faibles sont les attentes sociales vis-à-vis de cette population concernée par la déficience intellectuelle. La faiblesse des attentes sociales, vis-à-vis de ce public, ne contribue pas à développer les espaces où les personnes ont l'opportunité de s'exprimer librement et de faire des choix, deux aspects en phase avec un processus d'autodétermination.

On aura compris que le modèle de l'autodétermination est centré, avant tout, sur les potentialités et les compétences des personnes, ce qui tranche avec le modèle médical focalisé sur leurs incapacités. Sans basculer dans un discours démesuré et empreint de démagogie, tout en restant réaliste sur les perspectives, il apparaît prometteur de miser sur le potentiel des personnes avec déficience intellectuelle, car toute personne a potentiellement des ressources à développer et qui lui permettront d'avancer. Il convient donc de suivre la voie de l'autodétermination, « *Tout d'abord parce que l'autodétermination est un facteur de santé et de bien-être, ensuite parce qu'elle favorise la qualité de vie et la participation sociale, si importante à l'épanouissement de chacun*<sup>1</sup> ». Agir de manière autodéterminée est un facteur de santé (se réaliser), au même titre que l'autodétermination développera des capacités cognitives, comme la mémoire ou l'attention. L'estime de soi du sujet s'en trouvera revalorisée, ce qui favorisera sa réussite. Pour les personnes éprouvant des difficultés sur le plan intellectuel, l'autodétermination est une approche qui permet de mieux comprendre le réel : la participation sociale de la personne handicapée est un facteur enrichissant sa qualité de vie. Dans le contexte problématique actuel de la formation des jeunes accueillis en IME, où les solutions traditionnelles ne suffisent plus pour répondre aux enjeux contemporains (contexte problématique que nous avons exposé dans le chapitre 1 de notre thèse), si l'autodétermination peut apparaître comme un droit individuel fondamental, « *sa mise en place demande beaucoup d'organisation, de temps, un investissement personnel et financier : accompagnement au quotidien, formation des éducateurs, achats d'outils spécialisés, gestion de la qualité... Mais l'autodétermination n'est pas un luxe*<sup>2</sup> ».

---

<sup>1</sup> C. Sarrazin, « A propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *op.cité*, p.7

<sup>2</sup> *Ibidem*

Nous avons vu que l'autodétermination est un concept qui bouscule les cadres de référence traditionnels de l'accompagnement du public avec handicap intellectuel. Elle est un droit que la personne peut revendiquer et faire valoir : le fait-elle ? Lui a-t-on appris à le faire ? Elle est également une exigence à atteindre : il s'agit de faire évoluer la culture de l'accompagnement. Droit et exigence se trouvent dans une position dialectique (mouvement d'enveloppement des deux dimensions) qui marque les avancées et les lenteurs en matière d'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle, comme le public que nous étudions dans cette recherche. Si nous avons souhaité approfondir certains éléments sur la déficience intellectuelle, d'une part, et l'autodétermination, d'autre part, c'est que cela nous paraît nécessaire pour cadrer, sur le plan réflexif, la suite du travail. Ces éléments de cadrage donnent également du sens aux informations recueillies et aux analyses produites. Le savoir que nous avons tenté de produire est mis en perspective avec un certain nombre de réalités qui interrogent : comment définir la déficience intellectuelle ? les personnes handicapées, sur le plan intellectuel, sont-elles capables de s'autodéterminer ? quelle est la nature de l'accompagnement de ce type de public ? Ces réalités, que nous évoquons rapidement ici, car elles ne concernent pas directement le fil rouge de cette recherche, sur la question des valeurs, participent, selon nous, de la compréhension du phénomène complexe que nous examinons. Nous en venons maintenant à exposer la suite de notre travail :

- la présentation des deux jeunes, (A1) et (O2), que nous avons suivis dans nos observations filmées, à partir des informations contenues dans leurs dossiers de scolarité (informations qui ont fait l'objet d'une synthèse) ;
- l'analyse de nos observations filmées, à partir des grilles d'analyse des données que nous avons produites pour chacune des trois hypothèses (cf. parties précédentes) ;
- l'interprétation des données et la discussion des résultats ;
- la conclusion générale de la thèse.

## **2) Présentation des deux cas cliniques suivis longitudinalement**

Comme indiqué précédemment, dans le cadre de la déontologie inhérente à toute démarche de recherche de ce type, l'anonymat des deux jeunes a été respecté. Nous avons donc choisi d'appeler les deux jeunes de la façon suivante : (A1) et (O2). A partir de maintenant et dans toute la suite de notre thèse, nous présenterons systématiquement les deux jeunes de cette façon (A1 entre parenthèses et O2 entre parenthèses, ce qui donne la forme finale que nous avons retenue : (A1) et (O2)). (A1) et (O2) sont deux garçons de l'IME dans lequel nous exerçons le métier de moniteur-éducateur. Au mois de juin 2014, lorsque nous avons débuté nos premières observations filmées, (A1) avait 17 ans et demi et (O2) 18 ans et demi. Rappelons que nos observations filmées ont duré quasiment un an et demi (début en juin 2014 et fin en novembre 2015). A l'heure où nous produisons ces lignes (mai 2016), (A1) est âgé de 19 ans et demi et (O2) a 20 ans. Ajoutons que (A1) et (O2) sont deux jeunes avec une déficience intellectuelle légère, l'agrément de l'IME dans lequel ils sont orientés correspondant à l'accueil de jeunes déficients intellectuels légers ou moyens, avec troubles associés ou non, âgés de 14 à 20 ans. Comme indiqué précédemment, nous avons commencé à étudier les dossiers des deux jeunes en juin 2014, au début des observations filmées. A partir des éléments disponibles dans les dossiers, nous avons choisi de présenter ces deux cas cliniques de la façon suivante.

Nous privilégierons des informations qui concerneront :

- le parcours antérieur du jeune (avant son arrivée à l'IME) ;
- les capacités et difficultés repérées peu après son arrivée à l'IME ;
- son évolution au sein de l'IME.

Ces informations recueillies seront structurées autour des domaines suivants, à l'IME :

- domaine familial ;
- domaine social (l'éducateur) ;
- domaine scolaire (l'enseignant) ;
- domaine préprofessionnel (l'éducateur technique en charge de l'atelier) ;
- domaine psychologique (le psychologue).

Pour (A1) et (O2), les renseignements récoltés feront l'objet d'une synthèse sous forme de tableau, suite à l'examen le plus approfondi possible des différents aspects mentionnés ci-dessus. L'accès aux informations contenues dans les dossiers nous a permis de constater que les données sont parfois relativement précises, en particulier au niveau du parcours antérieur du jeune et de l'environnement familial. Dans un souci de structuration de la présentation, compte tenu des conditions de recueil où nous avons eu accès à des informations plus ou moins importantes dans les dossiers, les données seront organisées autour de différentes temporalités, avec un souci de traduire, le mieux possible, l'évolution du parcours du jeune au sein de l'IME. Il convient de préciser, encore une fois, qu'en fonction des dossiers, le matériau recueilli n'est pas toujours très révélateur de l'identification de la trajectoire vécue par le jeune au sein de l'établissement spécialisé. Les temporalités que nous avons déterminées relèvent, donc, de deux aspects intrinsèquement liés :

- la richesse plus ou plus grande du matériau recueilli ;
- notre volonté d'être au plus près de la trajectoire du jeune au sein de l'IME, de façon à percevoir les points d'ancrage, les progressions et les zones d'achoppement inhérents à l'avancement de son projet.

Nous sommes donc conscient de notre démarche d'interprétation du réel : cette démarche nous conduit, en quelque sorte, à catégoriser les données recueillies dans les dossiers pour construire une « histoire », un récit, relatif à la situation du jeune en IME. Mais nous voudrions également dire que la subjectivité inhérente à notre tentative d'interprétation de la réalité se trouve contrôlée par le processus de recherche. En effet, les points d'ancrage, les progressions et les zones d'achoppement sont à mettre en perspective avec les instruments d'investigation liés à nos trois hypothèses (comportementalisme, instant d'apprendre, conceptualisation dans l'action). Au regard des remarques indiquées ci-avant, nous allons voir que nous avons déterminé trois grandes temporalités dans le parcours de (A1) et deux grandes temporalités dans celui de (O2).

## **1<sup>er</sup> jeune observé : (A1), 17 ans et demi au début des observations filmées**

- Parcours antérieur : avant d'intégrer l'IME à la fin du mois d'août 2011, à l'âge de 15 ans, (A1) a été scolarisé en CLIS<sup>1</sup> (troubles des fonctions cognitives ou mentales) dans une école primaire, puis en 4<sup>ème</sup> SEGPA<sup>2</sup> dans un collège. Il a bénéficié d'un accompagnement par le SESSAD<sup>3</sup> pour déficients intellectuels, appelé SESSAD DI. Un suivi orthophonique est mentionné, sans que l'on connaisse précisément la période concernée. Il a vécu sa première expérience en internat, en arrivant à l'IME. (A1) a obtenu l'ASSR1<sup>4</sup> en 2010.

### **1<sup>ère</sup> temporalité**

#### **Informations extraites du premier bilan de (A1), fait à l'IME en février 2012**

- Domaine familial : (A1), 15 ans à son entrée à l'IME, est le cadet d'une fratrie de quatre enfants. Il a un frère (32 ans) et deux sœurs de 28 et 25 ans. La mère de (A1) est femme au foyer et vit avec un compagnon qui n'est pas le père de (A1). (A1) est interne, à temps complet, dès son arrivée à l'IME, rentre le week-end et pendant les vacances scolaires chez sa mère. (A1) habite à une heure de route environ de l'IME. En février 2012, lors du premier bilan, l'assistante sociale de l'IME relate une angoisse chez la mère de (A1), au sujet de l'orientation de son fils à l'IME, au point d'avoir manqué le jour de la rentrée scolaire. La mère de (A1) n'accepte pas vraiment l'orientation de son fils en établissement spécialisé. Il apparaît également que les discours à l'endroit de (A1) sont divergents entre la mère et son compagnon. La mère le décrit comme passif au domicile et peu socialisé, alors que le compagnon pointe des besoins d'émancipation chez (A1).

#### Domaine social :

L'éducateur de vie sociale pointe le fait que (A1) soit plus heureux d'être à l'IME qu'en SEGPA, car « *là-bas, on se moquait de ceux qui avaient des difficultés* » (propos de A1). Les tâches de la vie quotidienne sont gérées correctement (levers, couchers, hygiène corporelle), même s'il prend peu d'initiatives sur un plan personnel. (A1) est agréable au quotidien et peu communicant. Assez peu ouvert aux autres à son arrivée à l'IME (septembre 2011), il a progressé dans son rapport à autrui, mais il éprouve des difficultés dans l'élaboration des situations qu'il vit. Si les activités sportives provoquent du dynamisme chez lui et témoignent, dans les sports collectifs, d'attitudes altruistes, (A1) estime qu'il doit acquérir davantage de maturité et ne se projette pas encore sur le plan professionnel (rappelons que (A1) est âgé de 15 ans et demi lors de ce premier bilan).

---

<sup>1</sup> La CLIS (dénommée ULIS : unité localisée pour l'inclusion scolaire, depuis septembre 2015). Les ULIS sont des dispositifs collectifs de scolarisation pour les élèves du premier et second degrés. Organisés en groupes restreints d'élèves ayant des troubles compatibles (cognitifs, auditifs, moteurs, etc.), ces dispositifs visent le développement d'apprentissages adaptés aux potentialités des élèves.

<sup>2</sup> La SEGPA (section d'enseignement générale et professionnel adapté) est intégrée au collège et accueille des élèves de 12 à 16 ans, qui présentent des difficultés importantes au plan des apprentissages. Les élèves accueillis en SEGPA font partie des élèves reconnus en difficulté au collège et ne sont pas considérés comme handicapés (depuis la loi 2005). La SEGPA a pour objectif de développer des compétences du socle commun chez les élèves accueillis, de façon à ce qu'ils préparent, a minima, une formation de niveau 5.

<sup>3</sup> Le SESSAD (service d'éducation spéciale et de soins à domicile) intervient auprès d'une tranche d'âge pouvant aller de 0 à 20 ans. Une équipe pluridisciplinaire (médecins généralistes et spécialisés, éducateurs, enseignants, orthophonistes, assistants sociaux, etc.) intervient sur les différents lieux de vie de l'enfant (famille, école, établissement spécialisé, etc.), en fonction des besoins repérés.

<sup>4</sup> Attestation scolaire de sécurité routière de niveau 1. Son obtention permet de s'inscrire à la préparation du brevet de sécurité routière (BSR, nouvellement dénommé permis AM) auprès d'un organisme agréé (auto-école, association), afin de conduire un cyclomoteur à l'âge de 14 ans.

- Domaine scolaire :

L'enseignant explique que (A1) est bien intégré dans la classe, malgré un positionnement en retrait par rapport au groupe. Les interactions avec l'adulte et ses camarades sont bonnes. Il commence à solliciter l'adulte dès qu'il en éprouve le besoin. Son rapport au travail scolaire témoigne d'un manque de motivation et de sens donné aux apprentissages. L'enseignant précise que le désir d'apprendre ne se manifeste pas chez (A1), malgré une bonne volonté. (A1) n'est globalement pas autonome face au travail scolaire. Le niveau scolaire est situé en début de cycle 3, avec des résultats moyens aux évaluations nationales de CE1<sup>1</sup> (33/60 en français et 21/40 en mathématiques) et faibles à celles de CM2 (9/60 en français et 0/40 en mathématiques). Le niveau en français et en mathématiques est un niveau global CE<sup>2</sup> (avec un résultat en lecture de 67% de réussite aux évaluations de CE1 et un résultat en numération de 80% aux évaluations de CE1). Des difficultés persistantes en géométrie sont mentionnées (reconnaissance et tracé des lignes et des figures simples). Selon l'enseignant, le projet doit s'articuler autour du développement des acquisitions scolaires de base (notamment en français et en mathématiques), en aidant (A1) à trouver du plaisir face au travail, revaloriser son estime de soi et développer son imaginaire. En 2012, (A1) a obtenu, à l'IME, l'ASSR<sup>3</sup>.

- Domaine préprofessionnel :

L'éducateur technique établit le même constat que l'enseignant sur le manque de motivation de (A1) face au travail à réaliser dans le cadre de l'atelier<sup>4</sup> à l'IME. Il note une lenteur, des difficultés d'attention et de concentration face à la tâche à réaliser. Les connaissances sont jugées insuffisantes, ce qui requiert un étayage conséquent pour aider (A1) à apprendre à travailler en atelier. L'utilisation des outils pose également problème. A l'instar de ce qu'indique l'éducateur de vie sociale (cf. domaine social), l'éducateur technique, en retraduisant les intérêts exprimés par (A1), relate que ce dernier n'a pas encore d'idée précise quant au choix d'un futur atelier pour la suite de son parcours à l'IME. Toutefois, (A1) a exprimé le souhait de découvrir les ateliers ATMFC et peinture dans le cadre de stages internes de découverte à l'IME.

- Domaine psychologique :

Le psychologue fait remarquer que (A1) a investi les tests cognitifs et projectifs. Il en ressort une hétérogénéité dans les performances, avec un niveau de début cycle 3<sup>5</sup> en raisonnement logique, et obtenant de meilleurs résultats dans le traitement séquentiel des informations (traiter les informations dans l'ordre où elles se présentent). Le psychologue ajoute que (A1) possède de bonnes facultés d'observation. Dans le registre des tests projectifs, des difficultés sont mentionnées, traduisant un manque de maturité et des blocages renvoyant à l'enfance. La construction du sens des apprentissages scolaires et préprofessionnels constitue l'axe majeur du projet de (A1) : pour atteindre cet objectif, est mise en avant la nécessité de regagner de la confiance en soi et d'accompagner les intérêts professionnels (cf. domaine préprofessionnel) qu'exprime (A1), en lui proposant d'effectuer des stages de découverte internes à l'IME.

---

<sup>1</sup> Cours élémentaire 1ère année

<sup>2</sup> Cours élémentaire

<sup>3</sup> Attestation scolaire de sécurité routière de niveau 2. Elle permet de s'inscrire à la préparation de l'épreuve théorique du permis de conduire, dès l'âge de 16 ans, afin de conduire un véhicule motorisé. Elle permet également de se présenter à la préparation du permis AM (anciennement dénommé brevet de sécurité routière), dans le cas où l'élève n'aurait pas obtenu l'ASSR1.

<sup>4</sup> Au moment du premier bilan, (A1) a passé 6 mois dans l'atelier AOO (atelier d'observation et d'orientation) au sein de l'IME. Cet atelier doit permettre aux jeunes arrivants à l'IME (à l'instar de (A1)) de découvrir, expérimenter des domaines préprofessionnels (travail sur bois, jardinage, etc.), pour ensuite décider d'un choix plus solide et se positionner sur les ateliers existant à l'IME (peinture/sous-traitance, espaces verts, maçonnerie, ATMFC : ménage, cuisine, lingerie).

<sup>5</sup> Cycle correspondant aux approfondissements (CE2, CM1 et CM2).



## 2<sup>ème</sup> temporalité

### Informations extraites d'un bilan fait en janvier 2013, dans le cadre d'une demande de prolongation de prise en charge à l'IME auprès de la MDPH<sup>1</sup>

#### - Domaine familial :

La mère de (A1) a évolué sur le plan de l'acceptation de l'orientation de son fils à l'IME : elle est d'accord pour prolonger le parcours de (A1) à l'IME.

#### - Domaine social :

L'éducateur de vie sociale note que (A1) a fait de nouvelles acquisitions concernant la gestion de la vie quotidienne (utilisation du lave-linge et du sèche-linge). L'éducateur poursuit en indiquant que (A1) a l'intention de poursuivre ses acquisitions en apprenant à faire les courses et se préparer des repas. (A1) est autonome dans ses déplacements en bus et en bicyclette. Des progrès en termes de socialisation (pratique d'un art martial, en dehors de l'IME, durant un trimestre) sont à mentionner par rapport au premier bilan de février 2012. (A1) prend désormais des initiatives et parle plus facilement de ce qu'il vit au quotidien (ce qui posait problème auparavant, cf. premier bilan 2012). Il exprime clairement son refus d'intégrer l'atelier maçonnerie à l'IME. En revanche, il confirme son idée émise, lors du premier bilan de 2012, à savoir faire un stage interne à l'IME dans l'atelier ATMFC.

#### - Domaine scolaire :

Les éléments mentionnés par l'enseignant sont sensiblement les mêmes que lors du premier bilan, datant de février 2012. En un an, peu d'évolution constatée chez (A1), puisque les évaluations nationales de CE1, en français, donnent un score de 35/60 (33/60 en 2012) et les évaluations de CM2, en mathématiques, donnent un score de 01/40 (0/40 en 2012).

#### - Domaine préprofessionnel :

L'éducateur technique note une évolution dans le parcours de (A1), puisque ce dernier est passé dans l'atelier peinture à l'IME (auparavant il était dans l'atelier AOO, cf. domaine préprofessionnel, premier bilan février 2012). L'adaptation dans ce nouvel atelier a été bonne, (A1) est de plus en plus participatif. Il est respectueux des consignes et des conseils qui lui sont donnés. Les acquisitions techniques s'amorcent, d'après l'éducateur technique. (A1) se montre coopérant lorsqu'il entre dans la tâche, mais une lenteur dans la réalisation de la tâche persiste. Des stratégies de contournement face à la difficulté sont observées, qui se traduisent par un renoncement. (A1) confirme son souhait émis lors du premier bilan, à savoir découvrir l'atelier ATMFC (cf. domaine préprofessionnel, premier bilan février 2012).

#### - Domaine psychologique :

Le psychologue pointe les progrès réalisés par (A1) depuis le premier bilan (février 2012). Si, à son arrivée à l'IME, (A1) était plutôt inhibé sur le plan relationnel, la suite de son parcours a montré de réels progrès quant à son ouverture aux autres et dans ses capacités de communication. Le psychologue met en valeur une ressource importante chez (A1) : son savoir-être. En effet, cela lui permet de s'approprier un certain nombre de codes sociaux nécessaires à l'intégration. Des difficultés en matière d'acquisitions scolaires et préprofessionnelles sont pointées, à ceci près que la situation actuelle est en voie d'amélioration.

---

<sup>1</sup> Maison départementale pour les personnes handicapées. C'est un lieu permettant de faciliter les démarches de ces dernières. La MDPH est chargée des droits et prestations. Elle exerce une mission d'accueil, d'information, d'accompagnement et de conseil à l'endroit des personnes en situation de handicap et de leur famille.

### 3<sup>ème</sup> temporalité

#### Informations extraites d'une réunion d'analyse et de projet en date du 02.02.2015

##### - Domaine social :

L'éducateur de vie sociale rappelle que, dans la précédente réunion (datée du 31.03.2014), l'évolution positive de (A1) était déjà signifiée. (A1) a poursuivi cette bonne dynamique en se saisissant avec efficacité de ce qui lui est proposé à l'IME. (A1) a pu expérimenter, de façon plus soutenue, d'une part, la confection des repas et, d'autre part, les hébergements autonomes (studio à l'IME et appartement en dehors de l'IME). L'éducateur insiste au sujet des valeurs sur lesquelles (A1) s'appuie pour avancer dans son projet (patience, tolérance). (A1) a également effectué plusieurs stages au cours des mois précédents (avec de bonnes évaluations, pour la plupart d'entre eux), qui lui ont permis de prendre davantage conscience du fait qu'il ne souhaitait pas s'orienter vers les domaines de la cuisine et du ménage.

(A1) fait la demande de faire d'autres stages, en milieu ordinaire et protégé, pour déterminer précisément son choix. En outre, l'éducateur fait observer que (A1) vit dans une certaine oisiveté pendant les moments où il rentre chez lui (week-end et vacances). Il n'a pas véritablement de relations avec des pairs dans son village. Il semble préoccupé par des épisodes de vie personnelle (connaître l'identité de son père), mais ne veut pas ennuyer sa mère à ce sujet. En 2014, (A1) a obtenu son permis AM pour la conduite du cyclomoteur.

##### - Domaine scolaire :

(A1) a changé d'enseignant. Sa nouvelle enseignante estime que les progrès réalisés sont à modérer et que (A1) est encore en période d'observation. Les ressources personnelles de (A1), en termes de savoir-être, sont confirmées. Les résultats aux évaluations réalisées se présentent de la façon suivante :

- 53% de réussite aux évaluations de CE1 en français, avec un point fort en lecture (85%) et un niveau correct en écriture (55%) ;

- 72 % de réussite aux évaluations de CE1 en mathématiques, avec des lacunes en géométrie (50%) ;

- 26 % de réussite aux évaluations de CM2 en français, avec un niveau moyen en vocabulaire (50 %) et de réelles difficultés en grammaire (6 %) ;

- 10 % de réussite aux évaluations de CM2 en mathématiques, avec de très importantes difficultés en géométrie, grandeurs et mesures, organisation et gestion de données (0 %).

D'autres éléments sont à mentionner ici : en juin 2015, (A1) a réussi l'obtention du CFG<sup>1</sup> avec un total de 28.5/60 (avec l'appréciation suivante : « Admis sur décision spéciale du jury »).

##### - Domaine préprofessionnel :

(A1) est passé dans l'atelier ATMFC 2<sup>2</sup>, en novembre 2014, alors qu'il était jusqu'alors en ATMFC 1. Bien que l'éducatrice technique de l'ATMFC 1 valorise des compétences chez A1, notamment en matière de culture générale, il n'en demeure pas moins que ce dernier n'a toujours pas d'idée bien précise quant à un choix professionnel pour le futur. L'éducatrice technique estime que cela est problématique, à ce stade d'avancée de son parcours à l'IME (18 ans et demi), dans la mesure où son projet professionnel n'évolue pas vraiment.

---

<sup>1</sup> Certificat de formation générale. Ce certificat valide des acquis en matière de connaissances générales, notamment pour des élèves scolarisés en SEGPA.

<sup>2</sup> Cet atelier accueille des jeunes plus âgés ayant des compétences plus confirmées par rapport à l'atelier ATFMC 1, où il s'agit de la découverte des domaines concernés pour les plus jeunes (pour rappel : cuisine, entretien des locaux, du linge, préparation et service des repas).

Elle essaie d'avancer quelques pistes d'explication des difficultés rencontrées par (A1), notamment le manque de temps suffisant pour acquérir plus de confiance en lui et le fait de travailler avec une certaine pression (rythme, exigences), deux conditions pouvant déstabiliser (A1) sur le plan professionnel. L'éducatrice technique de l'ATMFC 2 (dans lequel est donc récemment passé (A1)) relate des problèmes de stress chez (A1), pouvant le conduire à se déconcentrer face à la tâche. Des difficultés de lenteur, mémorisation et motricité fine sont également constatées. (A1) sait toujours faire preuve de bonne volonté et de savoir-vivre. Des stages, dans différents domaines, sont évoqués pour aider (A1) à trouver un positionnement plus marqué quant à un domaine qui l'intéresse véritablement.

**- Domaine psychologique :**

La psychologue rappelle que les objectifs visés dans le précédent projet individualisé de (A1) étaient articulés autour de deux axes : une meilleure expression de soi en groupe et un développement de la confiance en soi. L'activité « Groupe de parole », à laquelle participe (A1) depuis maintenant 2 ans de façon hebdomadaire, paraît être une possibilité de réponse idoine pour valoriser ces deux axes. Cette activité lui permet de s'affirmer devant les autres, chose qui n'est pas facile pour lui. Toutefois, il a tendance à refouler certains de ses affects. Devant la psychologue et en ce qui concerne ses représentations d'avenir professionnel, (A1) exprime son hésitation entre le milieu protégé et le milieu ordinaire de travail. L'expérimentation de différents domaines d'activités (stages divers) paraît essentielle pour définir un positionnement professionnel face à la sortie prochaine de l'IME (à ses 20 ans). Nous avons fait la synthèse des éléments recueillis dans le dossier de (A1) :

<b>Parcours antérieur avant d'intégrer l'IME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- CLIS en école primaire et SEGPA en collège</li> <li>- Suivi orthophonique</li> <li>- Accompagnement par un SESSAD pour déficients intellectuels</li> <li>- Orienté à l'IME en août 2011 (âgé de 15 ans)</li> </ul>			
<b>Éléments d'ordre familial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadet d'une fratrie de quatre enfants</li> <li>- Au début, mère de (A1) n'accepte pas l'orientation de son fils à l'IME</li> <li>- (A1) ne connaît pas son père</li> <li>- Habite à 70 kms de l'IME avec sa mère et le compagnon de sa mère</li> </ul>			
<b>4 domaines</b>				
3 temporalités	<b>Domaine social</b>	<b>Domaine scolaire</b>	<b>Domaine préprofessionnel</b>	<b>Domaine psychologique</b>
<b>1<sup>er</sup> bilan en février 2012</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plus heureux à l'IME qu'en SEGPA</li> <li>- Autonomie correcte dans les tâches de la vie quotidienne</li> <li>- Agréable, mais peu d'ouverture aux autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manque de motivation face au travail scolaire</li> <li>- Désir d'apprendre ne se manifeste pas</li> <li>- Niveau scolaire CE en français et maths</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lenteur, difficultés de concentration</li> <li>- Difficultés dans l'utilisation des outils</li> <li>- Pas encore d'idée précise sur un choix professionnel futur, mais (A1) veut découvrir plusieurs ateliers à l'IME</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Résultats hétérogènes aux tests</li> <li>- L'observation est une ressource chez (A1)</li> <li>- Des blocages qui renvoient à l'enfance</li> <li>- Préconisation de faire des stages de découverte à l'IME</li> </ul>
<b>Données en janvier 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La mère de (A1) accepte l'orientation à l'IME</li> <li>- De nouveaux apprentissages qui développent l'autonomie de la vie quotidienne</li> <li>- Des progrès en matière de socialisation (A1) confirme sa décision de faire un stage dans l'atelier ATMFC à l'IME</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Peu d'évolution par rapport au 1<sup>er</sup> bilan de février 2012</li> <li>- Résultats aux évaluations de CE1 et de CM2 sensiblement les mêmes qu'en février 2012</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Evolution dans le parcours de (A1) : passage dans l'atelier peinture à l'IME</li> <li>- Acquisitions techniques s'amorcent</li> <li>- Stratégies de contournement de la difficulté</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De réels progrès dans l'ouverture aux autres</li> <li>- Ressource importante chez (A1) : le savoir-être</li> </ul>
<b>Réunion d'analyse et de projet en février 2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A poursuivi sa progression</li> <li>- A fait plusieurs stages au cours des mois précédents</li> <li>- Lorsqu'il rentre chez lui, (A1) est plutôt replié sur lui-même (contrairement à l'IME)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A changé d'enseignant à l'IME</li> <li>- Résultats des évaluations en 2015 : point fort en lecture et grosses lacunes en géométrie</li> <li>- A obtenu le certificat de formation générale (CFG)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A changé d'atelier à l'IME (atelier ATMFC 2)</li> <li>- Toujours pas d'idée précise sur un choix professionnel futur</li> <li>- Problème de stress et difficultés dans mémorisation et motricité fine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Activité groupe de parole lui a permis de s'affirmer devant les autres</li> <li>- Tendance à refouler certains affects</li> <li>- Représentations d'avenir professionnel oscillent entre milieu protégé et milieu ordinaire de travail</li> </ul>

## **2<sup>ème</sup> jeune observé : (O2), 18 ans et demi au début des observations filmées**

- Parcours antérieur : avant d'intégrer l'IME, à la fin du mois d'août 2011, à l'âge de 15 ans et demi, (O2) était scolarisé en 3<sup>ème</sup> SEGPA au collège, où il avait une moyenne générale de 13,5 sur 20 au 2<sup>ème</sup> trimestre de l'année 2010-2011. Il a eu un cursus scolaire ordinaire jusqu'en 4<sup>ème</sup>, en bénéficiant d'un auxiliaire de vie scolaire en 5<sup>ème</sup> et pour une partie de la 4<sup>ème</sup>. En effet, (O2) a été orienté en SEGPA, en fin de 4<sup>ème</sup>, et a donc poursuivi en 3<sup>ème</sup> avant d'arriver à l'IME. Il a obtenu, avec succès, le certificat de formation générale (CFG) en juin 2011, avec un total de 18 sur 20. (O2) possède les attestations scolaires de sécurité routière (ASSR) niveau 1 et 2, obtenues en 2012, ainsi que l'attestation de formation aux premiers secours (AFPS), obtenue en 2014.

### **1<sup>ère</sup> temporalité**

#### **Informations extraites du premier bilan de (O2) fait à l'IME le 14.11.2011**

##### - Domaine familial :

(O2), 15 ans et demi à son entrée à l'IME, a une sœur de 35 ans. Son père est décédé en 2001 et sa mère est retraitée. (O2) a été suivi, sur le plan psychothérapeutique et psychiatrique, suite au décès du père, dont il a été très marqué. Il est interne, à temps complet, dès son arrivée à l'IME, rentre le week-end et pendant les vacances scolaires chez sa mère. Il habite à une vingtaine de kilomètres de l'IME. La mère de (O2) bénéficie d'une mesure de suivi assurée par une assistance sociale du pôle enfance de la commune où elle réside. Cette mesure correspond à une action éducative d'aide à domicile (AEAD). Lors du premier bilan du 14.11.2011, l'assistante sociale de l'IME relate les éléments d'une visite faite chez la mère de (O2), en présence de l'éducateur coordonnateur du projet de (O2). Cette visite a mis en exergue la grande inquiétude de la mère de (O2) à l'égard de ce dernier (concernant l'orientation en établissement spécialisé et l'adaptation de son fils avec ses pairs à l'IME). La mère de (O2) est très concentrée sur les incapacités de son fils (il ne sera jamais comme les autres) et les stéréotypies gestuelles (mouvement des mains, façon de marcher sur la pointe des pieds). Les examens cliniques ont posé le diagnostic : « troubles du comportement avec dépression » concernant (O2). L'évaluation aurait conduit, d'après la mère, à parler du syndrome d'Asperger. Lorsqu'il rentre à la maison le week-end, (O2) aurait des troubles obsessionnels (rangement d'objets) qui engendreraient, selon la mère, des conflits entre eux. Cette dernière exprime ses difficultés d'élever, seule, (O2), qu'elle aurait eu dans le but de faire plaisir à son mari, décédé. Elle souhaite que (O2) puisse trouver un travail au sortir de l'IME.

##### - Domaine social :

Si l'éducateur de vie sociale indique que (O2) s'est adapté favorablement au fonctionnement du lieu de vie (il est interne), il n'en fait pas moins observer que son ouverture aux autres pose problème. Il a tendance à limiter ses relations aux pairs les plus « posés » sur le plan comportemental. Parfois (O2) peut se montrer irrespectueux envers certains camarades, mais la médiation éducative est bien investie et il est en capacité de réfléchir à ce type de comportement, de manière à se remettre en cause. L'intérêt qu'il exprime à l'égard des activités se limite à l'accordéon, qu'il pratique aussi en dehors de l'IME. Il ne manifeste pas d'envie particulière de sortir de l'établissement spécialisé. Il exprime toutefois le souhait de faire des stages internes, en peinture et espaces verts, et d'acquérir de nouveaux apprentissages.

- Domaine scolaire :

L'enseignant confirme les observations de l'éducateur de vie sociale, quant aux difficultés d'ouverture aux autres. Il explique que (O2) ne s'inscrit pas dans une attitude de refus face au travail scolaire, mais ne se montre pas motivé pour autant. Il aurait une propension à la rêverie, tout en étant peu soigneux dans son travail. L'hétérogénéité de son niveau scolaire se présente de la façon suivante : il possède un niveau mi-cycle 3 en français et mi-cycle 2 en mathématiques. Le point fort se situe dans les domaines de la lecture, compréhension et expression écrite (niveau CM), alors qu'en techniques opératoires, sens des opérations, géométrie et mesure, le niveau correspond à un CE. Les résultats aux évaluations nationales de CM2 donnent un score de 34/60 en français et 20/40 en mathématiques. Selon l'enseignant, ces résultats ne reflètent pas les réelles capacités de (O2). C'est donc particulièrement en mathématiques qu'il s'agira de développer des compétences.

- Domaine préprofessionnel :

Selon l'éducateur technique, (O2) investit peu le travail en atelier (atelier d'observation et d'orientation). Il est vite démobilisé. La médiation de l'adulte est requise pour aider (O2) à se mettre au travail. (O2) est lent et peu habile, pour le moment, pour des tâches manuelles. De plus, les consignes de sécurité de base ne sont pas respectées. (O2) confirme son souhait de découvrir les ateliers peinture et espaces verts (souhait dont a déjà parlé l'éducateur de vie sociale, cf. domaine social). L'éducateur insiste sur l'orientation que doit prendre le projet de (O2), à ce stade de son parcours et sur le plan préprofessionnel : développer la socialisation et l'aider à construire de la motivation pour le travail en atelier.

- Domaine psychologique :

Face au médecin psychiatre, (O2) exprime la souffrance vécue lors de la mort de son père, d'où son souhait de poursuivre le suivi psychothérapeutique. Il se dit également anxieux et parle des conflits relationnels avec sa mère. Au niveau de l'IME, (O2) est satisfait des apprentissages scolaires, sociaux et professionnels qu'il réalise, en indiquant un goût particulier pour trois disciplines : l'histoire-géographie et les mathématiques. Ses représentations d'avenir sont articulées autour de l'idée de devenir musicien (il pratique l'accordéon, comme indiqué plus haut). Le psychologue précise que (O2) a des capacités d'élaboration lui permettant de réguler ses affects et les situations vécues. L'intérêt marqué, à l'égard de l'accordéon, serait en lien avec une passion que son père avait pour la musique et qu'il n'a pu réaliser véritablement. (O2) a une estime de lui-même dévalorisée qui se double d'un sentiment d'infantilisation sur le plan éducatif (relations conflictuelles avec la mère). Dans ce contexte, le psychologue préconise un travail avec la mère de (O2) dans le but d'amener cette dernière à construire une vision positive et favorable à une meilleure construction de la personnalité de son fils.

## **2<sup>ème</sup> temporalité**

### **Informations extraites d'une réunion d'analyse et de projet du 16.02.2015**

- Domaine familial :

La mère de (O2) reconnaît que son fils a beaucoup progressé depuis son arrivée à l'IME (fin août 2011). Désormais, (O2) sait exprimer ses inquiétudes auprès de sa mère. Toutefois, cette dernière a conscience que son fils possède une bonne culture générale mais qui ne lui sert pas à grand-chose. La mère de (O2) souhaiterait qu'il trouve un travail à proximité de chez elle.

Elle reste inquiète quant à l'orientation future de son fils, à sa sortie de l'IME, et se demande si l'équipe pluridisciplinaire pourra l'accompagner après ses 20 ans, c'est-à-dire après sa sortie de l'établissement spécialisé. Dans le cadre de la réunion d'analyse et de projet du 16.02.2015, (O2) confirme son intérêt de découvrir et multiplier les stages dans différents domaines qui pourraient l'intéresser (ATMFC, espaces verts). (O2) reste ouvert à de nouveaux domaines, tels que l'électromécanique, qu'il souhaite également découvrir. Il explique que la cuisine est un plaisir pour lui, mais ne veut pas en faire un futur métier. (O2) a déjà expérimenté le milieu protégé en ESAT et pense que ce type de structure protégée pourrait constituer une passerelle pour la suite. (O2) veut poursuivre les expériences d'hébergement en foyer, de façon à décider si ce mode d'hébergement correspond à ses attentes lorsqu'il quittera l'IME.

- Domaine social :

L'éducatrice de vie sociale expose la situation de (O2), qui a évolué favorablement. En effet, depuis son arrivée à l'IME, (O2) a acquis de bons repères éducatifs en matière de gestion de la vie quotidienne. Au regard de la solidité de ces repères, (O2) a même intégré un studio à l'IME, de façon à expérimenter ce type d'hébergement dans la perspective de la sortie de l'IME, à ses 20 ans. Le travail principal à mener, dans le cadre du projet de (O2), va consister à lui permettre de vivre des moments en foyer hébergement à l'extérieur de l'IME, dès lors qu'il sera en stage. Ces expérimentations auront pour but d'affiner le choix de (O2) quant à sa future orientation professionnelle : *« cela m'aidera à me donner une idée, à savoir si je vais dans un appartement ou un logement en foyer d'hébergement pour commencer »* (propos de (O2)). L'éducatrice confirme le choix de (O2) de commencer par un travail en milieu protégé (dans la restauration ou autre), même si (O2) avait initialement l'intention de partir sur une formation en milieu ordinaire (CAP en lycée professionnel). Elle poursuit en indiquant que la prise de décision peut apparaître comme une dimension problématique chez (O2). Celui-ci a beaucoup progressé dans son rapport aux autres : il est bien accepté par les autres et son sens de l'humour permet parfois de réguler des conflits. (O2) pratique la danse country, dans un club à l'extérieur de l'IME, et s'y rend tous les jeudis. Cela marque aussi ses progrès en termes de socialisation. Enfin, concernant la relation maternelle, l'éducatrice observe que (O2) parvient à prendre des décisions pour lui-même, quitte à être en désaccord avec sa mère.

- Domaine scolaire :

L'enseignante confirme les observations de l'éducatrice de vie sociale quant aux progrès réalisés par (O2). Au sein de la classe, ce dernier n'est plus en retrait, sait désormais prendre la parole. Son intégration dans le groupe ne pose plus problème (cf. premier bilan du 14.11.2011). De plus, (O2) a une bonne culture générale et se préoccupe beaucoup de l'actualité. En termes d'apprentissages, l'enseignante pointe la progression en mathématiques, discipline dans laquelle (O2) devait particulièrement développer des compétences. (O2) poursuit son évolution positive : il possède un bon niveau CM1 en français et a obtenu 75 % de réussite aux évaluations de CE1 en mathématiques (année 2014), avec une nette amélioration des résultats en résolution de problèmes (champ qui s'avérait très compliqué pour lui auparavant). Enfin, des difficultés récurrentes persistent en mathématiques (grandeurs et mesures), ce dont témoignent les évaluations en CE1 et CM2 dans ce domaine en particulier.

#### - Domaine préprofessionnel :

Arrivé dans l'atelier ATMFC 2 en mars 2014, l'éducatrice technique note que l'intégration de (O2) a été satisfaisante, même s'il reste un peu fragile face à certains éléments perturbateurs. Il est parfois utile de le recadrer (bavardages ou plaisanteries), mais le comportement général face au travail témoigne d'une appropriation en cours des exigences demandées en atelier, ce qui n'était pas le cas auparavant (cf. domaine préprofessionnel, premier bilan 14.11.2011). A certains moments, (O2) est gêné dans son travail par des épisodes de stress qui parasitent ses facultés de concentration et de réflexion. (O2) ne prend pas suffisamment d'initiatives au travail, mais semble progresser sur ce point. Il a montré qu'il était capable de faire preuve de courage et de volonté. Au sein des différentes activités de l'atelier (entretien des locaux, lingerie, cuisine), (O2) éprouvent des difficultés au niveau du rythme de travail (lenteur). Il connaît les protocoles de nettoyage et sait les appliquer (entretien des locaux). En lingerie, le pliage du linge n'est pas suffisamment précis. En cuisine, l'éducatrice technique observe des erreurs dans les pesées. Elle explique également qu'il est nécessaire de lui montrer les choses à faire avant qu'il ne réalise lui-même la tâche. (O2) a effectué trois stages à l'extérieur de l'IME, en 2014, deux en milieu protégé (restauration en ESAT) et un en milieu ordinaire (cuisine en collège). Le bilan des deux stages en milieu protégé est positif (bonne adaptation et application des consignes, capacités d'analyse). C'est davantage les transports allers et retours entre l'IME et le terrain de stage qui ont beaucoup fatigué (O2). Le bilan du stage, en milieu ordinaire, a montré que (O2) était motivé et soigneux, mais a rencontré des difficultés au niveau de la maîtrise des techniques de base en cuisine, de ses prises d'initiative et de son rythme de travail un peu lent. Quant à la question des perspectives d'avenir, l'éducatrice technique relate que (O2) a conscience du fait qu'il doit trouver sa voie dans le milieu protégé, dans un premier temps. Elle relate le souhait de (O2) d'expérimenter l'activité conditionnement, lors d'un prochain stage.

#### - Domaine psychologique :

La psychologue explique que (O2) est accompagné, sur le plan psychologique, depuis janvier 2014 (entretiens mensuels). Il était auparavant suivi par une psychologue en dehors de l'IME, à proximité de son domicile. (O2) a décidé d'arrêter ce suivi psychologique extérieur pour privilégier l'accompagnement à l'IME. Cette décision de (O2) est interprétée par la psychologue comme un moyen de s'individualiser, prendre de la distance avec sa mère et bénéficier de son propre espace, à l'aube de ses 18 ans. La psychologue met en exergue les capacités d'élaboration psychique de (O2), ainsi que ses facultés réflexives. Les capacités d'élaboration ont notamment été construites au travers d'un suivi psychothérapeutique dont (O2) a pu bénéficier jusqu'en janvier 2014. (O2) a besoin d'exprimer ses émotions et particulièrement en ce qui concerne son avenir après l'IME. La psychologue, qui a rencontré la mère de (O2) à l'IME lors d'un « café des parents<sup>1</sup> », fait observer que cette dernière a évolué positivement dans ses relations avec (O2). Désormais, elle est capable de faire confiance à son fils et à ce qu'il peut lui dire. Bien que la mère de (O2) soit encore angoissée par la question de l'après IME, elle semble avoir compris qu'elle devait le laisser cheminer à son propre rythme. De plus, l'activité « groupe de parole » est porteuse pour (O2) et il y participe depuis septembre 2013. (O2) y trouve une véritable place et parvient à exploiter ses facultés de compréhension et d'empathie envers les autres membres du groupe.

---

<sup>1</sup> Les parents sont invités à l'IME pour exprimer, en groupe et autour d'un café, leurs points de vue sur la scolarité de leurs enfants à l'IME et exposer leurs questionnements ou inquiétudes éventuelles quant à l'avenir de leurs enfants.

En cela, il est un élément moteur du groupe et cela lui permet, d'une part, de valoriser son estime de lui-même et, d'autre part, un travail d'individualisation propice à une émancipation. L'accompagnement thérapeutique est ainsi articulé autour d'un soutien psychologique visant la meilleure élaboration de son projet d'avenir. Nous avons fait la synthèse des éléments recueillis dans le dossier de (O2) :

### Tableau synthétique des traits saillants de la situation de (O2) à l'IME

(O2) : 18 ans et demi au début de nos observations filmées en juin 2014

<b>Parcours antérieur avant d'intégrer l'IME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 3<sup>ème</sup> SEGPA en collège avec moyenne générale de 13,5 sur 20 au 2<sup>ème</sup> trimestre 2010-2011</li> <li>- Suivi psychothérapeutique suite au décès du père</li> <li>- A obtenu le certificat de formation générale (CFG) en 2011 avec 18,5 sur 20</li> <li>- Orienté à l'IME en août 2011 (âgé de 15 ans et demi)</li> </ul>			
<b>Eléments d'ordre familial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A une sœur plus âgée (35 ans)</li> <li>- Habite avec sa mère à 20 kms de l'IME</li> <li>- Père décédé</li> <li>- Mère très inquiète pour (O2) et centrée sur les incapacités de son fils</li> </ul>			
<b>4 domaines</b>				
2 temporalités	<b>Domaine social</b>	<b>Domaine scolaire</b>	<b>Domaine préprofessionnel</b>	<b>Domaine psychologique</b>
<b>1<sup>er</sup> bilan le 14.11.2011</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonne adaptation en internat dès son arrivée (bonne autonomie dans la vie quotidienne)</li> <li>- Difficultés dans le rapport aux autres</li> <li>- Capacités réflexives réelles et intérêt pour l'accordéon</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficultés dans le rapport aux autres</li> <li>- Peu de motivation face au travail scolaire</li> <li>- Point fort : français (niveau CM) et point faible : mathématiques (niveau CE)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faible investissement pour le travail en atelier à son arrivée</li> <li>- Lenteur et peu adroit dans les tâches manuelles</li> <li>- (O2) souhaite découvrir les ateliers peinture et espaces verts à l'IME</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Souffrance exprimée en lien avec la mort de son père</li> <li>- Capacités d'élaboration psychique</li> <li>- Estime de soi dévalorisée et relations conflictuelles avec la mère</li> </ul>
<b>Réunion d'analyse et de projet du 16 février 2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation de (O2) a évolué favorablement</li> <li>- Réels progrès en termes de socialisation</li> <li>- Est passé à l'hébergement en studio à l'IME</li> <li>- (O2) souhaite expérimenter l'hébergement en foyer de vie pour préparer l'avenir</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progrès en termes de socialisation au sein de la classe</li> <li>- Bonne culture générale</li> <li>- Progrès en mathématiques (résolution de problèmes)</li> <li>- Bon niveau CM1 en français</li> <li>- Difficultés récurrentes en mathématiques (grandeurs et mesures)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bonne intégration dans son nouvel atelier à l'IME (ATMFC 2)</li> <li>- Comportement général face au travail en atelier est plutôt satisfaisant</li> <li>- Episodes de stress parfois parasitent les apprentissages</li> <li>- (O2) souhaite poursuivre l'expérimentation de différentes activités lors des stages et voudrait découvrir l'activité conditionnement en milieu protégé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Progrès au niveau de l'individualisation et de sa prise de distance avec sa mère</li> <li>- Bonnes capacités d'élaboration psychique</li> <li>- Mère de (O2) a évolué positivement dans ses relations avec son fils</li> <li>- Activité Groupe de parole à l'IME est porteuse en termes de développement de l'estime de soi et de possibilités d'émancipation</li> </ul>



# CHAPITRE 7

## ANALYSE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE

### 1) Démarche adoptée

L'analyse de nos données (les observations filmées) s'organisera à partir de deux approches<sup>1</sup> :

- une approche herméneutique, c'est-à-dire interprétative ;
- une approche comparative, c'est-à-dire à différents moments dans le parcours des deux jeunes.

La première, herméneutique, se décompose en deux formes : la forme émiqque et la forme étique. La dimension émiqque renvoie à la signification que donnent les acteurs au monde qui les entoure. Elle fait appel à notre enquête exploratoire, où nous avons interrogé les jeunes de l'IME sur le sens qu'ils donnaient au stage et à leur formation. La dimension étique renvoie à l'analyse et l'argumentation que nous produirons, en tant qu'apprenti-chercheur, car cette analyse est réalisée « *au départ d'une grille de lecture prenant appui sur des théories ou des modèles spécifiquement éprouvés ou en faisant apparaître des structures d'interprétation de la réalité sociale, ces dernières ayant une existence autonome par rapport au sujet, même si elles sont activées par sa subjectivité* ». Les grilles d'analyse que nous avons produites, en lien avec nos trois hypothèses (cf. partie constitution de la grille d'analyse des données) sont construites à partir de concepts opératoires et théoriques qui ont pour objectif d'interpréter la réalité sociale du stage, du point de vue des deux jeunes observés. Si les concepts opératoires permettent de mieux cerner la réalité que l'on souhaite saisir, les concepts théoriques apportent l'accès à un cadre théorique de référence en rupture avec un phénomène appréhendé sur le mode du sens commun. Pour notre analyse, l'ensemble de ces concepts (opératoires et théoriques) constitueront précisément nos grilles de lecture. L'approche comparative considèrera la mise en perspective des différentes temporalités que nous avons retenues pour observer les deux jeunes. Autrement dit, il s'agira de mettre en lumière la question de l'évolution des deux jeunes ayant été filmés longitudinalement durant un an et demi environ. Notre démarche d'analyse consiste donc à examiner ce qui se déroule au sein des observations filmées, pour ensuite tenter de donner du sens à ces données en les mettant en relation. Comme il convient de le faire dans toute méthode qualitative, nous serons attentif à la variété des événements observés, en posant la question suivante : comment ces événements sont-ils vécus par (A1) et (O2) ? Dans le contexte qui est le nôtre, la neutralité apparaît comme un leurre : en effet, « *le concept de neutralité n'a pas de sens car le chercheur considère qu'il contribue à l'émergence de ce qui se produit. En outre, les interactions avec l'acteur et son autoréférence sont non seulement inévitables mais elles sont aussi des ressources. On étudie, dans ce cas, le degré de résonance entre le chercheur et l'acteur*<sup>2</sup> ».

---

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Postures et démarches épistémiques en recherche*, Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, p.25, document distribué lors du séminaire « *Méthodologie et épistémologie* », Université de Rouen, les 17, 18 et 19 janvier 2012

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.13

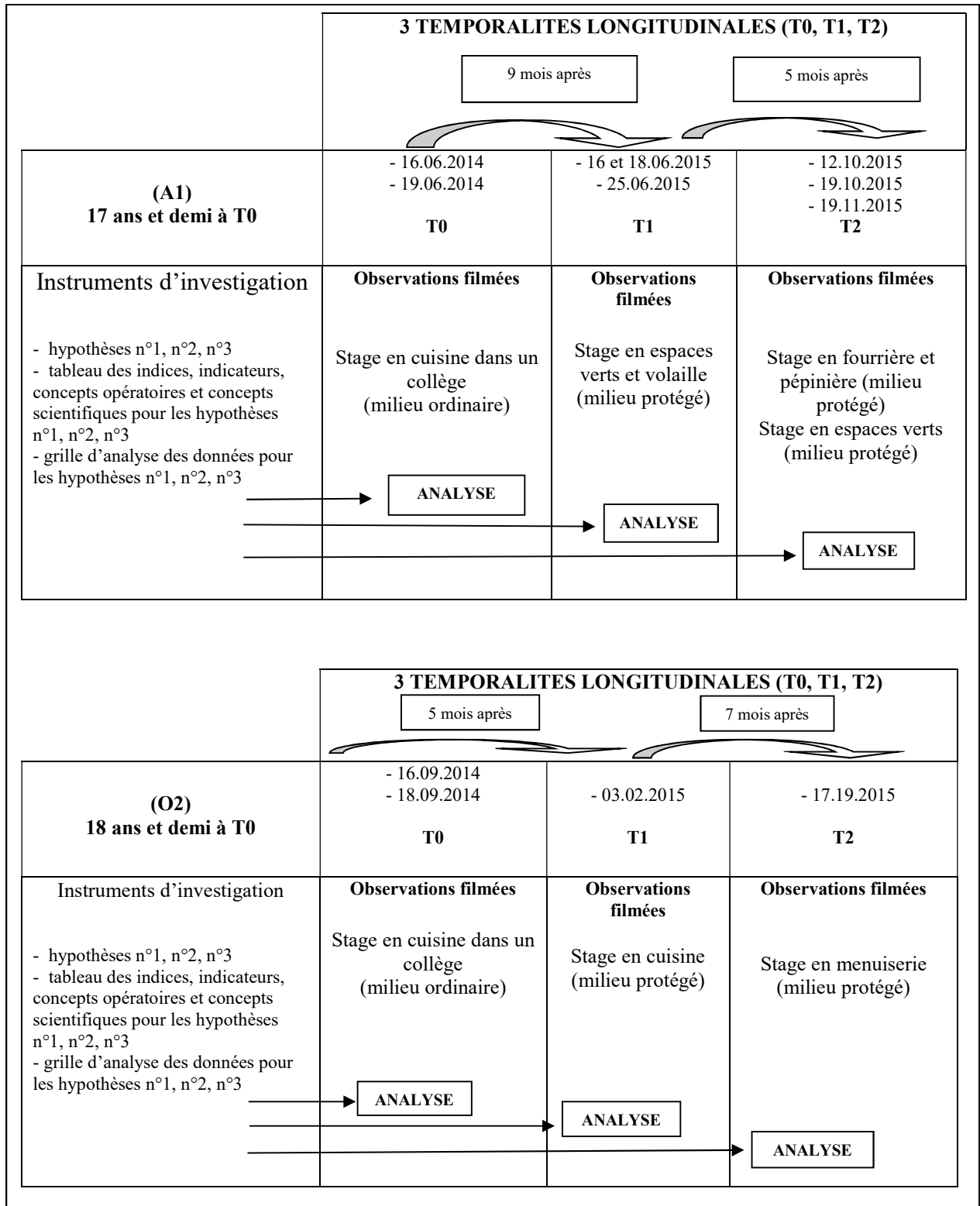
Ce jeu d'interactions, entre l'observateur filmant que nous étions et les deux jeunes filmés, a fait l'objet d'analyses (fréquence des regards en direction du camescope) que nous formaliserons, analyses cadrées par nos hypothèses. Ajoutons sur ce point que, comme annoncé dans les développements qui précèdent, nous intégrerons dans l'analyse, à titre d'illustration, la courte retranscription des entretiens informels que nous avons réalisés avec (A1) et (O2), au sujet de leur représentation de l'outil vidéo lors de leur stage. Dans cette perspective, notre démarche s'inscrit dans une approche communicationnelle dans laquelle les dimensions de compréhension et d'intersubjectivité jouent à plein. Ces dimensions sont particulièrement présentes dans nos trois hypothèses. Dans l'hypothèse n°1, de par la théorie deweyenne de la valuation, où les valeurs sont construites dans et par la situation de stage. Dans la situation, car ce n'est pas un système de valeurs a priori que nous examinons, mais ce qui se forme comme valeurs incarnées chez (A1) et (O2) dans la situation de stage. Par la situation, car d'autres aspects qui découlent de l'activité des jeunes en stage doivent être pris en compte pour mieux comprendre le phénomène, à l'instar du rapport tutorial. Dans l'hypothèse n°2, de par l'approche bachelardienne de l'instant d'apprendre, où la recherche d'une discontinuité du stage peut être comprise dans une relation d'intersubjectivité avec le tuteur. Certes c'est le jeune, lui-même, qui se situe plus ou moins dans cet espace de discontinuité relatif à l'instant d'apprendre (au sens d'une rêverie du stage, cf. partie interprétation des données de notre enquête exploratoire). Mais il s'y inscrit aussi dès lors qu'une proxémie avec le tuteur est présente (distance physique entre le jeune et ce dernier). Enfin, dans l'hypothèse n°3, de par l'approche anthropologique du développement des adultes, chère à Pastré, où le sujet est en mesure de construire des compétences, de rencontrer son développement si l'environnement formatif est suffisamment ouvert. Ainsi voyons-nous une double approche communicationnelle dans notre démarche d'analyse des données. La nôtre, en tant qu'impliqué dans les observations filmées que nous avons réalisées. Mais aussi celles de (A1) et (O2), en tant que nous tentons de « *comprendre le corps de valeurs propres au sujet dans un rapport d'intersubjectivité*<sup>1</sup> ». La singularité du phénomène que nous explorons, vécu par les deux jeunes, fera l'objet de notre examen.

Nous avons indiqué, au début de notre partie méthodologique, que notre recherche se situait pleinement dans le paradigme compréhensif, où nous cherchons à faire émerger des structures qui organisent le rapport aux valeurs qu'entretiennent les jeunes accueillis en IME avec le stage. L'analyse de nos observations filmées nécessite de faire appel à l'utilisation d'un second paradigme : le paradigme descriptif. En effet, nous souhaitons décrire le comportement de (A1) et (O2) dans leur stage, à travers les grilles de lecture que nous venons de rappeler. De plus, nous soulignons, une nouvelle fois, l'intérêt de trianguler nos méthodes dans l'approche du phénomène que nous examinons. Nous utilisons, en effet, trois méthodes de collecte de données : les entretiens semi-directifs, la consultation d'informations cliniques dans les dossiers de scolarité, les observations filmées. La retranscription de l'évolution du parcours de (A1) et (O2), à l'aide des dossiers de scolarité, d'une part, et l'étude longitudinale au moyen des observations filmées, d'autre part, permettent une triangulation temporelle ouvrant l'accès à des formes répétées dans le temps. Pour la meilleure lecture possible des résultats obtenus, nous avons souhaité décrire, à chaque fois, le contexte dans lequel (A1) et (O2) ont été observés. Il s'est agi de relater, en particulier, le lieu de stage (milieu ordinaire ou protégé, domaine concerné), les personnes présentes (tuteurs, collègues, autres personnes éventuelles) et la nature des différentes tâches à réaliser durant l'observation filmée. Dans l'analyse proprement dite de nos observations filmées, à laquelle nous allons procéder désormais, nous avons opéré de la façon suivante.

---

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Postures et démarches épistémiques en recherche*, op.cité, p.14

Dans un premier temps, nous avons repris et présenté, à nouveau, chacun de nos instruments d'investigation (l'hypothèse concernée, le tableau des concepts opératoires et théoriques, la grille d'analyse des données). Puis, pour chaque jeune, nous avons confronté nos données filmées à ces instruments d'investigation, en prenant les trois temporalités singulières retenues dans le cadre de l'étude longitudinale. Pour mieux comprendre, schématisons :



Présentons l'hypothèse n°1 et les grilles d'analyse correspondantes.

**Hypothèse n°1 :** *En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

<b>Indicateurs concrets</b> (monde réel)	<b>Indicateurs</b> (réalité maîtrisable)	<b>Concepts opératoires</b> (un ensemble d'indicateurs donnent un concept opératoire)	<b>Concept théorique</b> (cadre théorique de référence)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mobilisation du corps en stage</li> <li>- Importance du rapport au tutorat</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Volonté de produire (continuité)</li> <li>- Volonté de bien se comporter</li> <li>- L'erreur est écartée par les jeunes</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Valuations = des comportements et des conduites</p>	<p style="text-align: center;">Pragmatisme chez Dewey</p>
<b>Thèmes dégagés</b>		<b>Indicateurs d'évaluation du point de vue du jeune</b>	
<p style="text-align: center;">CONTINUITE DU STAGE COMPORTEMENTALISME</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- On s'intéresse aux états, aux comportements</li> <li>- Temps biologique du stage</li> <li>- Soit organique à la source de l'enquête (Dewey)</li> </ul>		<p style="text-align: center;"><b>Corps en action (stimuli interne)</b></p> <p style="text-align: center;">◆ <u>Coordination agie</u> (la réussite de l'action ne coïncide pas avec la compréhension de l'action)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeune est orienté vers la réussite de son action (comportement final attendu). L'agir est privilégié sur la réflexion et la production prend le pas sur l'apprentissage</li> <li>- L'action reste cantonnée à sa dimension matérielle (exécution recherchée) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficulté d'anticipation par rapport à son action</li> </ul> </li> <li>- Peur de l'échec : stratégies consistant à éviter l'erreur (ne pas se tromper)</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>Rapport au tutorat (stimuli externe)</b></p> <p style="text-align: center;">◆ <u>Mode gestuel</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les gestes du regard à l'égard du tuteur (ou collègue faisant figure de tuteur éventuellement)</li> <li>- Les gestes de la main, du doigt et de la parole à l'égard du tuteur (ou collègue) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les gestes de la tête pour approbation ou désapprobation des consignes données par le tuteur (ou collègue)</li> <li>- Les déplacements (utilisation de l'espace) en lien avec une attitude de mimétisme et de proxémie à l'égard du tuteur (ou collègue)</li> </ul> </li> </ul>	

Sur un plan général, nous rappelons au lecteur que nos observations filmées peuvent concerner trois moments dans la situation de stage :

- l'entrée dans la tâche (début de l'activité) ;
- la réalisation de la tâche (pendant l'activité) ;
- le comportement postérieur à la tâche (après l'activité).

Pour cadrer notre analyse, de façon à montrer la cohérence entre nos observations filmées et notre cadre théorique, nous tenons à préciser un certain nombre d'éléments sur les deux types d'indicateurs d'évaluation dégagés dans la grille d'évaluation de l'hypothèse n°1, reproduite ci-dessus. Ces deux types d'indicateurs sont : le corps en action, d'une part, le rapport au tutorat, d'autre part. Ces éléments de précision nous paraissent importants en ce qu'ils donnent du sens à l'ensemble des indicateurs que nous avons retenus dans notre grille d'évaluation de l'hypothèse n°1, et qu'ils permettent, d'une certaine manière, d'en faire une synthèse, ce qui donne, selon nous, encore davantage de solidité à notre démonstration. Voici la démarche générale. Nous avons choisi d'éclairer le premier indicateur d'évaluation, le corps en action, à partir de la distinction, faite par Rabardel, entre l'activité productive et l'activité constructive. Le second indicateur d'évaluation, le rapport au tutorat, sera, lui, examiné à partir de la réflexion de Leplat sur *Les gestes dans l'activité en situation de travail*<sup>1</sup>.

### **1-1) Distinction entre activité productive et activité constructive<sup>2</sup>**

Le champ professionnel, ou préprofessionnel, tel que les stages effectués par (A1) et (O2) dans le cadre de leur formation à l'IME, est organisé autour du primat du faire. Notre partie antérieure, en lien avec l'approfondissement du cadre théorique de référence de la didactique professionnelle, a montré l'existence intrinsèque et simultanée de deux types de sujets dans la situation de travail : le sujet pragmatique (qui s'appuie sur la réalisation de l'action) et le sujet épistémique (qui s'appuie sur ses connaissances). Ce qui nous intéresse ici, c'est de pointer le fait qu'avec la dimension constructive de l'activité, « *On peut continuer de penser l'action alors même que la dimension productive s'est arrêtée*<sup>3</sup> ». Ce qui distingue l'activité productive de l'activité constructive réside dans le fait que la première correspond à la réalisation de la tâche, dans un objectif de finalisation à court terme. Alors que la seconde correspond au développement du sujet, « *son évolution, la reconfiguration des ressources et des situations et milieux de vie du sujet. Sa temporalité est donc totalement différente : c'est le moyen et le long terme*<sup>4</sup> ». A travers la clarification de ces deux formes d'activité (productive, constructive), nous souhaiterions montrer que les stages effectués par (A1) et (O2) ne se réduisent pas à une simple réalité vécue, sur le mode empirique, par ces derniers. Il peut y avoir une construction, l'émergence d'un devenir formatif, tel que notre hypothèse n°2, sur l'instant d'apprendre en stage, nous y dirige. L'activité constructive du stage s'inscrit dans l'identification d'un des critères retenus par Dewey (l'un de nos deux compagnons théoriques, avec Bachelard, dans cette recherche) pour parler d'une expérience éducative, c'est-à-dire le critère de continuité de l'expérience. Une expérience est éducative si elle ouvre sur d'autres expériences, selon Dewey.

---

<sup>1</sup> J. Leplat, « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. Aperçu de quelques problèmes d'analyse*, 15-1, 2013, p.1-19, en ligne : <http://pistes.revues.org/2951>, consulté le 21 mars 2016

<sup>2</sup> P. Rabardel, « Des motifs et des buts... », *Café pédagogique*, Les dossiers, janvier 2010, en ligne [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP\\_Rabardel.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Rabardel.aspx), consulté le 6 juin 2016

<sup>3</sup> P. Parage, « Ingénierie didactique et analyse de l'activité : initialisation d'une recherche sur l'apprentissage », *Recherches en Education* n°4, octobre 2007, p.36

<sup>4</sup> P. Rabardel, « Des motifs et des buts... », *op.cité*, p.6

Ceci étant précisé, nous sommes ici dans la configuration de l'hypothèse n°1, et les indicateurs d'évaluation retenus (corps en action) penchent assez largement vers l'activité productive, l'objet de l'analyse de nos observations filmées étant de déterminer sous quelles formes cette activité productive est dominante, chez (A1) et (O2). Dans tous les cas, la distinction entre les deux types d'activité s'incarne dans l'expérience. C'est l'expérience qui constitue le socle sur lequel l'activité productive et l'activité constructive peuvent se déployer : « *Dire ceci, c'est insister sur la dimension matérielle de l'expérience, non pas au sens d'une matière qu'on pourrait toucher, mais au sens de quelque chose qui est là, qui résiste, qui se travaille, qui se transforme dans l'activité constructive en ressources, en compétences, en instruments, probablement aussi en identité*<sup>1</sup> ». C'est ce processus de transformation que nous tentons d'approcher pour en connaître davantage. Nos trois hypothèses, rappelons-le, sont construites en ce sens. Nous pouvons désormais passer au second indicateur d'évaluation de l'hypothèse n°1, le rapport au tutorat, avec un éclairage sur l'importance des gestes en contexte de travail (ou de stage, pour ce qui nous concerne).

### La place des gestes dans l'activité

Leplat<sup>2</sup> s'intéresse à la fonction des gestes dans l'analyse de l'activité, ce qui colle avec les indices concrets que nous avons relevés dans notre étude, en particulier concernant la mobilisation du corps en stage. Le geste n'est pas facile à définir, en tant que tel, c'est pourquoi cet auteur s'engage dans une démarche de conceptualisation. Il existe un terme très proche sémantiquement du terme de geste, c'est celui de mouvement. En citant Jousse, qui développe une approche du geste selon une orientation anthropologique (Jousse a écrit un ouvrage, dont le titre est « *L'anthropologie du geste* »), Leplat rappelle que le geste est plus ou moins conscient (voire inconscient), relevant du pur réflexe ou d'une intention délibérée. De même, en citant Berthoz, Leplat met la focale sur un aspect du geste que nous interrogeons particulièrement dans notre hypothèse n°1 : le geste, comme relation sociale, au travers du rapport au tutorat. « *Le geste, animal et humain, est à la fois signe et organisation, mouvement et intention, contrainte du corps et dépassement des possibilités du corps. [...] De façon très synthétique et immédiate, il permet à notre cerveau de saisir une réalité, une intention, une pensée, une relation sociale complexe*<sup>3</sup> ». Le geste représente le marqueur physique de la pensée, ce qui la sous-tend ; il synthétise la dimension de complexité de la situation et il est l'élément qui fonde la relation à l'autre. Il est donc possible de dégager un champ sémantique qui s'articule autour de trois termes : geste, mouvement, action. Le point commun de ces trois termes se trouve dans l'idée de déplacement dans l'espace, auquel ils renvoient. Nous retrouverons, plus loin dans nos observations, un certain nombre de ces déplacements dans l'espace, analysés selon un double point de vue, dont notre hypothèse n°1 fait référence : le corps en action et le rapport au tutorat. Le geste fait référence directement au corps humain, et « *en conséquence exprime une intention et une signification de la part de l'humain qui le produit*<sup>4</sup> ». Nous pouvons dire, à la suite de Leplat, que le geste est un mouvement qui, lui-même, porte une signification. C'est justement par cette dimension de signification que le mouvement d'un sujet peut prendre le statut de geste : « *En ce sens, on pourrait dire que le geste n'est pas observable ; ce qui l'est, c'est le mouvement auquel est attribuée la signification, c'est l'action ou l'action dans laquelle il s'insère qui donne (ou non) au mouvement la qualité de geste*<sup>5</sup> ».

---

<sup>1</sup> P. Rabardel, « Des motifs et des buts... », *op.cité*, p.7

<sup>2</sup> J. Leplat, « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *op.cité*

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.3

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.3

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.3

Ces apports sont intéressants pour deux raisons. En premier lieu, ils s'inscrivent dans l'approche deweyenne de la valuation, qui consiste, rappelons-le, à appréhender les valeurs comme des construits dans l'expérience et susceptibles d'évoluer de par les finalités privilégiées, à un moment donné, par un individu et les moyens mis en œuvre pour répondre à ces finalités. Les stratégies adoptées (au travers des gestes exprimés) par le sujet peuvent changer en fonction de la signification qu'il attribue à la situation présente. En second lieu, ces apports renforcent l'intention (qui est bien la nôtre ici) d'identifier le contexte de la situation de stage vécue par les deux jeunes, c'est-à-dire « *l'action dans laquelle s'insère le mouvement* », pour paraphraser les termes employés par Leplat. C'est ce contexte (par exemple : primat de la production, proxémie par rapport au tuteur de stage) qui donnera au geste observé dans nos films la signification que nous avons dégagée dans notre hypothèse n°1 (coordination agie, où domine la réussite de l'action au détriment de la compréhension, fonctions du geste considérées dans la relation tutorale). Notre rôle d'apprenti-chercheur consiste donc, ici, à interpréter ces différents éléments à partir de notre cadre de référence, le pragmatisme chez Dewey, car Leplat nous rappelle qu'un même mouvement peut être un geste dans certaines circonstances, et non dans d'autres. C'est le chercheur qui attribue la signification, avec toute la prudence et l'humilité qui doivent le guider. Autrement dit, ce que nous interprétons comme geste chez (A1) et (O2) relève de notre démarche d'interprétation des données que nous possédons, ce qui ne signifie pas que (A1) et (O2) en soient conscients, comme indiqué précédemment.

Par conséquent, au regard de notre étude exploratoire, et avant toute analyse de nos observations filmées, un intérêt pédagogique apparaît dans l'accompagnement à une meilleure prise de conscience des gestes construits dans et par la situation de stage, ces gestes renvoyant aux valeurs privilégiées par les jeunes dans leur formation. Ainsi nous retenons que, si le geste est dépendant des facultés sensorimotrices du corps (posant certaines difficultés chez (A1) et (O2), pointées dans l'analyse de leurs dossiers de scolarité), il « *contribue à la réalisation de la pensée, à la mise en forme de l'esprit et à la communication intersubjective*<sup>1</sup> », autant de valeurs intéressantes à explorer, comme nous proposons de le faire ici. Nous avons indiqué, plus haut, que deux indicateurs d'évaluation (corps en action, rapport au tutorat) composaient notre hypothèse n°1. En appui sur les travaux de Leplat, sur les gestes dans l'activité, et de façon à cadrer concrètement nos analyses, nous avons retenu le « *geste-action* », pour guider l'indicateur relatif au corps en action, et le « *geste-signe* », pour guider l'indicateur relatif au rapport au tutorat. Leplat distingue, en effet, le premier (action de transformer le réel) du second (geste comme instrument de communication). Concernant le geste-signe, il y aurait une dimension symbolique derrière le geste purement physique assuré par le mouvement, cette dimension symbolique revêtant une signification qu'il convient d'interpréter. Les gestes-signes représentent une forme de langage à décrypter. Ils peuvent être relativement ancrés dans un système de valeur, car les significations correspondantes donnent forme à la pensée<sup>2</sup>. Dans ces conditions, le corps donne forme à l'esprit. C'est d'ailleurs le titre d'un ouvrage de Gallagher en 2005<sup>3</sup>. Quant au geste-action, il s'inscrit, non pas dans un registre expressif ou communicatif, à l'instar du geste-signe, mais davantage dans un registre instrumental : « *il manifeste la part que le corps prend à l'activité*<sup>4</sup> ». Le geste-action est une composante de l'action, au sens où il ne faut pas confondre le geste et l'action, cette dernière faisant référence au contexte dans lequel l'action est produite. Il est nécessaire d'interroger le contexte pour mieux évaluer la nature du geste-action.

---

<sup>1</sup> J. Leplat, « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *op.cité*, p.4

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.7

<sup>3</sup> Le titre exact est : « *Comment le corps donne forme à l'esprit* », *ibidem*, p.4

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.8

Cet apport est intéressant, pour notre réflexion, car l'existence de la déficience intellectuelle de (A1) et (O2) pourrait, assez facilement, tendre vers une facilité d'associer le geste et l'action, ce qui aurait comme conséquence de ne pas interroger ce qui donne du sens au geste produit par les deux jeunes : le contexte de la situation vécue par ces derniers. Nous avons déjà souligné le fait que notre recherche privilégiait le point de vue des jeunes et n'interrogeait pas, spécifiquement, le rôle du contexte. Pour autant, cela n'enlève en rien notre intention de pointer l'importance de l'environnement du stage dans l'objectif d'une meilleure compréhension du phénomène que nous explorons. Cette façon de procéder, pensons-nous, apporte une autre envergure au parti-pris que nous avons adopté (examiner le rapport à la formation à partir du prisme des valeurs construites, par les jeunes de l'IME, eux-mêmes), car nous sommes conduits à mettre en exergue la complexité du phénomène, à travers un déplacement du regard. Il s'agit de s'écarter des raisonnements restreints propices à confiner la compréhension du phénomène à une grille de lecture se rapportant à la déficience intellectuelle et ses caractéristiques. Ouvrir la réflexion à d'autres variables (notamment l'environnement du stage, même si, encore une fois, ce n'est pas notre objet) permet de mieux saisir les valeurs produites par (A1) et (O2) dans leurs situations respectives de stage. En particulier, cela nous permet de tester notre hypothèse n°2 sur l'émergence d'un instant d'apprendre en stage, en ce que cette hypothèse interroge un système de valeurs (comportementalisme-instant d'apprendre). Ce système de valeurs est inscrit, certes, dans ce que les deux jeunes priorisent comme stratégies et moyens d'y parvenir dans leur expérience de stage et dans leur façon d'interpréter le contexte du stage (degré plus ou moins formatif des différentes tâches proposées).

Autrement dit, (A1) et (O2) sont conduits à interpréter la façon dont ils doivent se comporter en stage (à travers des valeurs qu'ils privilégient dans la situation même), mais sont également conduits à interpréter les tâches que les tuteurs leur proposent de réaliser, c'est-à-dire les caractéristiques de la tâche. Avec Dewey, l'accent est mis sur les effets de l'action, et non sur les causes. A cet égard, tout obstacle rencontré par le formé dans la situation fait autant appel à la nature de ses propres compétences et difficultés qu'à la qualité de l'accompagnement pédagogique. Le geste, à lui seul, ne définit pas l'action. L'entrée par le geste ne peut définir, à elle-seule, un apprentissage : *« L'accent est à mettre sur l'action : le geste n'est qu'une partie visible de l'action, qui peut servir à l'identifier, mais ne suffit pas à la définir. Transformer le geste, c'est transformer l'action dans laquelle il s'insère<sup>1</sup> »*. Et l'action renvoie autant au formé qu'à la nature de la tâche à réaliser (niveau d'exigence plus ou moins élevée). *« Ce qui est l'objet de l'apprentissage, ce n'est pas le geste en lui-même, mais le mode d'organisation de l'action qui s'exprime par ce geste<sup>2</sup> »*. Nous voyons bien qu'une vision restreinte et centrée sur les incapacités du sujet, au regard de sa déficience, ne peut tenir dans la perspective d'aborder la problématique dans toute sa complexité. Suivre l'analyse de Leplat, dans notre recherche, c'est dire que les gestes réalisés par (A1) et (O2), dans la situation de stage, ne peuvent rendre compte, à eux-seuls, des capacités et des difficultés des deux jeunes. En effet, un geste, qui peut s'apparenter à une façon de faire particulière, peut se trouver en complet décalage avec l'apprentissage, la façon de faire renvoyant à des représentations, et donc à des valeurs particulières (les conditions internes de la qualité du geste, selon l'auteur). La prise en compte des conditions internes (les valeurs pour ce qui nous concerne) et des conditions externes (ce qu'on pourrait appeler les caractéristiques de la tâche) conduit à la qualité du geste. Leplat soulève également une question importante que nous avons relevée, en tant qu'indicateur d'évaluation du rapport au tutorat, dans notre hypothèse n°1 : la question de l'imitation du geste.

---

<sup>1</sup> J. Leplat, « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *op.cité*, p.9

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.10



L'auteur s'interroge sur les apports de l'imitation du geste, dans l'activité en situation de travail, ce qui peut faire référence au questionnement sur la façon dont (A1) et (O2) imitent, à certains moments, leurs tuteurs de stage. La réponse à ce type de questionnement est forcément liée au contexte (type d'action) et aux facultés d'imitation du sujet qui imite. Mais ce double aspect (contexte, compétences en matière d'imitation) n'est pas suffisant pour comprendre ce qui se joue précisément dans le processus d'imitation. En effet, les travaux dans ce domaine ont montré que deux dimensions intervenaient chez le sujet qui imite : le développement de ses compétences cognitives, d'une part, la construction de ses liens interpersonnels, d'autre part. Sur ce point, « *on peut faire l'hypothèse que le rôle de l'imitation dépend de la lecture, de l'interprétation que le sujet fera du geste : imite-t-il seulement la matérialité du geste ou imite-t-il à travers elle l'action sous-jacente au geste ? Est-ce que la répétition du geste en situation n'arrive pas à éclairer les rapports du geste à l'action dans laquelle il s'insère et à enrichir la compétence ?*<sup>1</sup> ». Autrement dit, il s'agit de distinguer la simple simulation du geste concret réalisé de l'intention de l'acteur à travers la réalisation de son geste, ce qui n'est pas la même chose en termes de compréhension de l'action pour celui qui observe. A cet égard, et bien que ce ne soit pas notre objet de recherche, ajoutons ici que les neurosciences apportent un regard éclairé et actuel sur la question de l'incarnation motrice de l'action observée, en mettant en exergue la découverte des neurones miroirs<sup>2</sup>. Ces derniers font référence à la capacité de reproduire une action en comprenant l'intention. Cette connaissance du geste de l'autre, apportée par ce type de neurones miroirs (ou moteurs), engendre une intelligibilité de l'action en ce qu'il s'agit de comprendre les gestes de l'autre en les comparant à notre propre répertoire moteur. Est évaluée ici la capacité, dans le cadre d'une situation d'imitation, à transformer l'action observée en une action représentée mentalement, de la part d'un observateur qui deviendrait acteur. Avec Leplat, c'est l'aspect multifonctionnel du geste qu'il est nécessaire d'admettre. « *Plutôt que d'opposer geste-action et geste-signe, il est plus juste de parler de deux dimensions du geste, parmi d'autres. Le geste est action en tant qu'il participe à la transformation du réel, à l'atteinte du but de l'action, mais il est aussi signe en tant qu'il peut révéler des caractéristiques de celui qui le produit et des finalités et des conditions de cette production*<sup>3</sup> ».

Un point important est à préciser. Nous verrons que, dans l'analyse de nos données d'observations filmées, les deux dimensions (geste-action et geste-signe) sont parfois proches, en dépit de notre volonté de clarifier, le plus possible, notre pensée, en rapprochant le geste-action de l'indicateur d'évaluation correspondant au corps en action, et le geste-signe de l'indicateur d'évaluation relatif au rapport au tutorat. Nous pouvons dire que le geste-action est plus marqué du côté du corps en action, et il en est de même pour le geste-signe, du côté du rapport au tutorat. Toutefois, cette proximité dans les deux dimensions, du point de vue de nos analyses, n'en constitue pas moins toute la complexité du phénomène que nous explorons, en montrant, par là-même, les nuances constitutives à toute démarche qualitative, telle que la nôtre. L'ensemble de ces éléments de clarification s'inscrit dans les explications de Leplat, citées ci-dessus (multifonctionnalité du geste).

---

<sup>1</sup> J. Leplat, « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *op.cité*, p.12

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.12-13

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.17

## **2) DEBUT DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS FILMÉES**

Jeune concerné : (A1)
Stage en cuisine dans un collège (milieu ordinaire) <u>Tâches réalisées durant ce premier stage :</u> - Vaisselle (tâche 1) - Ménage (tâche 2) - Découpe fromage (tâche 3) - Découpe tarte (tâche 4) - Vaisselle (tâche 5)
Temporalité première : début des observations filmées (16 et 19.06.2014) <sup>1</sup>

### **TEST DE L'HYPOTHÈSE N°1**

#### **CONTINUITÉ ET PERMANENCE DE L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS LA MOBILISATION CORPORELLE DE (A1), POUR LES TÂCHES 1, 3, 4 et 5**

##### **2-1) Indicateur d'évaluation : le corps en action**

2-1-1) Primat de la réussite immédiate par rapport à la compréhension

- Tâche 1 réalisée par (A1) : utilisation du lave-vaisselle professionnel.

Nous interrogeons, ici, les différents types de gestes-action repérables chez (A1) et qui organisent son activité en stage. Lors de la réalisation de cette tâche 1 (utilisation du lave-vaisselle professionnel), (A1) manifeste des signes d'impatience<sup>2</sup>, les paniers contenant la vaisselle ne sortant pas suffisamment vite sur le tapis roulant (cf. séquence 001, film 1)<sup>3</sup>. (A1) se précipite, quelque peu, pour sortir un panier rempli de vaisselle, et le rideau du lave-vaisselle se coince sur le panier, ce qui entraîne le blocage du tapis roulant sur lequel les paniers à vaisselle avancent. L'intervention de la collègue de (A1)<sup>4</sup> est nécessaire pour décoincer le rideau.

<sup>1</sup> Nous reconnaissons que ces premiers éléments d'observations filmées sont plus ou moins précis et à comprendre comme des éléments qui émergent des premières analyses. Il est nécessaire de les intégrer à l'ensemble des analyses pour en saisir le sens global, dans la perspective de confirmation de nos hypothèses. Les premières observations sont intéressantes, car elles constituent la base sur laquelle sont ajustées les suivantes.

<sup>2</sup> Ces signes d'impatience (regard fixe vers le tapis roulant, se pencher vers le panier contenant la vaisselle) pourraient être également identifiés en tant que gestes-signes, dans le sens où ces différents signes sont le produit du primat de la production sur l'apprentissage.

<sup>3</sup> Il s'agit de la séquence précise, contenue dans le film correspondant, liée à l'observation évoquée et permettant au lecteur de s'y référer, en cas de besoin. La totalité des films réalisés et une synthèse sous forme de montages vidéo d'une quinzaine de minutes pour chaque jeune sont en annexe (n°15, tome 3, p.290). Pour alléger le texte, nous indiquerons désormais la séquence concernée en la mettant en abrégé et entre parenthèses, ainsi que le film correspondant. Cela se traduira de la façon suivante : par exemple, pour faire référence à la séquence 005 du film 2, nous noterons : (séqu 005, fi 2). Lorsque nous en estimerons l'importance, nous indiquerons aussi le temps précis correspondant à la séquence mentionnée. Cette procédure n'est pas systématique, car, selon nous, la compréhension d'une séquence réside très souvent dans le visionnage complet de la dite séquence, de façon à identifier le contexte. En reprenant l'exemple mentionné ci-dessus, et en ajoutant par exemple un temps de 2 minutes 50 secondes, cela donnera pour l'ensemble et en abrégé : (séqu 005, fi 2, 2min50).

<sup>4</sup> Pour cette tâche 1, la tutrice de (A1) est, en réalité, une collègue de travail, le véritable tuteur de (A1) étant occupé à la réalisation d'une autre tâche.

Cette influence de la coordination agie, chez (A1), se retrouve également dans la (séc 004, fi 1), où il veut encore montrer une certaine rapidité dans la réception des paniers sortant du lave-vaisselle par le tapis roulant, mais il en oublie d'appuyer sur le bouton qui déclenche la hotte aspirante, ce qu'il fait ensuite de façon précipitée, suite à la demande de la collègue. (A1) se situe ici dans une logique d'enchaînement des différentes tâches, sans en comprendre nécessairement la nature (faisant un peu l'impasse sur son activité mentale), ce qui colle avec le fait que la production semble prendre le pas sur l'apprentissage. Ces deux séquences (séc 001 et séc 004, fi 1) sont significatives de l'influence de la coordination agie chez (A1), où l'agir est privilégié sur la compréhension.

## 2-1-2) Ne pas se tromper

Pour exécuter correctement l'action de lavage de la vaisselle, il est nécessaire de déclencher la sécurité de la machine (lave-vaisselle industriel). (A1) se dirige alors vers le cadran numérique, met son doigt sur la commande correspondante (la bonne commande), sans appuyer, et dit : « *ben là* ». (A1) indique le fait qu'il connaît la bonne procédure, qu'il a sûrement apprise ou déjà vue faire auparavant (séc 007, fi 1). Toutefois, (A1) n'appuie pas et attend l'approbation de sa collègue (faisant figure de tutrice ici). La collègue lui répond : « *Vas-y appuie voir* ». Et c'est à ce moment précis que (A1) appuie véritablement sur la commande de sécurité du lave-vaisselle. Un geste-signé, matérialisé par un geste soutenu du regard<sup>1</sup> de la part de (A1), en direction de sa collègue et immédiatement après avoir appuyé sur la commande, témoigne, sans doute, chez lui, d'une peur de se tromper, car (A1) connaît la procédure exacte dès le début de la tâche. Le fait que (A1) connaisse la technique (parmi plusieurs commandes, il se dirige vers la commande correspondante et il est donc difficile d'imputer cette action au hasard) renforce cette idée de peur de l'échec. (A1) sait faire, mais ne fait pas. Cet indicateur est confirmé par la suite. En effet, dans (séc 009, fi 1), (A1) a vu qu'un panier rempli de plateaux est arrêté sur le tapis roulant du lave-vaisselle (il a soulevé le rideau pour s'en apercevoir), mais il attend l'approbation de sa collègue pour le récupérer. Après plusieurs gestes-signés du regard, dirigés vers sa collègue, ainsi qu'un geste-signé des mains (mouvement furtif des deux mains dirigées vers le panier contenant les plateaux, comme si (A1) voulait récupérer le panier (séc 009, fi 1, 3min38)), ce dernier dit à sa collègue : « *Il reste encore des plateaux* ». La collègue répond à (A1) : « *Ouais, allez, vas-y, fais les plateaux* ». Suite à la validation de la part de la collègue, (A1) s'empresse de tirer le panier pour sortir les plateaux, de façon à pouvoir rapidement les ranger, ce qu'il ne parvient pas à faire dans sa précipitation. On observe ici que la peur de l'échec, doublée d'une certaine précipitation (réussite immédiate recherchée), n'engendre pas, pour (A1), une réalisation efficace de la tâche qui lui est proposée.

---

<sup>1</sup> Pour soutenir notre analyse, lorsque certains gestes-signés seront très significatifs, nous en ferons une capture d'écran et les intégrerons dans le texte. Nous en intégrerons certaines (annexe n°8, tome 3, p.42) pour donner une vue d'ensemble de nos propos au lecteur. Ces photographies, prises à l'intérieur des films, permettront de mesurer l'ampleur du signe sur lequel nous souhaitons insister dans notre analyse, en illustrant, d'une autre manière, notre réflexion. Les indications précises (séquence concernée avec commentaires) seront systématiquement données.

## 2-2) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat

### 2-2-1) Proxémie à l'égard du tuteur

- Tâche 1 réalisée par (A1) : utilisation du lave-vaisselle professionnel.

La collègue de (A1) lui propose une nouvelle tâche (mettre des gamelles de taille différente dans les paniers à vaisselle) : « *Je te laisse faire pour voir si tu y arrives à mettre dans les paniers* ». En se déplaçant vers sa collègue, la réponse de (A1) est directe et immédiate, avec un geste-signé de la parole, s'exprimant par : « *OK* » (séq 006, fi 1). La proxémie avec la tutrice-collègue, dans la présente séquence, se vérifie également à un moment où (A1) se trompe (il n'arrive pas à caler correctement une planche dans un panier à vaisselle et renonce discrètement (séq 006, fi 1)). La tutrice intervient alors : « *Tu la mets comment ta planche ? Tu crois que si tu la mets comme ça, la machine elle va pas se sauver ?* ». Malgré son erreur, le geste-signé du regard, accompagné d'un sourire dirigé vers la tutrice (séq 006, fi 1, 3min17), montre un rapport tutorial sur le registre de la proximité. (A1) se trompe, mais reste ouvert aux conseils de sa tutrice. Il en est de même lorsque (A1) se déplace vers sa collègue et se penche en avant, pour écouter la consigne de cette dernière, qui lui demande : « *Après, comment tu peux mettre ton faitout là-bas ?* » (séq 006, fi 1, 4min). Un autre geste-signé, lié au rapprochement physique de (A1) vers sa tutrice (séq 006, fi 1, 5min35), intervient lorsque cette dernière pose la question suivante à (A1) : « *Les assiettes alors je t'ai dit dans quel sens ?* ». En restant à proximité de sa tutrice, (A1) répond : « *Les assiettes..., comme ça* », en mimant le geste avec sa main (séq 006, fi 1, 5min46). Nous avons choisi d'illustrer, par l'image, cette séquence :



Le geste-signé du regard de (A1), dirigé vers sa tutrice et associé au geste-signé de sa main, le tout accompagné d'un sourire, participent de la compréhension de ses gestes du stage, en termes de relation sociale. L'ensemble de ces gestes marquent l'approbation de (A1) vis-à-vis des consignes de sa tutrice.

Même si cela fait davantage référence à l'indicateur d'évaluation précédent (le corps en action), ajoutons que ce que nous avons indiqué plus haut, c'est-à-dire le moment où (A1) évite de se tromper et renonce à réaliser la tâche (séq 006, fi 1, 3 min15), corrobore une domination de la coordination agie, au sein de laquelle la réussite de l'action ne coïncide pas avec sa compréhension.

## 2-3) Indicateur d'évaluation : le corps en action

### 2-3-1) Eviter l'erreur

#### - Tâche 3 réalisée par (A1) : la découpe du fromage

Ici, la tâche proposée consiste à découper en morceaux (par portion individuelle) différentes sortes de fromage et les déposer sur un plateau prévu à cet effet. (A1) se trouve en présence de son tuteur de stage. Nous observons que (A1) est très concentré, dès l'entrée dans la tâche. Plusieurs gestes-signes marquent cette concentration :

- il manipule le papier aluminium avec précaution et pose délicatement ses deux mains sur le plateau pour entourer ce dernier avec le papier aluminium (séq 017, fi 1, 0min44) ;
- les gestes du visage, en particulier le pincement des lèvres, indiquent toute l'application dont (A1) fait preuve (séq 017, fi 1, 0min42 ; séq 017, fi 1, 1min25 ; séq 022, fi 1, 1min42 ; séq 028, fi 1, 2min52<sup>1</sup>). Nous observons également un geste-signe structurant l'ensemble des séquences mentionnées : le geste du regard (regard fixé sur la tâche).

La crainte d'échouer semble avoir été comprise par le tuteur de stage, qui dit à (A1), au sujet de la grandeur des portions de fromage découpées par ce dernier : « *C'est pas grave s'il y a un pt'it peu d'écart* » (séq 024, fi 1, 0min27s). Nous verrons, plus loin dans nos analyses, que le tuteur de (A1) interviendra, de nouveau, dans ce sens, concernant une autre tâche. Expriment assez clairement sa pensée en utilisant l'expression : « *C'est la cata, c'est tout collé là* » (début séq 034, fi 1), pour manifester sa déception de voir certaines portions de fromage un peu coulantes sur le plateau, (A1) semble considérer cet aspect du travail comme une déficience de sa part. Un dernier indice indique une stratégie de contournement qu'il utilise pour éviter de se tromper. Il reste trois portions de fromage, de grandeur inégale, découpées sur la planche de travail de (A1). Nous observons un geste-signe des doigts sur la planche à découper (séq 029, fi 1, 0min41), marquant, sans doute, l'hésitation de (A1) quant au fait d'intégrer ces trois portions sur le plateau prévu et avec toutes les autres. Après avoir hésité à recouper une portion, (A1) décide de prendre les trois portions restantes dans sa main et s'éloigne du plateau à fromage, non sans avoir jeté un dernier coup d'œil vers ce dernier (séq 029, 0min, 58s). Cette prise de décision est, en même temps, associée, dans l'instant qui suit, à un regard et un sourire vers la caméra (séq 029, fi 1, 1min04). L'ensemble de ces observations concourant vers l'idée suivante : la stratégie d'évitement de l'erreur potentielle<sup>2</sup> a fonctionné, car (A1) ne cherche pas à intégrer les trois portions restantes, avec toutes les autres, sur le plateau à fromages. Même l'hypothèse d'un défaut d'écoute, voire de compréhension des paroles du tuteur (lorsque ce dernier dit que ce n'est pas grave si les morceaux de fromage ne sont pas identiques) ne peut tenir pour remettre en question la logique d'économie cognitive prise par (A1), par peur de se tromper. Une hypothèse serait en mesure, en revanche, de réfuter ce que nous avançons ici : celle de la qualité du travail. Elle consisterait à postuler que (A1) suit sa représentation de ne pas mélanger les trois morceaux restant sur la planche de travail avec tous les autres sur le plateau à fromage, car il estime qu'ils ne sont pas conformes à un tel mélange, sur un plan qualitatif.

---

<sup>1</sup> Cf. annexe n°8, tome 3, p. 42

<sup>2</sup> Nous parlons d'une représentation, d'une conception de l'erreur potentielle que peut se faire (A1), puisque son tuteur lui a signifié, peu de temps avant, que le fait d'avoir des portions de grandeur inégale ne constituait pas un problème (séq 024, fi 1, 0min27)

Cette option soutient des compétences métacognitives en décalage avec les éléments recueillis dans le dossier de scolarité de (A1), particulièrement au niveau de ses difficultés scolaires (cf. partie sur recueil des informations à partir des dossiers). Les réelles difficultés rencontrées en géométrie (reconnaissance des figures simples, grandeurs et mesures) conduisent à privilégier le contournement de l'obstacle. Et d'autres stratégies de ce type seront observées un peu plus loin chez (A1).

- Tâche 4 réalisée par (A1) : la découpe d'une tarte

### 2-3-2) Eviter l'erreur : une stratégie qui se confirme chez (A1)

La tâche proposée consiste désormais à découper, en portions individuelles, une tarte aux abricots et mettre les différentes portions découpées dans des coupelles prévues à cet effet. Les coupelles sont posées sur des grilles, qui, lorsqu'elles sont remplies, sont à déposer sur les différents étages d'un chariot (séq 038, fi 1). C'est le tuteur de (A1) qui a coupé les premières tartes. C'est ensuite au tour de (A1) de les couper, suite aux instructions du tuteur qui montre le geste à réaliser. Pour (A1), les premiers gestes de découpage sont peu assurés, il n'appuie pas suffisamment sur le couteau, comme s'il craignait de se tromper. L'intervention du tuteur va particulièrement dans ce sens : « *Vas-y, vas-y, n'aie pas peur (A1), j'suis là, mais je suis pas là* » (séq 039, fi 1, 0min42). Le tuteur semble percevoir la crainte ressentie par (A1). Le geste professionnel de découpage reste peu assuré : (A1) n'appuie pas vraiment sur le couteau, mais fait preuve de minutie lorsqu'il tourne le plateau (séq 039, fi 1, 1min04). Le tuteur intervient, une seconde fois, pour montrer et expliquer le geste de découpage. A ce moment précis, on entend, discrètement, un geste-signé, de la part de (A1), qui se traduit simultanément par une adhésion et un soupir face aux explications du tuteur. La séquence se déroule de la manière suivante :

- Tuteur : « *Mets ta planche droite. Regarde. Fais pas tes... Vaux mieux que tu fasses ça* » (séq 039, fi 1, 1min28)

- (A1) : « *Ouais, OK [soupir].* » (séq 039, fi 1, 1min32).

Au regard de la logique d'ensemble exposée ici, il est possible d'interpréter ce geste-signé (souffle émis par (A1)) comme un geste lui permettant de faire un peu retomber, à ce moment là, la pression qu'il s'était mise durant cette tâche de découpage, un peu difficile à réaliser pour lui.

Cette peur de l'échec s'observe, encore une fois, dans la même séquence, par une stratégie de contournement de l'obstacle. Deux morceaux de tarte se trouvent collées, car non suffisamment coupées par (A1). Après avoir tenté de réaliser le geste-action de prendre les deux morceaux dans sa spatule, nous observons que (A1) s'abstient, comprenant sans doute que le morceau choisi ne constitue pas une part individuelle, mais deux. Il semble avoir l'idée de séparer les deux morceaux avec la coupelle (geste-action de séparation réalisé), mais n'appuie pas suffisamment. Les deux portions restent collées (séq 039, fi 1, 2min01). (A1) finit par renoncer à prendre ce morceau et en prend rapidement un autre coupé correctement (séq 039, fi 1, 2min04). Nous notons, ici, une stratégie consistant à éviter d'apprendre par lui-même, en préférant esquiver la difficulté. Pourtant, la difficulté réelle n'est pas manifeste a priori (séparer les deux morceaux de tarte, au milieu des deux). Ce problème est aussi à mettre en relation avec le niveau de conceptualisation atteint par (A1) dans la réalisation de la tâche. Ce niveau, nous l'avons vu dans son dossier de scolarité, reste fragile.

Exactement la même attitude d'esquive, dans toutes ses dimensions, est confirmée un peu plus loin, au cours de cette même tâche (séq 039, fi 1, 2min18). De la même façon, la crainte ressentie par (A1), quant à un échec éventuel, se répète lors d'une nouvelle intervention du tuteur paraissant ressentir, à nouveau, cette crainte : « *N'hésite pas, n'aie pas peur d'appuyer. La planche, elle va pas casser* » (séq 041, fi 1, 1min09).

Dans cette partie liée au fait de montrer la peur de l'échec ressentie par (A1) et les éventuelles stratégies de contournement associées, nous intégrons des séquences relatives à une autre tâche (débarrasser la vaisselle), car ces séquences nous paraissent en phase avec ce qui est développé dans cette partie. Au niveau de la tâche à réaliser, il s'agit, plus précisément, de récupérer les plateaux donnés par les élèves du collège à (A1), suite au déjeuner. Ce dernier doit vider entièrement les assiettes posées sur les plateaux dans une poubelle intégrée à son plan de travail, avant de les mettre au lave-vaisselle. Ici, un événement significatif, pour (A1), va se produire, puisqu'y sont associés des gestes-signes explicites de sa part. En effet, en récupérant une assiette, (A1) fait involontairement tomber du flanc sur le plan de travail, à côté de la poubelle. Sa réaction est immédiate et se traduit par deux gestes-signes simultanés illustrant son inquiétude face à cette erreur minime : un geste immédiat du regard vers la caméra, ainsi qu'un geste de pincement des lèvres<sup>1</sup> (séq 043, fi 1, 2min58). L'erreur est effectivement minime, car elle est très courante au regard de la nature de la tâche (débarrasser rapidement les plateaux), et ne peut pas véritablement engendrer de conséquences importantes. De ce fait, ce qui est en jeu est la représentation de (A1) quant à l'échec, autrement dit son rapport à l'erreur. Illustrons notre propos par l'image :



Le geste-signes du regard en direction de la caméra, associé au geste-signes de la tête (penchée en avant) et du pincement des lèvres, témoigne, chez (A1), d'un rapport à l'erreur difficile (erreur pourtant minime).

Une nouvelle résistance, face à un problème qui se pose, se fait jour. Il y a deux piles de plateaux sur un chariot. (A1) a remarqué que, dans une des deux piles, certains plateaux sont mal encastrés les uns dans les autres. Il s'en approche, pose ses deux mains sur les plateaux du dessus et essaie même de les bouger, sans y parvenir. Il renonce finalement et s'éloigne géographiquement des plateaux (séq 046, fi 1, 4min29).

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons le lecteur à l'annexe n° 15, tome 3, p.290, pour consulter cette séquence très significative, selon nous, des gestes-signes qui soulignent ce rapport problématique à l'erreur commise par (A1).

Même si la nature de la difficulté rencontrée par (A1), ici, peut résider dans une difficulté métacognitive ne lui permettant pas de penser à retirer les plateaux du dessus de façon à recaler les autres dans la pile, il n'en reste pas moins vrai que nous constatons, encore une fois, une économie cognitive par rapport à ce qui peut poser problème dans l'action, ce qui témoigne d'un rapport à l'erreur sur le mode négatif de l'échec.

### 2-3-3) Une stratégie d'évitement de l'erreur articulée autour du schème de la réussite immédiate

Il apparaît que le substrat de ces attitudes d'évitement de l'obstacle se rapprochent, assez clairement, de l'emprise de la coordination agie, où la production prend le pas sur l'apprentissage. A la question : comment évolue (A1) à travers son action ?, nous répondrons que la logique de finalisation de la tâche domine largement le devenir du sujet, c'est-à-dire (A1), sur le plan cognitif. En effet, le schème comportemental est clairement observé, au début de la séquence 046 (séc 046, fi 1, 0min07), où (A1) attend que sa collègue lui donne l'autorisation de démarrer une tâche simple : prendre des plateaux dans un bac qui sortent du lave-vaisselle. (A1) ne prend pas, lui-même, l'initiative de cette action et attend que sa collègue lui dise : « *C'est bon* », pour démarrer son action (séc 046, fi 1, 0min09). Le geste-signé du regard de (A1) vers sa collègue, regard soutenu en l'occurrence (séc 046, fi 1, 0min 07), témoigne du fait qu'il attend l'aval de cette dernière pour débiter une tâche s'avérant, pourtant, largement à sa portée. Cette domination du schème comportemental est confirmée dans la façon dont (A1) accélère le rythme et a tendance à se précipiter dans son action, alors qu'il s'agirait plutôt, dans de telles circonstances, de ralentir le rythme, de façon à ranger correctement la vaisselle sans la casser. L'intervention de la collègue de (A1) va clairement dans ce sens, lorsqu'elle lui dit : « *T'affole pas* » (séc 046, fi 1, 3min10).

### 2-3-4) Synthèse des premiers éléments d'observations filmées concernant (A1) et l'hypothèse n°1

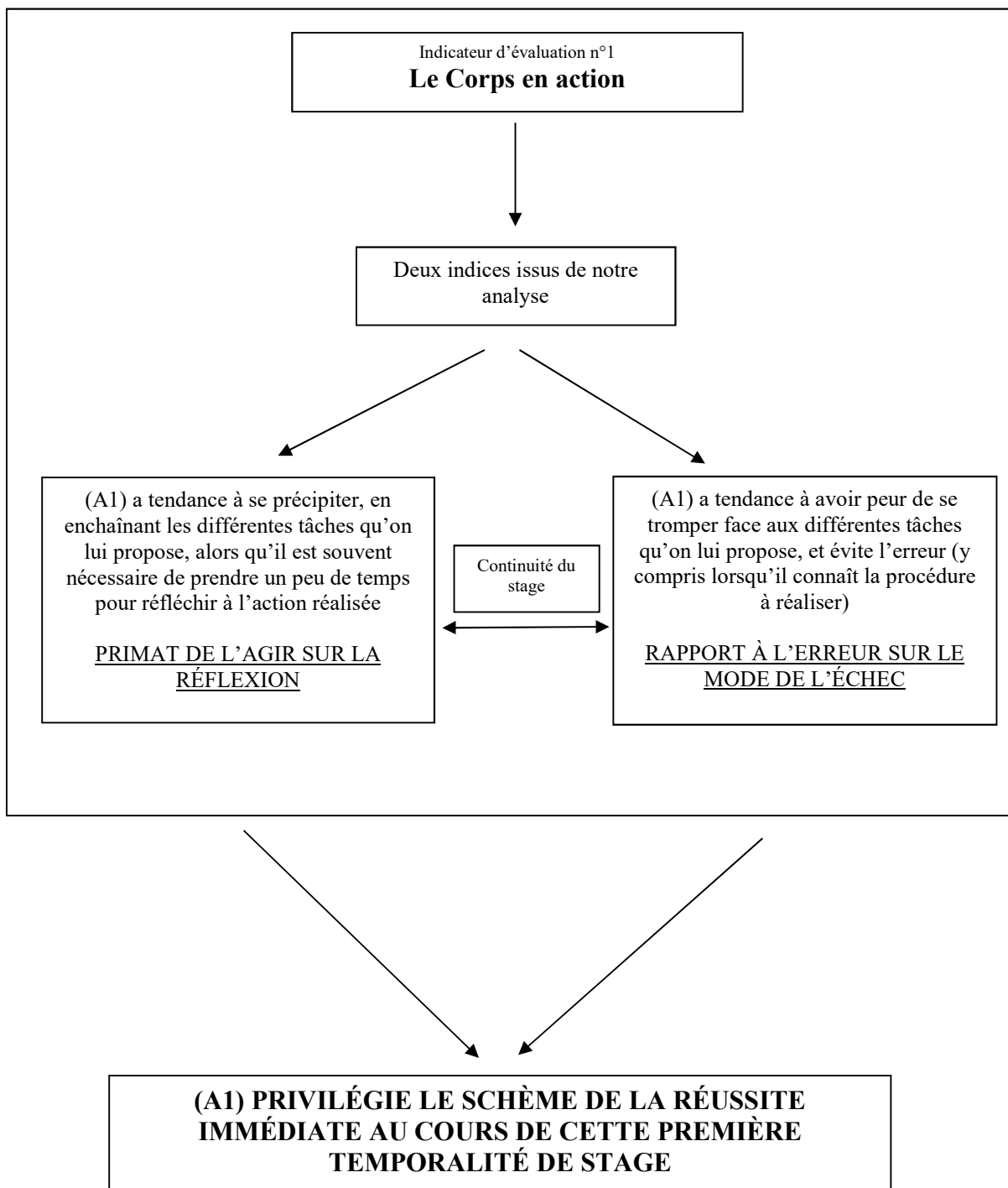
L'analyse des ces premiers éléments d'observations filmées fait ressortir des indicateurs dominants dans les conduites privilégiées de (A1) en situation de stage. Rappelons que ces indicateurs concernent la première temporalité de stage observée (16 et 19 juin 2014) : à ce titre, nous les considérons comme des indicateurs émergents, qui devront être confirmés par la suite si nous souhaitons valider nos hypothèses. La réflexion s'inscrit, ici, dans le cadre de l'analyse de l'hypothèse n°1 relative au comportementalisme lors du stage. Nous avons choisi d'illustrer notre propos par la schématisation pour une meilleure clarification possible auprès du lecteur, en sachant qu'il s'agit d'une « *schématisation fonctionnelle du réel*<sup>1</sup> », qui n'a pas vocation à reproduire la réalité mais à en dégager une certaine forme. Nous adopterons la même démarche pour chaque hypothèse et chaque temporalité analysées. Cela donnera au lecteur une vue d'ensemble lui permettant de mesurer les écarts entre les hypothèses formulées et la teneur des analyses produites.

---

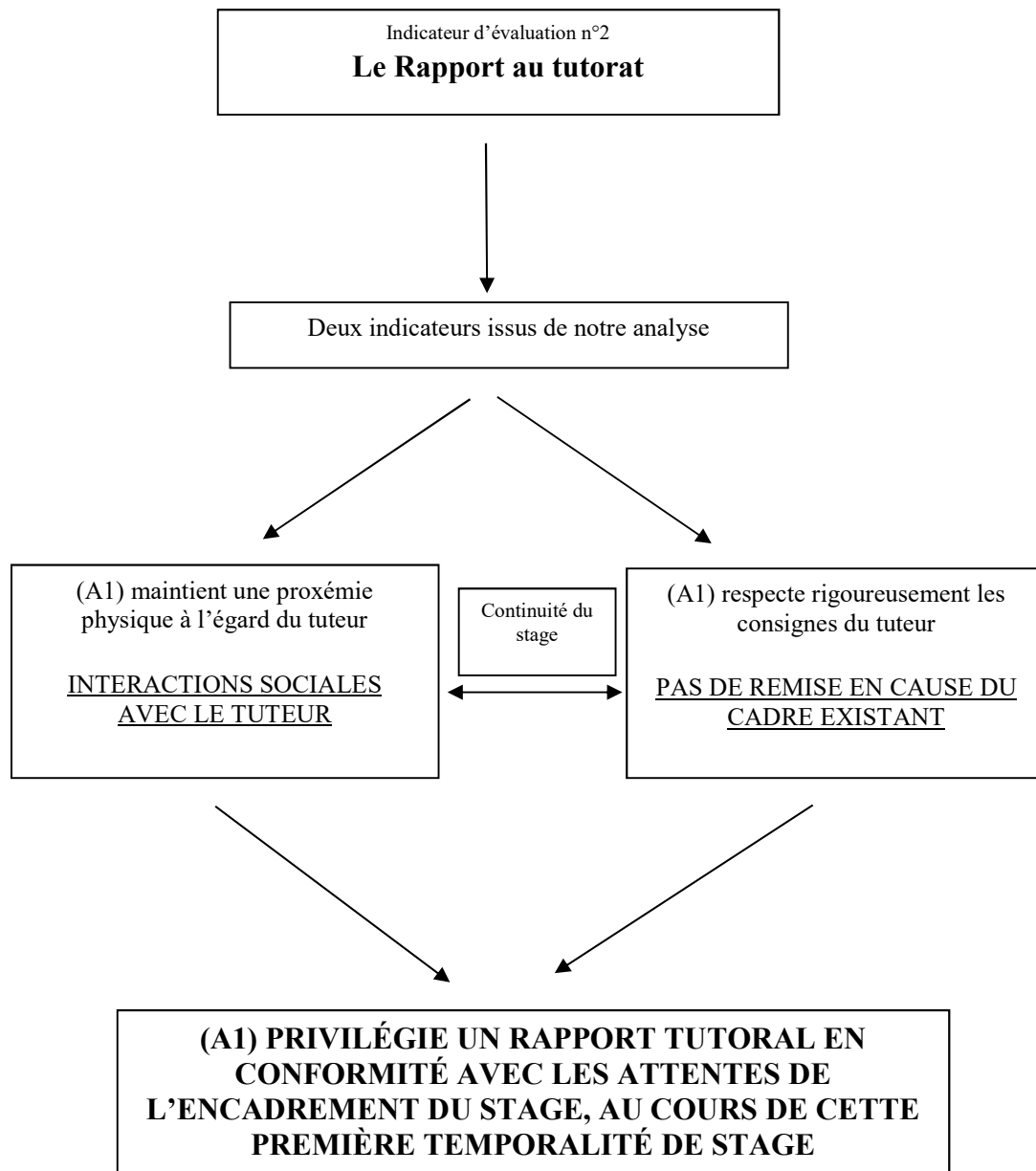
<sup>1</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.272



Deux indicateurs<sup>1</sup> d'évaluation retenus pour l'hypothèse n°1 (cf. notre grille d'analyse) :



<sup>1</sup> L'indice fait partie du monde réel, alors que l'indicateur s'ouvre plus largement à l'espace de recherche. Les indicateurs « peuvent prendre la forme d'un comportement, d'une opinion, d'une attitude, d'un témoignage oral ou écrit », JP Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Les points-charnières de la recherche scientifique*, op.cité, p.7

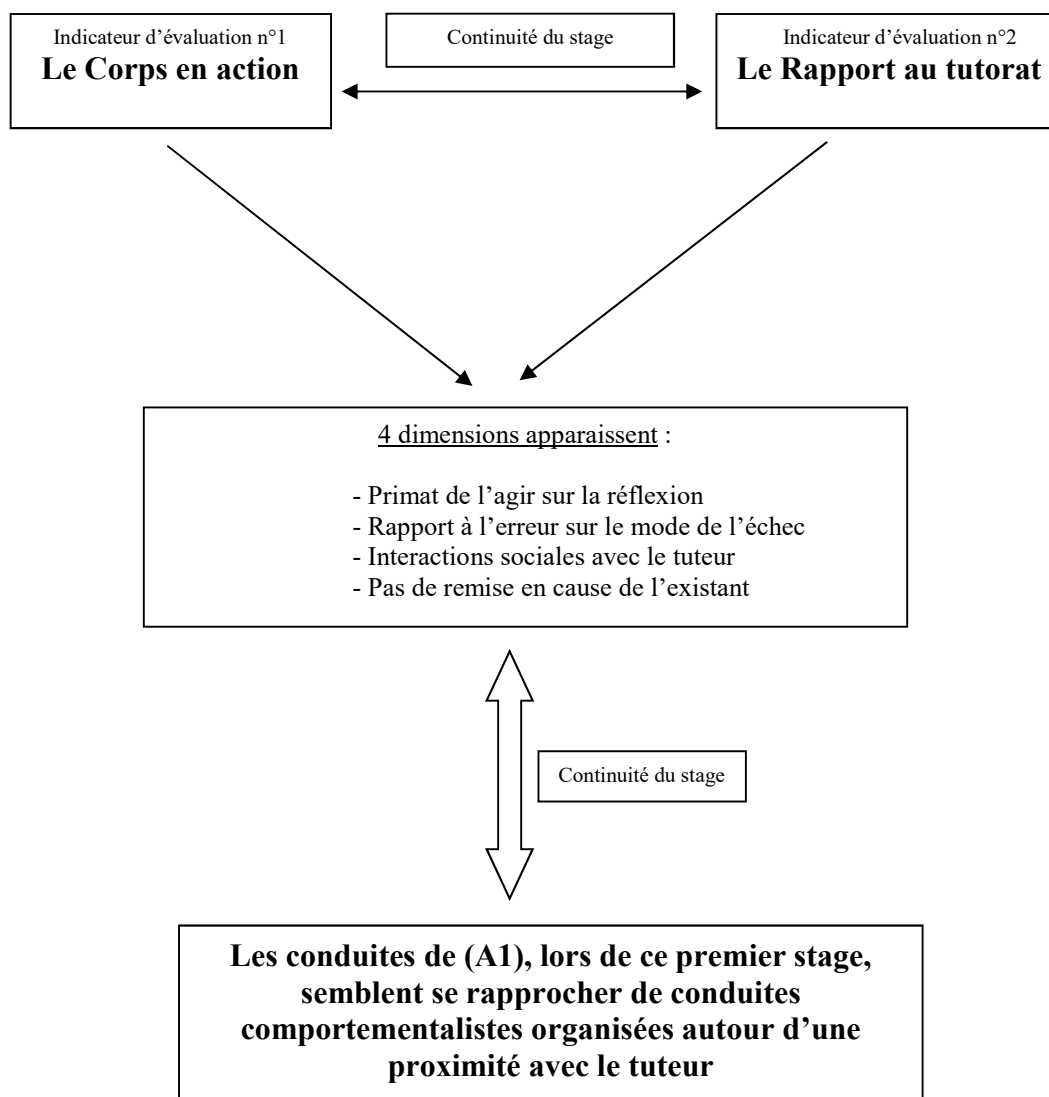


Au regard de ces premiers éléments d'analyse, nous dégageons quatre dimensions émergentes de l'examen de cette première temporalité de stage, pour (A1), et concernant l'hypothèse n°1 :

- le primat de l'agir sur la réflexion ;
- un rapport à l'erreur vécu sur le mode de l'échec ;
- des interactions sociales maintenues avec le tuteur ;
- une accommodation aux règles existantes du stage.

Présentons ces dimensions en les intégrant aux deux indicateurs d'évaluation retenus pour notre hypothèse n°1 :

Synthèse des premiers éléments d'observation concernant (A1)  
Hypothèse n°1 et première temporalité de stage (16 et 19.06.2014)



Dans le cadre de notre démarche de recherche, nous devons faire preuve de discernement face à la présentation exposée ci-dessus. La suite du travail (avec l'examen des deux autres temporalités de stage) aura pour objectif de confirmer, infirmer ou permettre une reformulation plus précise de nos hypothèses. Nous venons d'examiner l'hypothèse n°1, pour (A1), à l'aune de la première temporalité de stage (16 et 19 juin 2014). Pour cette première période de stage effectuée par (A1), il nous reste à examiner l'hypothèse n°2 et l'hypothèse n°3. Commençons par l'hypothèse n°2.

## TEST DE L'HYPOTHÈSE N°2, POUR (A1), PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE

**Hypothèse n°2 :** *chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

### Rappel des grilles d'analyse de l'hypothèse n°2

<b>Indices concrets</b> (monde réel)	<b>Indicateurs</b> (réalité maîtrisable)	<b>Concept opératoire</b> (un ensemble d'indicateurs donnent un concept opératoire)	<b>Concept théorique</b> (cadre théorique de référence)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intérêt porté au stage</li> <li>- Importance du rapport au tutorat</li> <li>- Image de soi valorisée en stage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- envie d'apprendre</li> <li>- discontinuité du stage</li> <li>- le stage comme outil de projection dans le futur</li> </ul>	Instant d'apprendre (intuition de l'apprendre en stage)	Régime nocturne de la philosophie de Bachelard
<b>Thèmes dégagés</b>	<b>Indicateurs d'évaluation du point de vue du jeune</b>		
<b>DISCONTINUITÉ DU PROCESSUS DE DEVELOPPEMENT DU SUJET EN STAGE</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>- Temps pensé du stage</li> <li>- Reconstruction du temps à partir des instants</li> </ul>	<b>L'instant d'apprendre</b>  <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <u>Possibilité de variation de l'activité productive vers l'activité constructive</u></li> <li>- Transformer la situation du stage en prenant des initiatives (affirmer sa pensée dans la conquête du milieu, chercher à comprendre)</li> <li>- Découvrir ce que l'on ne sait pas faire dans la situation de stage en acceptant l'inconnu, la nouveauté</li> <li>- Mobiliser les savoirs liés à la situation de stage dans le cadre d'un effort de connaissance</li> <li>- Rencontrer le tuteur de stage (ou un collègue) en favorisant les interactions</li> </ul>		

Jeune concerné : (A1)
Stage en cuisine dans un collège (milieu ordinaire)
<u>Tâches réalisées durant ce premier stage :</u>
- Vaisselle (tâche 1)
- Ménage (tâche 2)
- Découpe fromage (tâche 3)
- Découpe tarte (tâche 4)
- Vaisselle (tâche 5)
Temporalité première : début des observations filmées (19 et 19.06.2014) <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nous reconnaissons que ces premiers éléments d'observations filmées sont plus ou moins précis et à comprendre comme des éléments qui émergent des premières analyses. Il est nécessaire de les intégrer à l'ensemble des analyses pour en saisir le sens global, dans la perspective de confirmation de nos hypothèses. Les premières observations sont intéressantes, car elles constituent la base sur laquelle sont ajustées les suivantes.

### **3) Le temps de l'apprendre en stage : une réalité pour (A1) et (O2) ?**

« *L'intuition de l'instant, c'est précisément le temps de l'apprendre<sup>1</sup>* », nous dit Fabre. Dans l'instant d'apprendre, les jeunes expérimentent, en quelque sorte, une alternative au comportementalisme du stage. S'intéresser à la question de l'instant, c'est s'intéresser à la question du commencement. L'apparence d'un temps unique de la formation est trompeuse. L'instant d'apprendre est lié à un temps voulu (rationnel) du stage, qui se démarque du temps vécu, ce dernier s'organisant autour d'actions continues qui s'inscrivent dans un temps institutionnalisé. Ce temps voulu est lié, dans notre enquête exploratoire, à une forte conception du stage vu comme une possibilité d'apprendre (16 jeunes sur 20 conçoivent le stage de cette manière-là, rappelons-le). Pour tester notre hypothèse n°2, à travers les observations filmées, nous nous posons les questions suivantes : existe-t-il, chez (A1) et (O2), d'autres schèmes de pensée possibles pour penser un temps discontinu du stage ? Quels sont les schèmes de pensée qui favorisent l'accès à un instant d'apprendre en stage ? A l'instar du cercle, le schème est une « *image dynamique qui déclenche un certain nombre de réflexes intellectuels : par exemple chercher le centre, vérifier l'équidistance, vérifier la fermeture...<sup>2</sup>* ». Apprendre consiste donc à travailler les schèmes. A travers notre hypothèse n°2, nous postulons que l'activité productive n'est pas le seul déterminant de la formation à l'IME, bien que nous sachions que la configuration formative que nous examinons (les stages) privilégie des apprentissages par l'action. Nous suivons l'approche bachelardienne de la discontinuité des temps de la formation. Nous sondons, plus précisément, l'importance que peuvent prendre des instants d'apprentissage au regard de l'activité productive. Nous mobilisons le régime nocturne de Bachelard, sur lequel nous avons beaucoup insisté dans la partie : Interprétation, de notre enquête exploratoire. Nos analyses seront sous-tendues par deux dimensions théoriques :

- l'instant d'apprendre ;
- la dialectique de la durée.

#### **1) L'instant d'apprendre**

Si l'apparence d'un temps unique et chronologique du stage est trompeuse, il est donc nécessaire de s'intéresser, au contraire, à un temps propre à l'individu. Un temps propre, en lien avec une activité constructive en stage est-il possible ? Quelles en sont ses modalités ? Le temps propre est intéressant à analyser, en ce qu'il permet, non pas de s'intéresser au fonctionnement global du stage, mais à la manière dont (A1) et (O2) le perçoivent. Comment perçoivent-ils un temps singulier de l'apprendre en stage ? Existe-t-il des moments de rupture par rapport au temps institutionnalisé du stage dominé par l'agir et la production ? Quelle est la trajectoire de cet instant d'apprendre chez (A1) et (O2) ? La durée propre relève de l'histoire vécue par le sujet lui-même, en dehors de toute temporalité continue, c'est-à-dire détachée de l'activité productive. L'examen d'un instant d'apprendre en stage témoignera-t-il de la capacité des deux jeunes à se détacher de cette activité productive pour accéder à une activité constructive, plus orientée vers le développement du sujet ?

---

<sup>1</sup> M. Fabre, « Les philosophes ont-ils quelque chose à dire sur l'apprentissage ? Essai sur « L'intuition de l'instant » de Bachelard », *op.cité*, p.78

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.82

Autrement dit, nous examinons, chez (A1) et (O2), la nature d'une possibilité de changement de trajectoire formative dans la pratique du stage : l'instant d'apprendre parvient-il à redessiner l'activité productive ? (A1) et (O2) sont-ils en mesure de définir un temps propre du stage qui coïncide avec une activité constructive ? L'idée est de déplacer le regard d'un temps constant de la formation à l'IME basé sur l'activité productive, et considérer une autre définition du stage, chez (A1) et (O2), à partir d'un nouveau référentiel basé davantage sur une activité constructive. De cette manière, nous pourrions mieux mesurer comment les représentations dominantes de l'apprendre en stage (cf. notre enquête exploratoire) se traduisent concrètement dans l'activité elle-même. Quel pouvoir le jeune de l'IME a-t-il sur sa propre formation en stage ? Il s'agit d'appréhender l'instant d'apprendre comme outil d'évaluation de la possibilité de faire émerger un temps du stage qui se détache du temps productif. L'activité productive donne une coloration globale au stage qui ne reflète pas la complexité de ce qui s'y passe, d'où une nécessité de passer par l'étude d'un temps singulier du stage. C'est qu'il convient de mettre en doute l'efficacité d'un temps absolu formatif :

Activité productive	<u>Temps absolu du stage</u> - soumis aux contraintes productives - temps institutionnalisé basé sur l'agir
Activité constructive	<u>Temps relatif et propre au sujet</u> - instant d'apprendre - développement de la personne, recul par rapport à l'agir

### Deux temporalités formatives à l'IME

#### **3-1) Vers une durée dialectique de la formation en stage ?**

Notre hypothèse n°2 conduit, également, à examiner la capacité de (A1) et (O2) à reconstruire un temps pensé du stage, à partir d'une réorganisation des différents instants d'apprendre. Ces instants créateurs permettent-ils une nouvelle organisation des idées chez les deux jeunes, plus propice à la réflexion sur l'action ? Comment les deux activités (productive et constructive) se recouvrent-elles ? Il s'agit donc d'approcher le caractère dialectique de ces deux types d'activités en ce qu'une possibilité de dialogue puisse s'établir entre elles. Meirieu pointe régulièrement l'intérêt des discontinuités sur le plan éducatif. Dans un article récent, il explique : « *En effet, je crois que l'enfant a besoin de discontinuités éducatives ; j'ai même le sentiment que ce sont ces discontinuités éducatives qui l'aident à se positionner et à se construire, à réfléchir et à progresser, car elles l'obligent à apprendre à jouer sur plusieurs registres*<sup>1</sup> ». Ces registres, dont parle ici l'auteur, nous les identifions précisément à deux types d'activités en lien avec notre cadre théorique de référence (la didactique professionnelle) : l'activité productive et l'activité constructive. Selon Meirieu, la discontinuité est nécessaire à l'appropriation symbolique d'un monde que le sujet cherche à décrypter<sup>2</sup>, monde de l'apprendre en stage, pour ce qui nous concerne.

<sup>1</sup> P. Meirieu, « L'enfant a besoin de discontinuités éducatives », *Les temps des apprentissages. Quelles continuités éducatives*, *Diversité* 183, 1<sup>er</sup> trimestre 2016, p.12

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.13

Cette appropriation symbolique est la condition de possibilité d'une meilleure compréhension de la réalité qui entoure le stage pour les jeunes de l'IME. Ainsi (A1) et (O2), sujets étudiés dans notre thèse, se construisent, sur le plan formatif, à travers des ruptures dans leur parcours de formation. Mais il convient de préciser que, si les ruptures sont importantes dans la construction du sujet en formation, un équilibre doit être respecté, de façon à faire vivre les deux activités du stage : productive et constructive. La question de la cohérence de la formation est posée : « *C'est pourquoi je crois qu'il serait intéressant de travailler sur les principes qui peuvent faire cohérence dans la discontinuité éducative [...]*<sup>1</sup> ». L'un de ces principes, nous dit Meirieu, est la capacité de symbolisation et d'accès à la conceptualisation, capacité qui pose problème pour (A1) et (O2), nous le verrons, plus loin, en examinant notre hypothèse n°3. Mais restons sur l'examen de l'hypothèse n°2. Et, à partir de ce que nous venons de développer plus haut, au sujet d'un équilibre à respecter entre activité productive et activité constructive, nous souhaitons approcher la dimension de cohérence de la formation, en ce que cette dernière offre à (A1) et (O2) comme possibilité de construire un rythme propre du stage qui les mobilise sur le plan intellectuel. En d'autres termes, le stage favorise-t-il des apprentissages qui stimulent leur intelligence et leur curiosité, à l'instar de ce que l'on peut raisonnablement escompter d'un acte pédagogique relevant d'un stage concernant ce type de public avec déficience intellectuelle ?

### **DISCONTINUITÉ DANS L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS L'ÉMERGENCE D'UN TEMPS PENSÉ DU STAGE CHEZ (A1), POUR LES TÂCHES 1, 2, 3, 4 et 5**

#### **3-2) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre**

- Cinq tâches réalisées par (A1) où l'instant d'apprendre est mobilisé : utilisation du lave-vaisselle professionnel, ménage, découpe fromage, découpe tarte, vaisselle.

3-2-1) Faire varier l'activité productive vers une activité constructive : comment est-ce possible pour (A1) ?

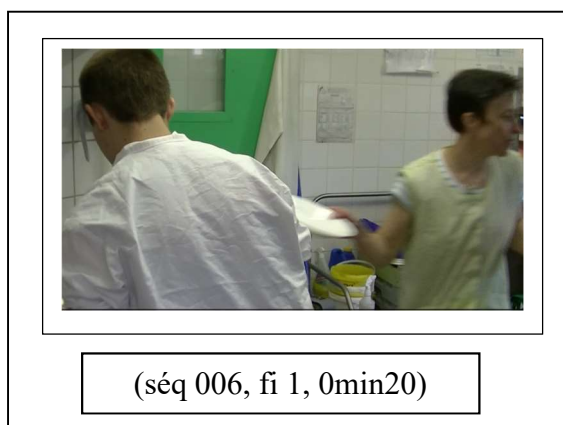
Nous avons pu remarquer, dans les analyses qui précèdent (hypothèse n°1), que l'importance du schème comportementaliste, chez (A1), entraînait la survalorisation de certains aspects (non droit à l'erreur, primat de l'agir sur la réflexion, etc.). Accéder à l'instant d'apprendre requiert la mobilisation de schèmes alternatifs, comme indiqué plus haut, ces derniers provoquant des réflexes intellectuels. Nous avons observé, dans nos films, un certain nombre de ces réflexes intellectuels, mis en œuvre par (A1) et relatifs à une entrée dans l'activité constructive du stage. Et ce, dans les cinq activités réalisées lors de son premier stage. Les schèmes alternatifs sont : questionner l'activité, décider, prendre des initiatives, transformer la situation. Emerge, chez (A1), la mise en œuvre d'une conscience de savoir, une action réfléchie, caractérisées par des instants où il semble qu'il décide comprendre ce qui se passe. Pour autant, les instants sont-ils véritablement libérés d'une quelconque fonction et coïncident-ils avec une volonté de progrès en stimulant l'intelligence et la curiosité de (A1) ? Présentons donc ces réflexes intellectuels, mobilisés par (A1) et en rapport avec une activité constructive du stage. Dans les deux questions suivantes qu'il pose à sa tutrice, (A1) se situe dans le registre du « savoir comment », dans deux tâches différentes (vaisselle et ménage) :

---

<sup>1</sup> P. Meirieu, « L'enfant a besoin de discontinuités éducatives », *Les temps des apprentissages. Quelles continuités éducatives*, op.cité, p.15

- « *Après, je les mets où les assiettes* » ? (séq 006, fi 1, 0min17) ;
- « *J'dois faire comment ?* », concernant la façon d'utiliser le balai-trapèze<sup>1</sup> sur une surface en parquet dans un gymnase (séq 016, fi 1, 0min16).

Bien que ces deux illustrations témoignent, a priori, du fait que (A1) commence à chercher à comprendre ce qu'on lui demande de réaliser et qu'à ce titre, son action s'inscrit dans une activité constructive, certains aspects liés à ces deux séquences précises montrent que (A1) n'est pas tout à fait libéré de la fonction comportementaliste. En effet, la première séquence évoquée ci-dessus (« *Après, je les mets où les assiettes ?* ») peut être également interprétée, du côté de (A1), comme sa manière de ne pas commettre d'impair quant à l'endroit où déposer les assiettes. (A1) ne prend pas complètement l'initiative de chercher l'endroit où les déposer. Même en considérant qu'il ne le sache pas (absence de savoir), ce qui est très possible, (A1) sollicite immédiatement sa tutrice (séq 006, fi 1, 0min17). (A1) reste ici très dépendant de sa tutrice (regard immédiat en direction de cette dernière (séq 006, fi 1, 0min17) et ne prend pas l'initiative de se tourner et se déplacer de façon à déposer l'assiette qu'il vient de prélever dans le panier à vaisselle se trouvant à proximité, si bien que la tutrice se rapproche rapidement et vient récupérer l'assiette dans les mains de (A1) (séq 006, fi 1, 0min20), comme l'illustre la photo suivante :



Précisons que (A1) reproduira, exactement, la même conduite un peu plus loin : après avoir prélevé un faitout<sup>2</sup>, il ne prend pas l'initiative de le déposer dans le panier à vaisselle, qui se trouve, une nouvelle fois, à proximité et dans son champ de vision (séq 006, fi 1, 1min04). (A1) attend l'intervention de la tutrice, qui se rapproche de lui et récupère le faitout dans ses mains. Cela se traduit de la façon suivante :

- Tutrice : « *C'est bon ?* », pour demander à (A1) si elle peut récupérer le faitout dans ses mains ;
- (A1) répond : « *Ouais* », en lui donnant le faitout (séq 006, fi 1, 1min08).

La tutrice semble d'ailleurs avoir perçu ce manque d'initiative et propose à (A1) de déposer désormais, lui-même, les objets dans le panier à vaisselle : « *Je te laisse faire pour voir si tu y arrives à mettre dans les paniers*<sup>3</sup> » (séq 006, fi 1, 1min47). (A1) répond : « *OK* ».

<sup>1</sup> Balai extraplât, articulé et multiusage pour tout type de sols.

<sup>2</sup> Grosse marmite cylindrique destinée à la cuisson des aliments.

<sup>3</sup> Nous verrons, plus loin dans nos analyses et concernant l'hypothèse n°3, que cette tâche pose difficulté à (A1), car elle mobilise les schèmes de proportionnalité, domaine dans lequel les compétences de (A1) sont limitées (cf. éléments recueillis dans son dossier de scolarité). Mais, ce qui nous intéresse, dans l'hypothèse n°2, c'est la manière dont (A1) parvient ou non à se libérer des schèmes comportementalistes pour accéder à des instants d'apprendre.



Nous observons que l'idée d'une fonction comportementaliste, guidant l'action de (A1), est plutôt confirmée. Certes en posant la question : « *Après, je les mets où les assiettes ?* », (A1) cherche davantage à comprendre ce qui se passe dans son environnement, mais il apparaît, en même temps, qu'intervient une direction de l'action prévue à l'avance et dominée par le schème comportementaliste (identifiée à travers la dépendance vis-à-vis de la tutrice). Quant à la seconde séquence concernant l'utilisation du balai trapèze dans le gymnase, la question posée par (A1) : « *J'dois faire comment ?* » (séc 016, fi 1, 0min16), si elle s'articule, a priori, autour d'un « savoir comment », laissant penser qu'il cherche à questionner l'activité et découvrir une technique qu'il ne connaît pas, une analyse, plus fine, de cette séquence vient invalider cette perspective de découverte de la nouveauté. En effet, nous savons<sup>1</sup> que (A1) sait utiliser le balai trapèze, dans la mesure où ce type de matériel est exactement le même que celui qu'il utilise dans son atelier préprofessionnel, tout au long de l'année, à l'IME. En l'occurrence, nous observons que (A1) parvient, seul, à préparer son matériel (séc 016, fi 1, 0min12), mais il attend, tout de même, l'approbation de sa tutrice pour démarrer la tâche qu'il sait réaliser. La tutrice le félicite, ce qui confirme qu'il connaît la procédure de réalisation de cette tâche : « *Voilà, et ben, c'est bien, voilà* » (séc 016, fi1, 0min26). Nous pourrions ajouter que, dans la manière dont il s'adresse à sa tutrice dans la question : « *J'dois faire comment ?* » (parole hésitante, séc 016, fi 1, 0min16), l'intention de (A1) ne semble pas encline à une véritable prise d'initiative. L'instant d'apprendre s'intéresse à la question du commencement. Les éléments présentés, ci-avant, montrent la difficulté, chez (A1), à trouver des schèmes alternatifs à ceux du sens commun comportementaliste<sup>2</sup> du stage qu'il a l'habitude de mettre en œuvre. Bien qu'il sache réaliser la tâche demandée, (A1) reste, néanmoins, sous la dépendance de sa tutrice, ce qui ne favorise pas l'expérience de la prise d'initiative propice à l'instant d'apprendre.

### 3-2-2) Vers l'émergence d'un rythme propre du stage

Chez (A1), certaines observations, en lien direct avec des réflexes intellectuels mobilisant de nouveaux schèmes, témoignent du fait qu'un temps voulu du stage affleure. Ce temps voulu, rationnel (au sens d'un possible recul réflexif sur son action), lui appartient davantage et n'est plus complètement subordonné aux interactions tutorales. Sans que son tuteur ne soit à proximité, (A1) fait le choix de mieux ranger les portions individuelles de fromage, les unes par rapport aux autres, sur le plateau prévu à cet effet, de façon à gagner de la place, car d'autres portions individuelles y seront également déposées (début séc 030, fi 1). Ce choix se double d'une autre décision prise par (A1), sans que son tuteur ne soit à ses côtés : changer les gants jetables qu'il porte, car on entend (A1) dire : « *C'est trop collant* » (séc 031, fi 1, 1min04). Il y a, ici, conscientisation de la part de (A1) qui s'aperçoit que les gants qu'il porte sont trop collants.

---

<sup>1</sup> Dans le cadre de notre fonction de moniteur-éducateur à l'IME. Le lecteur pourra raisonnablement penser que cet aspect pose un problème, ici, dans la mesure où nous intégrons un élément subjectif (notre fonction de moniteur-éducateur) dans la conduite de nos analyses des observations filmées (visant l'objectivité). Cette question de la subjectivité de l'apprenti-chercheur que nous sommes dans cette recherche, nous la traiterons, plus loin, dans la partie « Discussion des résultats », lorsque nous interrogerons les différentes formes de validité de la recherche.

<sup>2</sup> Le sens commun comportementaliste du stage est à entendre, au sens bachelardien du terme, c'est-à-dire au sens d'outil-obstacle. Cela signifie que les valeurs comportementalistes peuvent être fonctionnelles et répondre aux situations rencontrées, à certains moments, mais peuvent, en même temps, constituer des obstacles pour accéder à une connaissance supérieure, à d'autres moments. Ainsi, l'émergence des premiers résultats recueillis montre que ce type de valeurs aide (A1) à se développer sur un plan personnel, mais entrave aussi des progrès potentiels sur le plan cognitif.

Cette conscientisation, qui se traduit par une affirmation de sa pensée, engendre une transformation de la situation vécue et, par conséquent, un rapprochement vers une activité constructive en stage. D'autres prises d'initiatives convergeant vers une affirmation de sa pensée interviennent, par la suite, lorsque (A1) adopte, lui-même et sans l'intervention du tuteur, le geste d'utiliser sa main droite pour couper, plus efficacement, des morceaux de tarte aux abricots (séq 041, fi 1, 1min52).

Illustrations par l'image des réflexes intellectuels mobilisant des schèmes coïncidant avec un rythme voulu (et non subi) du stage sans la dépendance du tutorat



**Réflexe intellectuel de (A1) pour ranger convenablement les portions de fromage (séq 030, fi 1, 0min32)**



**Réflexe intellectuel de (A1) pour changer de gants (séq 032, fi 1, 0min03)**



**Réflexe intellectuel de (A1) pour s'aider de sa main droite et couper correctement la tarte (séq 041, fi 1, 5min18)**

### 3-2-3) Que retirons-nous de ces premiers éléments d'analyses liés à notre hypothèse n°2 ?

D'une part, les instants d'apprendre diffèrent dans leur mise en œuvre :

- ils peuvent être fortement dépendants du rapport avec le tuteur ;
- ils peuvent intervenir en l'absence du tuteur<sup>1</sup>.

Ces deux dimensions (dépendance ou non par rapport au tuteur) sont à la fois distinctes et reliées sur le plan de l'organisation des instants d'apprendre, chez (A1). Dans nos développements antérieurs concernant la partie : Eléments d'explicitation de l'hypothèse n°2, nous avons parlé de système de valeurs, qui guide l'action de (A1) et (O2) dans la structuration des instants d'apprendre. Les premiers résultats recueillis, pour (A1), semblent coïncider avec cette ligne. Pour préciser la réflexion, nous empruntons, ici, la définition du terme « système » à Legendre, qui le définit de la manière suivante : « *Ensemble dynamique d'éléments distincts, interreliés, possédant une structure et formant un tout cohérent, ordonné et orienté vers un but*<sup>2</sup> ». Autrement dit, un système induit des manières de faire et de penser structurées autour d'une fonction définie. Cette définition de Legendre nous paraît intéressante, en ce qu'elle donne une approche dynamique et complexe de l'instant d'apprendre chez (A1), en mettant en lumière la notion de but présent dans le système. Cela renvoie à ce qui émerge de nos premières analyses d'observations filmées, concernant l'hypothèse n°2 et pour (A1), c'est-à-dire des instants d'apprendre non pleinement libérés de la domination de l'activité productive. D'autre part, quelle que soit l'option précédente (dépendance tutorale ou non), les schèmes alternatifs mobilisés s'inscrivent dans le « savoir comment », au sens d'une amélioration de la procédure (façon de faire) que (A1) est en train de réaliser. Nous constatons également une faible fréquence de ces instants d'apprendre chez (A1), et pour l'ensemble de cette première temporalité de stage. Cette faiblesse dans la fréquence des instants d'apprendre ne semble pas favoriser, pour (A1), une reconstruction temporelle des savoirs. Par conséquent, cela ne lui permet pas une nouvelle organisation des idées, tant l'activité productive semble dominante.

Ajoutons que deux autres indices semblent participer, chez (A1), d'une mise à distance des valeurs comportementalistes. Ces indices sont très furtifs, mais non moins réels :

- il y a un arrière-fond musical (radio) dans la cuisine et (A1) fredonne quelques paroles très, très rapidement (séq 030, fi 1, 0min43) ;
- (A1) sifflote alors qu'il est en train de récupérer les plateaux des élèves du collège, suite au déjeuner (séq 043, fi 1, 2min36).

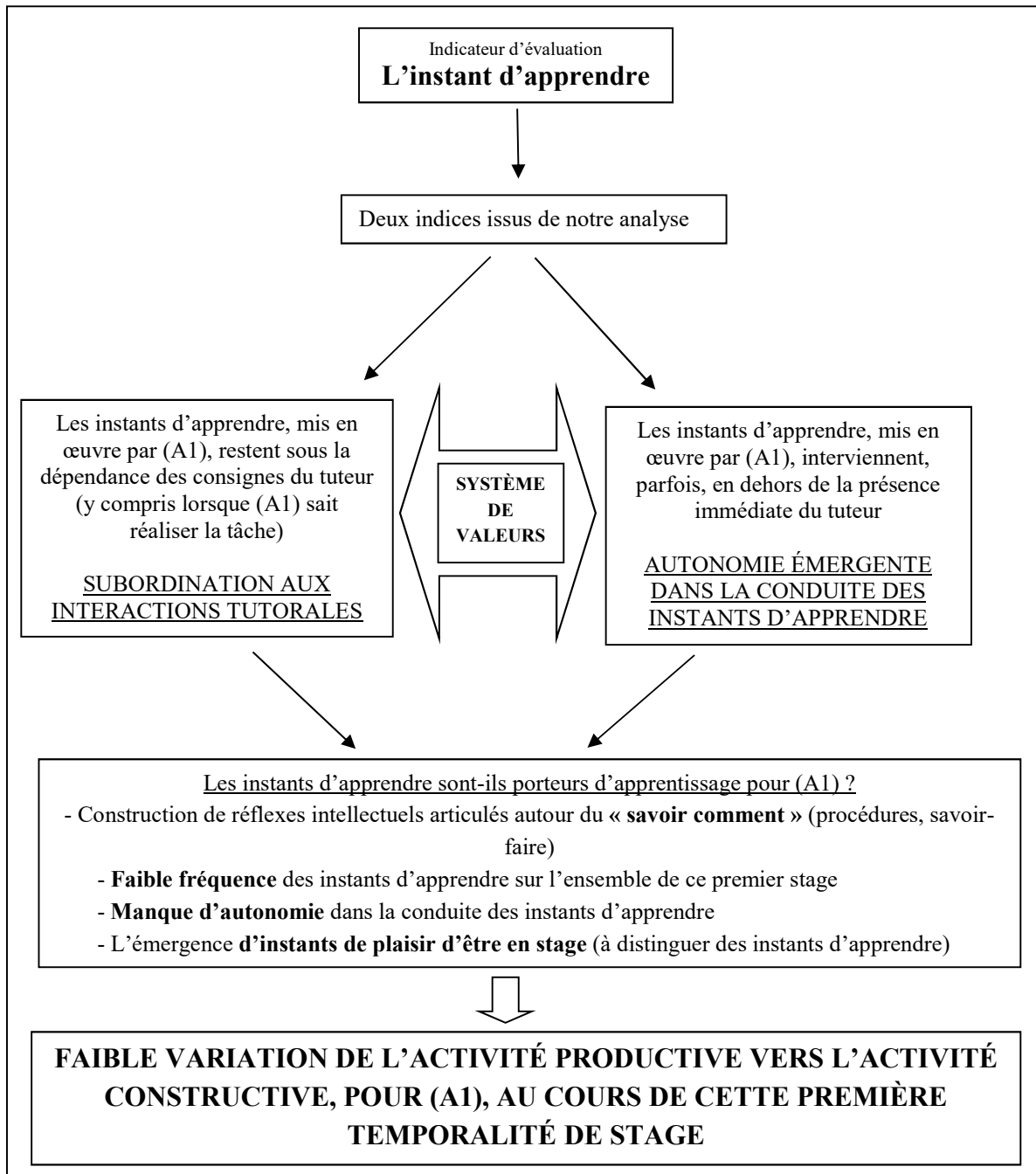
---

<sup>1</sup> Comme nous l'avons indiqué, cela ne signifie pas que les instants d'apprendre soient entièrement indépendants des interactions tutorales. En effet, l'analyse des observations filmées montre que le tuteur a déjà dit, auparavant à (A1), de mettre des gants (séq 017, fi 1, 0min58) et de ranger les portions individuelles de fromage un peu plus droit (séq 020, fi 1, 2min25). Ainsi ce qui témoigne de progrès rationnels et de l'émergence d'un rythme voulu du stage, c'est que (A1) ait pu se souvenir, plus tard dans son stage, de ces aspects, en mobilisant les réflexes intellectuels notés plus haut, sans que le tuteur ne soit près de lui (cf. partie : Vers l'émergence d'un rythme propre du stage).

<sup>2</sup> R. Legendre, « Introduction à la sémiotique. Du système au signe : le système », [faculty.georgetown.edu/spielma/docs/semiotique/systeme/htm](http://faculty.georgetown.edu/spielma/docs/semiotique/systeme/htm), consulté le 07 octobre 2015

Bien que ces deux indices ne reflètent pas la nature d'un instant d'apprendre, en tant que tel et comme nous l'avons défini antérieurement, ils permettent de saisir des moments où (A1) peut relâcher la pression qui pèse sur ses épaules dans la conduite de ses actions (cf. analyses de l'hypothèse n°1). Si ces épisodes ne peuvent être associés à des instants d'apprendre, ils expriment davantage, chez (A1), un plaisir, une satisfaction d'être là. Nous avons nommé simplement ces instants : « des instants de plaisir d'être en stage<sup>1</sup> ».

Synthèse des premiers éléments d'observation concernant (A1)  
Hypothèse n°2 et première temporalité de stage (16 et 19.06.2014)



<sup>1</sup> Ces « instants de plaisir d'être en stage » font écho à un intérêt très prononcé pour le stage, dans les représentations des jeunes interrogés, mais sans en mesurer véritablement les enjeux en termes de formation et d'alternance (cf. enquête exploratoire)

## TEST DE L'HYPOTHÈSE N°3 POUR (A1), PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE

**Hypothèse n°3 :** *chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas pour autant d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

### Rappel des grilles d'analyse de l'hypothèse n°3

<b>Indices concrets</b> (monde réel)	<b>Indicateurs</b> (réalité maîtrisable)	<b>Concept opératoire</b> (un ensemble d'indicateurs donne un concept opératoire)	<b>Concept théorique</b> (cadre théorique de référence)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- difficultés à s'exprimer sur la situation de stage</li> <li>- difficultés à définir les termes de cette envie d'apprendre en stage (ce que veut dire apprendre en stage)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- décalage entre les dimensions de réussite et de compréhension en lien avec la situation de stage</li> <li>- Accès à l'abstraction</li> <li>- Apprendre oui : mais comment ?</li> </ul>	<p style="text-align: center;">Schème</p> <p style="text-align: center;"><i>« les instruments de connaissances dont dispose un sujet pour comprendre et interpréter la réalité extérieure »</i></p>	<p style="text-align: center;">Théorie de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud et Pastré)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- théorie de l'organisation de l'activité</li> </ul>

Thèmes dégagés	Indicateurs d'évaluation du point de vue du jeune
<p style="text-align: center;"><b>ACCÈS À LA CONCEPTUALISATION</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire mentalement une représentation du stage et des objets qui constituent le stage</li> <li>- On s'intéresse à la manière de construire les concepts en rapport avec la situation de stage</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Compréhension de l'action coïncide avec réussite de l'action</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <u>Coordination conceptuelle (en appui sur les référentiels de CAP des domaines correspondants)</u></li> <li>- Capacité d'anticipation par rapport à son action en distinguant les dimensions d'élaboration (savoir ce qu'il faut faire dans la situation) et d'assimilation (savoir réaliser la tâche)</li> <li>- Capacité à prélever dans la situation les savoirs professionnels ou « <i>concepts en acte</i> » (issus des référentiels) nécessaires à l'orientation de son action pour mieux s'adapter à la situation</li> <li>- Capacité à mettre en œuvre des stratégies de résolution de problème en décomposant les différentes tâches conduisant à une action efficace</li> <li>- La stratégie adoptée conduit-elle à une mobilisation conceptuelle (en appui sur les référentiels des domaines correspondants) et à un bon diagnostic de situation (en opposition à l'application de procédures cf. hypothèse n°1) ?</li> <li>- Capacité à transférer savoirs, savoir-faire et savoir-être dans des situations nouvelles</li> </ul>

Jeune concerné : (A1)
Stage en cuisine dans un collège (milieu ordinaire) <u>Tâches réalisées durant ce premier stage :</u> - Vaisselle (tâche 1) - Ménage (tâche 2) - Découpe fromage (tâche 3) - Découpe tarte (tâche 4) - Vaisselle (tâche 5) Temporalité première : début des observations filmées (19 et 19.06.2014) <sup>1</sup>

### **3-3) Quel est le niveau de conceptualisation dans l'action de (A1) et (O2) dans leur stage ?**

Dans l'hypothèse n°2, nous avons tenté d'analyser, chez (A1), comment des instants de nouveauté, de rupture avec le quotidien du stage (largement dominé par la coordination agie, c'est-à-dire quand la réussite ne coïncide pas avec la compréhension de l'action) s'organisaient et s'ils pouvaient créer, potentiellement, une émancipation intellectuelle pour (A1). Dans l'hypothèse n°3, qui nous intéresse désormais, nous allons approfondir l'investigation de l'hypothèse n°2, en explorant plus précisément le rapport aux savoirs professionnels, chez (A1) et (O2). Comme nous l'avons déjà indiqué à plusieurs reprises, les savoirs professionnels seront analysés à l'aune des référentiels CAP des domaines correspondants aux activités réalisées par (A1) et (O2), dans leur stage. Les référentiels CAP représentent une grille de lecture des savoirs professionnels qu'ils mobilisent dans leur action concernant un diplôme, le CAP, qui représente véritablement le premier diplôme accessible et véritablement reconnu dans un parcours de formation. Si l'utilisation des référentiels CAP nous apporte des éléments de compréhension sur le rapport à la formation, ils n'en constituent pas moins une manière d'évaluer les compétences existantes et les difficultés rencontrées, chez (A1) et (O2), dans leur « maîtrise » du référentiel concernant leur activité. L'utilisation des référentiels, comme source d'évaluation de la compétence, en cours de construction, n'est pas automatique : nous avons procédé, comme indiqué antérieurement dans la partie : Démarche adoptée, à un certain découpage du réel, de façon à mettre en rapport les activités réalisées par (A1) et (O2), avec certaines compétences mentionnées dans les référentiels équivalents. Autrement dit, nous examinerons, dans notre hypothèse n°3, les instants d'apprendre sous l'angle du rapport à la conceptualisation. Mais pas seulement les instants d'apprendre.

En appui sur notre cadre théorique de référence de la didactique professionnelle, nous nous intéresserons aux situations rencontrées par (A1) et (O2), mobilisant des enjeux en termes de conceptualisation dans l'action. Par conséquent, vu que nos premières analyses de l'hypothèse n°2 montrent, chez (A1), qu'il existe une faible fréquence des instants d'apprendre, lors de son premier stage, nous étudierons, dans l'hypothèse n°3, l'ensemble des situations qui mobilisent des enjeux sur le plan de la conceptualisation dans l'action, chez (A1).

---

<sup>1</sup> Nous reconnaissons que ces premiers éléments d'observations filmées sont plus ou moins précis et à comprendre comme des éléments qui émergent des premières analyses. Il est nécessaire de les intégrer à l'ensemble des analyses pour en saisir le sens global, dans la perspective de confirmation de nos hypothèses. Les premières observations sont intéressantes, car elles constituent la base sur laquelle sont ajustées les suivantes.

A ce titre, les premiers résultats recueillis nous permettent déjà de préciser la formulation initiale de notre hypothèse n°3 : cette hypothèse ne concernera donc pas, uniquement, les situations dans lesquelles des instants d'apprendre sont présents, mais s'élargira, pour une meilleure précision de son examen, à l'ensemble des situations significatives soulevant, chez (A1) et (O2), des questionnements autour du niveau de compréhension de leur action et leur capacité de réflexivité en cours d'action. Enfin, nous souhaiterions ajouter, une nouvelle fois, que la façon dont sont construites nos trois hypothèses s'inscrit dans l'objectif d'en connaître davantage sur le système de formation de valeurs qui s'élabore, dans la situation de stage, par l'activité mise en œuvre par (A1) et (O2). Ce système de formation de valeurs signifie que, dans la même action, peuvent coexister différentes valeurs contradictoires. Si l'hypothèse n°1 apporte des informations quant aux conduites comportementalistes, l'hypothèse n°2 s'intéresse à la possibilité de rompre avec ces dernières, pour évaluer la force d'un recul réflexif sur l'action, si bien que l'hypothèse n°3 donne une lecture, encore plus complète, en termes de rapport à la conceptualisation. C'est que les situations que nous analysons, à travers nos observations filmées, sont complexes. Le parti pris que nous avons adopté dans cette recherche, de lire ces situations à partir de ce triple point de vue théorique (comportementalisme, instant d'apprendre, niveau de conceptualisation dans l'action), n'a pas d'autre ambition que de mieux cerner un réel (le réel du stage pour les jeunes en IME) qui nous échappe toujours un peu.

### **QUEL NIVEAU D'ACCÈS À LA CONCEPTUALISATION ET LA COMPRÉHENSION DE SON ACTION, CHEZ (A1), POUR LES TÂCHES 1, 2, 3, 4 et 5 ?**

#### **Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ?**

- Cinq tâches réalisées par (A1) où le rapport à la conceptualisation est mobilisé : utilisation du lave-vaisselle professionnel, ménage, découpe fromage, découpe tarte, vaisselle. Les domaines concernés sont en lien avec le référentiel CAP ATMFC<sup>1</sup>.

3-3-1) Comment (A1) traite-t-il l'information en rapport avec la situation dans laquelle il se trouve ?

Dans une situation de formation en stage, comme celle vécue par (A1) et (O2), les concepts permettant d'organiser l'action doivent permettre de mieux connaître le réel d'une part, pour mieux s'y conformer d'autre part. Les deux séquences que nous avons analysées, dans la partie précédente (hypothèse 2), montrent que (A1) n'est pas encore autonome dans les tâches concernées (vaisselle et ménage), en ne prenant pas les initiatives nécessaires<sup>2</sup>. Rappelons ces deux séquences :

---

<sup>1</sup> Assistant Technique en milieux familial et collectif, domaine correspondant à des activités liées à l'entretien des locaux, la cuisine et la lingerie principalement. Nous nous appuyons, principalement, sur le référentiel de certification du domaine professionnel, que nous présenterons en annexe (annexe n°10, tome 3, p.129).

<sup>2</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C1 : « S'informer » – Compétence C13 : « Apprécier l'autonomie, l'initiative dans le travail et l'incidence de la présence de l'utilisateur, de la famille... ou d'autres professionnels » – C132 : Indicateur d'évaluation : « Autonomie dans l'activité, prise d'initiative négociée », (cf. annexe n°10, tome 3, p.129 et p.36 du référentiel)

- « *Après, je les mets où les assiettes ?* » (séq 006, fi 1, 0min17) ;
- « *J'dois faire comment ?* », concernant la façon d'utiliser le balai-trapèze<sup>1</sup> sur une surface en parquet dans un gymnase (séq 016, fi 1, 0min16).

Dans la première séquence, (A1) n'a pas construit le concept en acte de « rangement de la vaisselle »<sup>2</sup>. Ce défaut de construction l'entraîne, sans doute, vers la stratégie de sollicitation immédiate de la tutrice, qui intervient très rapidement (cf. analyse hypothèse n°2 pour cette séquence). Dans la seconde séquence (utilisation du balai-trapèze), nous avons déjà dit qu'il ne s'agit pas, ici, d'un processus de découverte d'une nouvelle activité, puisque (A1) connaît la procédure d'utilisation de ce type de balai, ce qui est confirmé par sa tutrice. Cet aspect est particulièrement intéressant, au plan de l'analyse du niveau de conceptualisation de (A1), mis en perspective avec le référentiel CAP ATMFC. En effet, pour (A1), la dimension de dépendance vis-à-vis de la tutrice entrave la construction du concept en acte de « prise d'initiative négociée » : c'est bien parce qu'il semble que (A1) ne se représente pas mentalement cette négociation qu'il ne parvient pas à élargir des ressources existantes (la connaissance de la procédure d'utilisation du balai) vers un accès à davantage d'autonomie dans la réalisation de la tâche qu'on lui propose.

Reprenons maintenant les trois séquences dans lesquelles (A1) mobilise des schèmes alternatifs s'inscrivant davantage dans un rythme voulu du stage (cf. analyses hypothèse n°2). Dans deux d'entre elles, le but recherché, par (A1), est de présenter, le plus soigneusement possible, les produits qu'il utilise (portions individuelles de fromage et portions individuelles de tarte à l'abricot). Au regard du soin qu'il apporte à son action, (A1) semble construire le concept en acte de « qualité de présentation du produit<sup>3</sup> ». Dans la troisième séquence, (A1) décide de changer de gants, car ceux qu'il porte sont « *trop collants* », à ses yeux. En prenant cette décision, (A1) est soucieux du respect des protocoles et se rapproche de la formation du concept en acte de « respect des mesures d'hygiène<sup>4</sup> ».

### 3-3-2) Des difficultés récurrentes chez (A1) au niveau des grandeurs et des formes

Les éléments recueillis dans le dossier de (A1) (cf. partie : Présentation des deux cas cliniques suivis longitudinalement) mettent en lumière d'importantes difficultés en mathématiques, particulièrement en géométrie. Nous allons voir, maintenant, que le concept en acte de « grandeur » pose problème dans les tâches réalisées par (A1), lors de ce premier stage.

<sup>1</sup> Balai extraplat, articulé et multiusage pour tout type de sols.

<sup>2</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C4 : « Réaliser et contrôler » – Compétence C44 F : « Entretien le logement et les espaces de vie privée (domicile privé individuel et domicile privé collectif) » – C441 F : Indicateur d'évaluation : « Rangement adapté et conforme aux habitudes de l'utilisateur » (cf. annexe n°10, tome 3, p.129 et p.46 du référentiel). Précisons que (A1) effectue bien ce premier stage (première temporalité de stage) dans un collège (donc dans un espace de vie collectif). Le titulaire d'un CAP ATMFC peut travailler autant dans le secteur privé (aide à domicile) que dans le secteur public. C'est pour cette raison que les deux aspects sont présents dans l'écriture des compétences de ce référentiel. Selon ce référentiel, les compétences sont donc transférables dans les deux secteurs (privé et public).

<sup>3</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C4 : « Réaliser et contrôler » – Compétence C42C : « Mettre en œuvre des techniques de préparations culinaires en collectivités (dans le respect de la démarche de maîtrise des risques – HACCP) » - C422C : Indicateur d'évaluation : « Qualité de présentation du produit », (cf. annexe n°10, tome 3, p.129 et p.44 du référentiel)

<sup>4</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C4 : « Réaliser et contrôler » – Compétence C42C : « Mettre en œuvre des techniques de préparations culinaires en collectivités (dans le respect de la démarche de maîtrise des risques – HACCP) » - C422C : Indicateur d'évaluation : « Observation stricte des mesures d'hygiène garantissant la qualité sanitaire des produits fractionnés », (cf. annexe n°10, tome 3, p.129 et p.44 du référentiel)

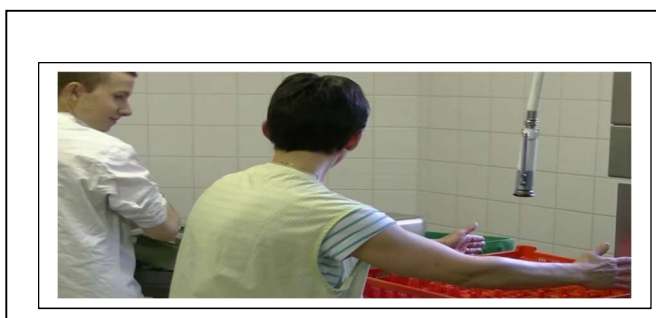


Si le lien ne peut pas être systématiquement établi avec le référentiel correspondant, en termes de formation de concepts en acte (les situations ne coïncidant pas automatiquement avec une ligne précise du référentiel), il est assez clair que les observations réalisées témoignent d'un certain nombre de difficultés rencontrées par (A1), sur le plan de la conceptualisation dans l'action.

### Tâche 1 : vaisselle

Des capacités d'anticipation de son action se font jour, chez (A1). La dimension d'élaboration (savoir ce qu'il faut faire dans la situation) est mise à rude épreuve dans les séquences suivantes :

- (A1) ne parvient pas à mettre le bac gastro<sup>1</sup>, dans le bon sens, sur le panier à vaisselle, pour qu'il puisse être inséré dans le lave-vaisselle (séq 006, fi 1, 2min47). La même difficulté intervient, peu après, avec une planche à découper (séq 006, fi 1, 3min15). La tutrice intervient pour aider (A1), car celui-ci a posé la planche à découper dans un panier à vaisselle qui n'est pas adapté au niveau de sa forme (le panier à vaisselle, pris par (A1), n'est pas plat, ce qui entraîne le glissement de la planche dans le panier). La tutrice dit alors à (A1) : « *D'après toi, tu le mets comment ta planche ? Tu crois que si tu la mets comme ça, la machine elle va pas se sauver ?* » (séq 006, fi 1, 3min23). La tutrice finit par donner la solution à (A1), en lui montrant le geste professionnel idoine, comme l'illustre la photo suivante :



**(A1) observe le geste des mains de sa tutrice, qui lui indique le bon sens à utiliser pour déposer les ustensiles de cuisine sur les paniers à vaisselle (séq 006, fi 1, 4min16)**

Un peu plus loin, (A1) se trouve toujours aux prises avec les mêmes difficultés inhérentes au bon placement des ustensiles de cuisine sur les paniers à vaisselle (séq 008, fi 1, 0min23). Dans la séquence 008 (séq 008, fi 1, 0min59), nous observons, clairement, que (A1) ne parvient pas à positionner correctement un plat en inox dans le panier à vaisselle :



**(A1) est confronté au schème des grandeurs et ne parvient pas à faire rentrer, dans le bon sens, le plat dans le panier à vaisselle (séq 008, fi 1, 0min59)**

<sup>1</sup> Gros plat en inox permettant de stocker, transporter, servir la nourriture

Cet obstacle cognitif (mobiliser le schème des grandeurs) se répète lorsque (A1) veut faire rentrer deux plats, l'un dans l'autre, pour les poser sur un chariot : (A1) force, mais n'y arrive pas car il a mal estimé la grandeur des deux plats (séq 009, fi 1, 0min24). Il pose quand même les deux plats sur le chariot (en déséquilibre) et la tutrice le prévient : « *Ça va tomber !* » (séq 009, fi 1, 1min04). En effet, le plat du dessus, posé par (A1) en bascule sur celui du dessous, finit par tomber (séq 009, fi 1, 1min05).

### 3-3-3) Des problèmes de réflexivité en cours d'action chez (A1)

La tutrice intervient, une nouvelle fois, lorsqu'elle s'aperçoit que (A1) ne réussit pas à trouver une place pour des plateaux qu'il a pris dans ses mains. (A1) tourne en rond et la tutrice lui dit : « *Enlève les caisses blanches* », (séq 009, fi 1, 4min07), qui se trouvent sur un autre chariot. La dimension d'élaboration, au sens de Pastré<sup>1</sup> (savoir ce qu'il faut faire dans la situation), n'est pas mobilisée par (A1), qui ne trouve pas la solution, lui-même, à son problème, c'est-à-dire libérer un chariot pour faire de la place de façon à ce qu'il puisse poser ses plateaux :



**A1) est en train de tergiverser et ne parvient pas à trouver une place pour poser les plateaux qu'il tient dans ses mains (séq 009, fi 1, 4min03)**

### Tâche 3 : découpe fromage

Deux séquences sont significatives du défaut de construction du concept en acte de « respect des mesures d'hygiène ». Cela n'est pas contradictoire avec ce que nous avons indiqué, plus haut, quand nous disions que (A1) commençait à construire mentalement ce concept en acte, précisément. En effet, les séquences étudiées, plus haut, interviennent chronologiquement dans le stage après celles que nous présentons maintenant. C'est donc intéressant de mesurer le cheminement de (A1), qui a, semble-t-il, pris conscience d'un certain nombre de conseils apportés par ses tuteurs quant au respect des protocoles liés à l'hygiène et à la qualité de son travail. Présentons donc les séquences qui montrent que (A1), à ce stade du stage, a besoin du tutorat pour l'aider à suivre la réglementation encadrant les tâches qu'il réalise, ainsi que celles où il doit s'améliorer sur le plan qualitatif. Dans la séquence 017 (séq 017, fi 1, 0min58), c'est la tutrice qui lui demande s'il a des gants, et (A1) répond : « *Non* ». (A1) n'a donc pas anticipé la question de l'équipement, avant de commencer la tâche. De même et un peu loin, (A1) éternue et rapproche ses mains devant son nez. Il reprend ensuite le travail en cours, c'est-à-dire la manipulation des portions individuelles de fromage.

<sup>1</sup> P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.164

Le tuteur intervient immédiatement, en disant : « *Change tes gants (A1)* » (séq 019, fi 1, 1min03). (A1) ne comprend pas, du premier coup, et le tuteur réitère sa demande<sup>1</sup> (séq 019, fi 1, 1min07). Nous observons que la dimension d'élaboration (savoir ce qu'il faut faire dans la situation) fait défaut, chez (A1). Ces deux séquences s'inscrivent donc, on l'aura compris, dans la difficulté de construction du concept en acte d'« Observation stricte des mesures d'hygiène garantissant la qualité sanitaire des produits fractionnés », du point de vue du référentiel de certification du domaine professionnel<sup>2</sup>. Une image résume bien ce défaut de construction de ce concept en acte, en lien avec le respect des mesures d'hygiène :



**Sur cette photo, on observe que (A1) a du fromage collé dans les cheveux parce qu'il s'est touché la tête avec les gants qu'il utilisait pour la découpe du fromage (séq 033, fi 1, 0min14)**

En outre, dans la séquence 020, nous constatons que le tuteur va intervenir progressivement<sup>3</sup>, auprès de (A1), pour lui rappeler certaines exigences quant à la présentation des portions de fromage qu'il est en train de disposer sur le plateau : « *Le fromage, essaie de le ranger un peu plus droit, tu vois ce que je veux dire ?* » (séq 020, fi 1, 2min24) :



**Nous observons ici la difficulté qu'éprouve (A1), dans cette tâche de découpe du fromage, pour présenter un travail de qualité (séq 020, fi 1, 2min31)**

<sup>1</sup> On observe ici une dimension importante : le tuteur ne se trouve pas à proximité de (A1), lorsqu'il lui demande de changer ses gants. On voit bien, en effet, que (A1) se tourne et n'entend pas cette consigne du premier coup (séq 019, fi 1, 1min05). Cette dimension (non proximité physique du tuteur) va compter chronologiquement dans son stage, car (A1) tiendra compte, plus loin, de cette consigne, pour une nouvelle tâche qu'il réalisera (séq 032, fi 1, 0min03).

<sup>2</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C4 : « Réaliser et contrôler » – Compétence C42C : « Mettre en œuvre des techniques de préparation culinaires en collectivité (dans le respect de la démarche de maîtrise des risques – HACCP) » - C422C : Indicateur d'évaluation : « Observation stricte des mesures d'hygiène garantissant la qualité sanitaire des produits fractionnés », (cf. annexe n°10, tome 3, p.129 et p.44 du référentiel)

<sup>3</sup> Là encore, le tuteur ne se trouve pas à proximité de (A1). On entend d'ailleurs le tuteur demander à (A1) si tout va bien : « *Ça va (A1) ?* » (tuteur, séq 020, fi1, 2min13), et s'approcher progressivement de (A1), pour lui demander davantage de qualité dans le travail (séq 020, fi 1, 2min24).

Ainsi cet exemple montre que, du point de vue du référentiel de certification, le concept en acte de « qualité de présentation du produit<sup>1</sup> » n'est pas encore élaboré, chez (A1). Enfin, pour synthétiser les problèmes récurrents de réflexivité en cours d'action, que rencontre (A1) au cours de ce premier stage, il est intéressant de regarder ces problèmes sous l'angle des lacunes au niveau de la formation des schèmes de proportionnalité et de grandeurs. Le visionnage d'un certain nombre de séquences complètes (020, 023, 027, 028, 040, 041) apporte des éclairages dans ce domaine.

### 3-3-4) Que retirons-nous de ces premiers éléments d'analyses liés à notre hypothèse n°3 ?

Les premiers résultats montrent que (A1) semblent avoir progressé dans certains domaines, en tenant compte des conseils prodigués, en amont, par ses tuteurs. En effet, si nous prenons le cheminement chronologique des tâches qu'il a réalisées lors de ce premier stage, nous constatons que (A1) rencontre des difficultés importantes au plan du respect des mesures d'hygiène, d'une part (séq 017,019, 033), et de la dimension de qualité de ses productions, d'autre part (séq 020). Il en découle que les interventions tutorales sont, ici, essentielles, pour que les conduites de (A1) soient en phase avec les exigences des différentes tâches qu'on lui propose. Lorsque nous observons que (A1) commence à prendre des initiatives pour soigner la présentation de ses réalisations (séq 030 et 041) et respecter les protocoles en termes d'hygiène, (séq 032), nous constatons aussi que ces progrès interviennent après les premières séquences où (A1) a éprouvé, antérieurement, des difficultés. En effet, les séquences 030, 032, et 041 sont postérieures aux séquences 017, 019 et 020, ce qui conforte cette idée de progression chez (A1). Pour être véritablement complet, il n'y a que la séquence 033 (dans laquelle on voit du fromage collé dans les cheveux de (A1)) qui vient nuancer un peu les choses. Nous l'appréhendons comme l'indicateur que les progrès réalisés par (A1), sur le plan du respect des protocoles d'hygiène, sont en cours de construction, et non acquis de manière définitive. C'est là le sens de l'acquisition d'un concept en acte, en didactique professionnelle.

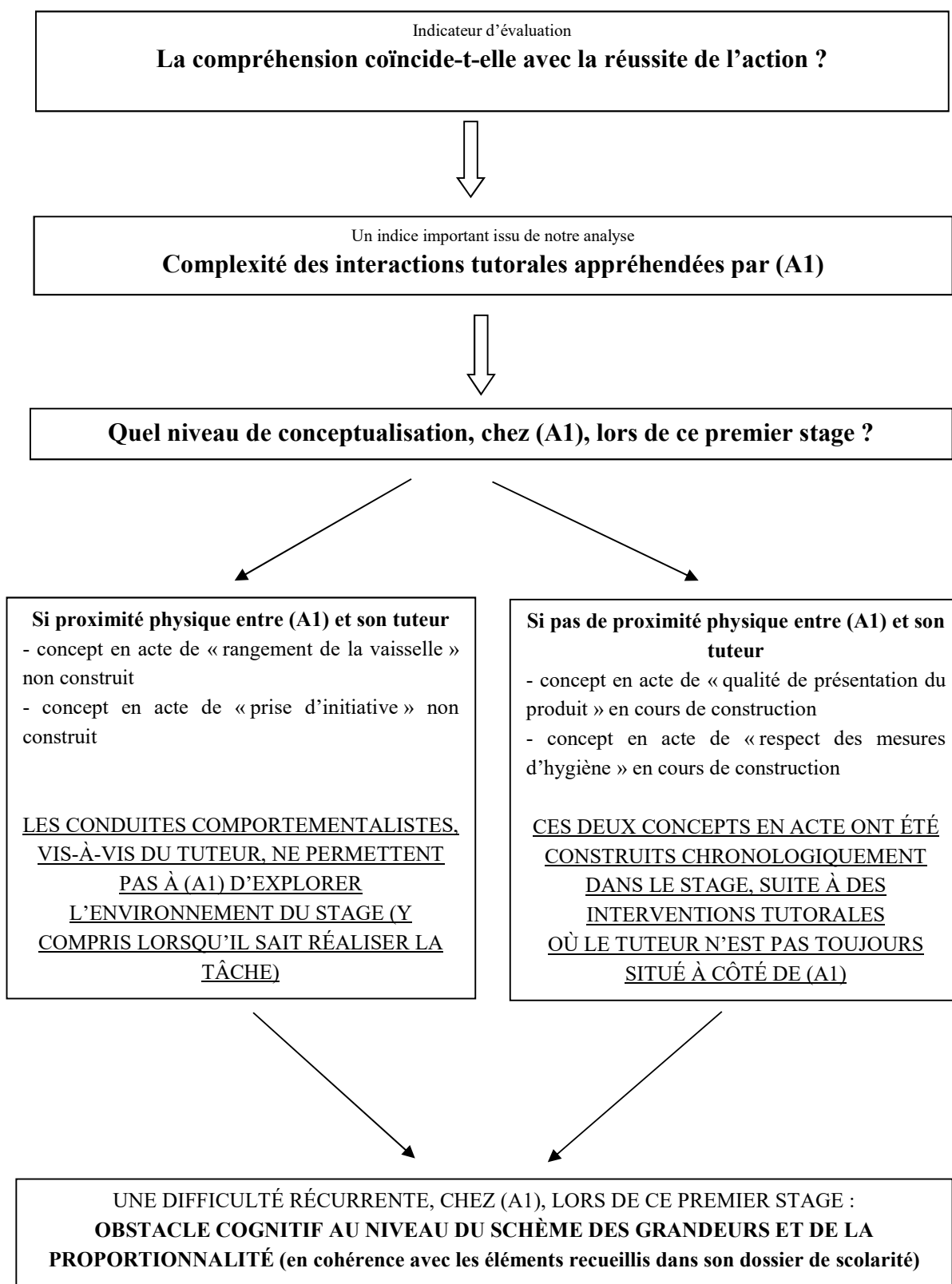
Ces premières analyses révèlent également la complexité des rapports tutoraux, chez (A1). En effet, les interactions tutorales sont porteuses pour construire des concepts en acte, nous l'avons vu, mais elles peuvent être aussi à la source de la non construction de ces mêmes concepts, si les relations tutorales sont trop empreintes de conduites comportementalistes (niveau de proximité physique fort par rapport au tuteur). Dans ce second cas, les concepts en acte, nécessaires à l'orientation de l'action pour une meilleure adaptation, font cruellement défaut, comme nous l'avons observé pour (A1). Ainsi, nous faisons le constat suivant : selon que le tuteur soit proche de (A1) ou non (proximité physique immédiate par rapport à la tâche réalisée), la question de l'acquisition des savoirs professionnels prendra une forme différente et n'aura pas le même impact en termes d'émancipation intellectuelle. Autrement dit, la possibilité d'une émancipation intellectuelle, chez (A1), paraît d'autant plus grande que son tuteur ne se trouve pas très proche de lui. Cela ne signifie pas que le rôle du tuteur ne soit pas utile pour (A1). Bien au contraire, la proximité physique, avec le tuteur, semble réactiver des schèmes comportementalistes (craintes de s'engager dans l'action et d'expérimenter l'environnement : séq 006, fi 1, 0min17 ; séq 016, fi 1, 0min16 et cf. partie sur tâche 1 vaisselle) alors qu'une interaction tutorale plus à distance semble favoriser l'expérimentation et la réflexion sur son action, pour (A1).

---

<sup>1</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C4 : « Réaliser et contrôler » – Compétence C42C : « Mettre en œuvre des techniques de préparation culinaires en collectivités (dans le respect de la démarche de maîtrise des risques – HACCP) » - C422C : Indicateur d'évaluation : « Qualité de présentation du produit », (cf. annexe n°10, tome 3, p.129 et p.44 du référentiel)

#### **4) Synthèse des premiers éléments d'observation concernant (A1)**

#### **Hypothèse n°3 et première temporalité de stage (16 et 19.06.2014)**



Nous allons maintenant poursuivre nos analyses en examinant la deuxième temporalité de stage, pour (A1) en commençant, conformément à ce qui précède, par l'hypothèse n°1.

#### Rappel de l'hypothèse n°1

**Hypothèse n°1 :** *En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

Nous utilisons les mêmes instruments d'analyse que pour la première temporalité de stage. Pour ne pas alourdir le propos, nous ne reproduisons pas les grilles d'analyse ici, mais y renvoyons le lecteur, en cas de besoin (cf. partie analyse des trois hypothèses pour la première temporalité de stage).

Jeune concerné : (A1)
Stage dans un ESAT <sup>1</sup> (milieu protégé) <u>Tâches réalisées durant ce deuxième stage :</u> - Entretien de la litière des volailles (tâche 1) - Nourrir les volailles (tâche 2) - Espaces verts : tondre (tâche 3)
<u>Deuxième temporalité :</u> 16, 18 et 25 juin 2015

### **TEST DE L'HYPOTHÈSE N°1**

#### **CONTINUITÉ ET PERMANENCE DE L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS LA MOBILISATION CORPORELLE DE (A1), POUR LES TÂCHES 1, 2 et 3**

##### **4-1) Indicateur d'évaluation : le corps en action**

- Tâche 1 réalisée par (A1) : s'occuper de la litière des volailles (canards, poulets, pintades, dindes)

Cette partie complète la suivante sur le rapport au tutorat de (A1), dans la mesure où les indicateurs d'évaluation que nous avons retenus sont transversaux (corps en action, rapport au tutorat, peur de l'échec, gestes-signes).

4-1-1) Une coordination agie associée à la peur de se tromper chez (A1)

Avant de démarrer la tâche (nourrir les canards), (A1) jette un regard en direction du tuteur (séq 003, fi 2, 3min28). Cette apparente peur de l'échec sera suivie d'une intervention du tuteur quant à la façon de verser la nourriture : « (A1), (A1), par le dessus, ça tombe tout seul après » (tuteur, séq 003, fi 2, 3min40). Cette séquence a tendance à montrer que la peur de l'échec (qui se confirme par la suite) se double ici d'un manque de connaissance de la bonne technique de versement.

---

<sup>1</sup> Etablissement et service d'aide par le travail

Un peu plus loin, lorsque (A1) ferme la barrière du box où se trouvent les canards, il cherche à nouveau le tuteur du regard (geste de fermeture combiné au coup d'œil en direction du tuteur), puis vérifie immédiatement si la barrière est bien en place (séq 003, fi 2, 6min50). De plus, là où l'on observe que (A1) privilégie l'agir et la production sur l'apprentissage, c'est lorsqu'il va chercher le tuteur pour que ce dernier lui dise ce qu'il doit faire ensuite (séq 003, fi 2, 8min) :

- (A1) : « *Qu'est-ce que je fais après Stéphane ?* »

- Tuteur : « *Et ben tu vas montrer la deuxième façon de pailler, parce que là tu as paillé avec de la grosse paille* »

- (A1) : « *D'accord* » (associé à un mouvement d'acquiescement de la tête)

- Tuteur : « *Et maintenant tu vas pailler le box où y'a les pintades et les dindes avec de la petite paille* »

- (A1) : « *D'accord* » (avec mouvement de la tête pour acquiescer)

- Tuteur : « *Tu prends un sac comme tu as fait ce matin* »

- (A1) : « *D'accord* », et (A1) se dirige immédiatement vers sa nouvelle tâche (séq 003, fi 2, 8min14).

Nous voyons, ici, que le fait de se précipiter pour débiter une nouvelle tâche s'inscrit, chez (A1), dans l'idée d'une exécution immédiate, alors que nous verrons plus loin (analyse de l'hypothèse n°2) que cette même tâche peut susciter des savoirs professionnels relativement simples et mobilisant la réflexion.



**La conduite corporelle de (A1) (tête et corps orientés vers l'avant) montre qu'il se dirige immédiatement vers la nouvelle activité que son tuteur lui propose, sans chercher véritablement à comprendre la nature de la tâche à réaliser (séq 003, fi 2, 8min14).**

#### 4-1-2) Enchaîner les tâches et ne pas montrer la fatigue

Dès que (A1) a terminé ce qui lui est demandé (pailler le box des dindes et des pintades), il se dirige, à nouveau, vers le tuteur qui se trouve dans un autre box. Il essaie d'y entrer, mais un collègue lui dit d'attendre devant (séq 003, fi 2, 3min58). Du coup, (A1) attend, les mains posées sur les hanches, que le tuteur sorte du box pour s'engager dans un nouveau travail :



**(A1) semble privilégier des valeurs liées à une logique de succession des tâches : il attend que le tuteur lui donne le prochain travail à faire (séq 004, fi2, 4min)**

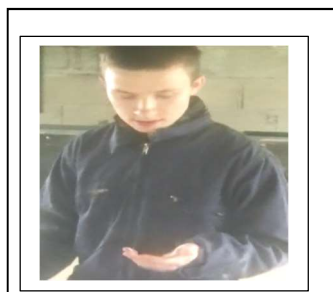
- Tâche 2 réalisée par (A1) : nourrir les volailles

Cette nouvelle tâche (porter, à deux, des poubelles de grande taille remplies d'aliments, en multipliant les allers-retours) requiert des compétences physiques en termes de force et de respect des bonnes postures dorsales. Nous allons voir que, dans ces domaines, (A1) rencontre des difficultés, mais ne les reconnaît pas (ou n'en a pas conscience ?), ce qui conduit à confirmer le primat de la logique productive sur l'apprentissage. Dans la séquence 007, (A1) regarde sa main pour vérifier si elle n'est pas abîmée par le portage successif des poubelles (séq 007, fi 2, 0min22). Il répètera ce geste de vérification par la suite. Le portage des poubelles est délicat pour (A1), mais c'est davantage au niveau du versement des poubelles dans les mangeoires qu'il se heurte à des difficultés récurrentes (séq 006, 007, 008, 009), car il est nécessaire de lever de grandes poubelles et mettre en œuvre sa force physique (séq 008, fi 2, 0min29). Malgré ces difficultés dans le versement, la logique de consécution dans les tâches se retrouve ici : suite au versement (qui est donc pénible pour lui), (A1) prend l'initiative de récupérer, seul, la poubelle pour aller de nouveau la remplir (séq 008, fi 2, 0min38). Et il enchaîne, immédiatement, par le portage d'une nouvelle poubelle (séq 008, fi 2, 0min59).



**Suite au versement de la poubelle dans le mangeoire à volailles, qui pose problème à (A1), ce dernier prend, à lui seul, la grosse poubelle pour aller la remplir à nouveau. Son collègue le laisse faire (séq 008. fi 2. 0min38)**

Les gestes-signes de la fatigue se font de plus en plus sentir (séq 007, 008, 009). Le rythme de (A1) devient lent (séq 009, fi 2, 0min20 et 1min10). Malgré ces gestes-signes manifestes liés à la fatigue, comme celui de vérifier l'état de sa main (séq 009, fi 2, 2min16), (A1) fait l'effort de suivre son collègue de façon à poursuivre les opérations de portage des poubelles et enchaîne sur une nouvelle, en disant : « *Allez go !* ». Il s'agit d'un geste de la parole associé à un soupir (de fatigue vraisemblablement, cf. séq 009, fi 2, 2min33). Voici une illustration de notre propos :



**Chez (A1), un geste-signe de fatigue : observation discrète de sa main gauche pour vérifier si elle n'est pas abîmée par le portage des poubelles (séq 009, fi 2, 2min16)**



Ainsi, il apparaît, clairement, que (A1) fait preuve d'une volonté certaine, au-delà de ses propres capacités physiques, témoignant de la domination de la coordination agie (séq 010, fi 2, 0min08 et 0min18 ; séq 011, fi 2, 0min36 et 0min52 ; séq 012, fi 2, 0min10 et 0min23). Ce primat de la production sur l'apprentissage, chez (A1), semble avoir été saisi par son tuteur qui décide de le faire changer de rôle, celui de remplir les poubelles et non plus les porter et les déverser dans les mangeoires : « (A1), on va te laisser remplir les poubelles » (tuteur, séq 014, fi 2, 0min17). (A1) accepte ce nouveau rôle (geste de la tête pour signifier son accord : séq 014, fi 2, 0min22).

#### 4-1-3) Une fatigue physique accumulée et dissimulée

Suite à l'intervention du tuteur, (A1) est donc passé au remplissage des poubelles. Mais ce nouveau rôle n'efface pas la fatigue physique qu'il a accumulée auparavant. En effet, même si (A1) fait en sorte d'essayer de la cacher, une analyse fine des observations filmées apporte des éléments qui confortent cette idée d'affaiblissement corporel chez (A1). Le visionnage de la séquence 015, fi 2 (à partir de 6min18 jusqu'à la fin) en témoigne. Deux illustrations significatives viennent en appui de notre propos (séq 015 et 023) :



**Un geste-signe discret du bras pour essuyer la sueur sur son front (séq 015, fi 2, 5min36). Cette séquence sera immédiatement suivie d'un sourire de (A1) à la caméra (séq 015, fi 2, 5min37) et d'une reprise instantanée de son travail (séq 015, fi 2, 5min39), comme si (A1) ne voulait pas montrer son état de vulnérabilité physique et mental**



**(A1) réitère le geste-signe d'observer ses mains, en regardant si elles n'ont pas été abîmées par la répétition des tâches (séq 023, fi 2, 0min46)**

Enfin, notons que le tuteur interviendra, à nouveau (séq 016, fi 2, 4min47), pour qu'un collègue prenne la place de (A1), en argumentant le mal de dos que peut occasionner le travail de remplissage (par le mouvement régulier de se baisser). L'intervention préventive du tuteur, ainsi que le manque de répondant physique de (A1) face aux exigences de la tâche, n'empêchent pas, pour autant, ce dernier à poursuivre ses velléités productives.

Et il trouve, pourtant, bien du mal à lever les poubelles restantes (séq 017 à 023). Dans une perspective de confirmation de la prépondérance des valeurs comportementalistes chez (A1), nous lui avons posé<sup>1</sup> une question, à la fin de son activité de remplissage des poubelles. Juste avant, dès que (A1) eut terminé son activité, il s'est spontanément tourné vers la caméra en s'essuyant le front et en poussant un large souffle de soulagement (séq 015, fi 2, 9min57). Au minimum, ce geste-signé accompli par (A1), à savoir le large souffle de soulagement en cherchant la caméra, est significatif, selon nous, du fait que les tâches qu'il réalise entraînent une réelle dépense physique. La question que nous lui avons posée se présente sous la forme du court dialogue qui suit (séq 015, fi 2, 10min07) :

- Nous : « *Dur, dur, (A1)* » ?
- (A1) : « *Hein ?* »
- Nous : « *Dur, dur ?* »
- (A1) : « *Quoi ?* »
- Nous : « *C'est dur ?* »
- (A1) : « *Non, ça va* » (suivi d'un soupir de soulagement)
- Nous : « *Ça donne chaud ?* »
- (A1) : « *Ouais* » (suivi d'un soupir de soulagement).

Le fait que (A1) ne reconnaisse pas (ou n'ait pas conscience ?) que le travail proposé est difficile participe de sa manière de privilégier des valeurs formatives pouvant être mis en parallèle avec le modèle pédagogique behavioriste, dans lequel l'apprentissage est le résultat d'un conditionnement de type réflexe faisant appel à des stimuli (par exemple, des récompenses ou félicitations du tuteur face à la tâche réalisée). Au regard de nos résultats, nous pensons qu'il s'agit davantage, chez (A1), d'un manque de reconnaissance de la difficulté (sous-tendue par un comportement final attendu contrôlé par le prisme de la réussite immédiate) qu'un problème de prise de conscience. Et la manière dont (A1) se tourne spontanément vers la caméra, en poussant ce souffle de soulagement, suite à l'exécution de la tâche (c'est-à-dire qui peut être lue comme un moyen d'interpeller le filmant que nous sommes, sur ce point précisément), nous conduit à privilégier la première option. Autrement dit, (A1) ne dit pas que c'est difficile, car les valeurs comportementalistes qu'il incarne dans ses actions s'inscrivent dans un registre où ce qui prime est l'agir et le comportement productif. Dire que c'est dur serait remettre en cause ce modèle.

#### **4-2) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat**

- Tâche 1 réalisée par (A1) : entretenir la litière des volailles

##### 4-2-1) La poursuite de la dimension de proxémie vis-à-vis du tuteur

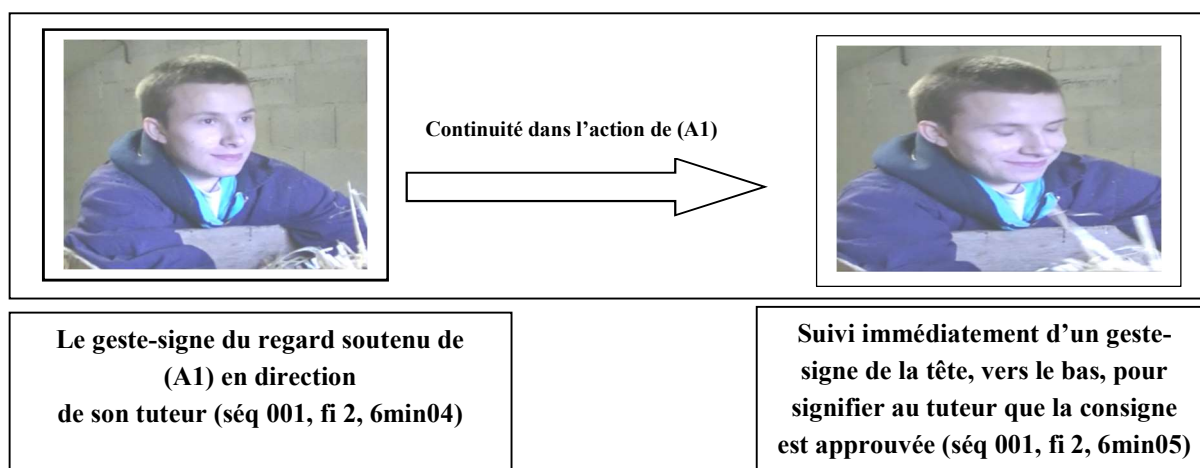
Dans les films que nous tentons d'analyser, le plus précisément possible, les interactions tutorales n'ont pas toujours la même importance selon le stage effectué et les tâches réalisées par les jeunes.

---

<sup>1</sup> Notre rôle de filmant nous le permet. Le lecteur pourra raisonnablement penser que cet aspect pose encore un problème, dans la mesure où nous intégrons un élément subjectif (notre fonction de filmant) dans la conduite de nos analyses des observations filmées (visant l'objectivité). Par conséquent, nous intervenons dans le cours même du processus d'observation. Cette question de la subjectivité de l'apprenti-chercheur que nous sommes dans cette recherche, nous la traiterons, plus loin, dans la partie « Discussion des résultats », lorsque nous interrogerons les différentes formes de validité de la recherche.

Ce qui nous intéresse ici, c'est d'identifier la forme que prend la valeur qu'(A1) accorde, lui-même, au tutorat dans le cadre de ses stages, et si cette valeur accordée aux interactions tutorales est significative d'un type d'apprentissage. Ce n'est donc pas la quantité d'interactions tutorales qu'il nous intéresse d'examiner, mais plutôt les séquences significatives récurrentes qui font sens sur l'ensemble des stages.

Dans la séquence 001, alors qu'il est en train de répartir la paille dans le box des canards, nous remarquons un geste-signé du regard à l'égard du tuteur (séq 001, fi 2, 1min30), suivi aussitôt d'un geste-signé de la tête pour approuver une consigne du tuteur, que l'on n'entend pas<sup>1</sup> (séq 001, fi 2, 1min32). De plus, on ne voit pas le tuteur dans le champ de la caméra, sauf à un moment donné (séq 001, fi 2, 5min40). Ce dernier se trouve, en effet, légèrement en retrait par rapport à (A1), tout en étant proche du point de vue de l'action que (A1) est en train de réaliser. Le même scénario va se reproduire peu de temps après : (A1) accomplit un geste-signé du regard fixe en direction du tuteur (séq 001, fi 2, 6min04), qui se poursuit immédiatement par un geste-signé de la tête vers le bas (séq 001, fi 2, 6min05), pour signifier son acquiescement vis-à-vis d'une consigne que le tuteur donne, mais que l'on ne parvient pas à détecter sur un plan sonore. Quoiqu'il en soit, ces deux séquences montrent une réelle proximité entre (A1) et son tuteur, témoignant du fait que (A1) est attentif à la présence géographique du tuteur par rapport à lui, ainsi qu'au respect rigoureux des consignes tutorales. Voici deux illustrations significatives du propos tenu :



De nouveau, un peu plus loin, un scénario très proche des précédents va se reproduire, venant conforter l'idée d'une dimension proxémique entre (A1) et son tuteur. (A1) part nourrir les volailles dans un box et prend la brouette. Néanmoins, il oublie de remplir la brouette avec les aliments nécessaires. Il s'arrête, alors, instantanément, en adressant un geste-signé du regard vers le tuteur, aussitôt suivi d'un geste-signé de la bouche (bouche ouverte) marquant son oubli (séq 003, fi 2, 0min12). La simultanéité des deux actions rappelle fortement les deux illustrations présentées ci-dessus, où l'on observe que (A1) est très dépendant du tuteur. Le tuteur n'est pas identifiable dans le champ de la caméra, mais il est bien présent, car on l'entend organiser la tâche qu'il vient de confier à (A1) en soulevant le couvercle d'un des deux bacs contenant les aliments, pour lui faciliter le travail (séq 003, fi 2, 0min28). De cette manière, (A1) sait tout de suite quel type d'aliment il doit prendre pour remplir sa brouette et aller nourrir les volailles.

<sup>1</sup> Mauvaise qualité sonore à ce moment précis

Lors du remplissage, plusieurs gestes-signes, de la part de (A1), sont orientés vers le tuteur, comme s'il attendait que ce dernier lui donne une indication quant à la fin de la procédure de remplissage (séq 003, fi 2, 1min16, 1min37, 1min52 ; 1min54). Alors que (A1) est en mesure de constater, lui-même, que la brouette est déjà bien remplie en aliments, il ne prend pas, pour autant, la décision de stopper le remplissage. C'est le tuteur qui intervient, alors, en disant : « *C'est bon, tu en as assez, c'est ça<sup>1</sup> qui faut que tu emmènes avec toi* » (séq 003, fi 2, 1min59). (A1) répond : « *D'accord* », suivi d'un geste-signé de la tête (et d'un léger souffle, de fatigue certainement), pour signifier qu'il approuve la consigne donnée (séq 003, fi 2, 2min02). Arrivé maintenant devant le box et alors qu'il s'apprête à commencer sa tâche consistant à nourrir les volailles, (A1) fait un geste-signé du regard en direction du tuteur (qui est à côté), accompagné d'un sourire (3min07). Le tuteur lui demande de rentrer la brouette dans le box de façon à lui faciliter le travail de versement de la nourriture, ce que (A1) s'empresse de faire d'emblée d'un mouvement que l'on peut qualifier de très rapide (séq 003, fi 2, 3min09).

Enfin, cette conduite qu'adopte (A1), de s'inscrire dans une forme de dépendance profonde à l'égard du tuteur, va se manifester d'une autre manière, un peu plus tard. En effet, ce n'est plus l'intervention du tuteur, auprès de (A1), qui va réguler la continuité de l'action de ce dernier (à l'instar de la séquence présentée ci-avant), mais c'est désormais (A1), lui-même, qui va interpeller son tuteur pour que celui-ci lui signifie clairement si la tâche est terminée ou non pour lui. Ce renversement des choses est intéressant, selon nous, en ce qu'il montre qu'un aspect important de notre hypothèse n°1, en lien direct avec l'approche théorique de Dewey, c'est-à-dire la continuité (du stage), peut être alimentée aussi bien par le tuteur que par le formé lui-même. Cette double alimentation montre, par la même occasion, la teneur de l'ancrage continu de la succession des tâches dans la formation en stage, là où, précisément, il serait nécessaire que davantage de ruptures puissent intervenir (ruptures en rapport avec une approche métacognitive de la tâche répondant à la problématique de la situation de handicap de la population concernée ici). Mais revenons à l'analyse de la séquence dans laquelle (A1) privilégie des valeurs formatives organisées autour d'une dépendance marquée vis-à-vis de son tuteur, ce qui ne favorise pas l'autonomie dans son action. Après avoir très brièvement jeté un coup d'œil autour de lui (séq 003, fi 2, 5min24), nous observons, de la part de (A1), un geste-signé clair de la main (de la gauche vers la droite), associé à un double geste-signé du visage (menton levé) et de la parole (« *Bon* »), pour demander au tuteur si sa tâche consistant à nourrir les volailles est finie ou pas (séq 003, fi 2, 5min26). Juste après, (A1) accomplit un nouveau geste de remplissage (séq 003, fi 2, 5min33). Il se retourne ensuite très rapidement, une nouvelle fois, vers son tuteur (geste-signé du regard, séq 003, fi 2, 5min41), puis décide de sortir la brouette du box (séq 003, fi 2, 5min47).



**(A1) interpelle le tuteur par un geste-signé de la main droite pour demander si sa tâche (nourriture des volailles) est terminée (séq 003, fi 2, 5min26)**

<sup>1</sup> Il s'agit de l'objet servant à remplir et verser les aliments

Poursuivons l'analyse de l'hypothèse n°1, en prenant en compte la troisième tâche réalisée par (A1) au cours de ce deuxième stage : la tonte.

### 4-3) Indicateur d'évaluation : le corps en action

- Tâche 3 réalisée par (A1) : tondre une petite parcelle de terrain

4-3-1) Un rapport à l'erreur vécu sur le mode de l'échec qui se confirme

Dans les séquences de tonte, que nous allons désormais examiner, le rapport à l'erreur, chez (A1), est à mettre en lien avec une concentration maximum qu'il met en œuvre, d'autant plus que certaines tâches spécifiques à la tonte lui posent problème. En particulier, la difficulté qu'il rencontre, ici, se situe au moment précis où il change de trajectoire. La grande concentration de (A1) est visible (séq 024, fi 3, 11min50 et séq 025, fi 3, 0min12) :



**La concentration de (A1) est bien perceptible sur des deux photos  
(séq 024, fi 3, 11min50 et séq 025, fi 3, 0min12)**

La façon qu'a (A1) d'appréhender l'erreur comme un ratage éventuel, auquel il ne faut pas se risquer, s'observe dans un grand nombre de séquences en rapport avec l'activité de tonte. Le visionnage complet des séquences 024, 025, 027, 030, 031 et 035 en rendra compte auprès du lecteur. Nous ne retiendrons que les moments les plus révélateurs des procédés que (A1) met en place pour aborder l'erreur. Affronter concrètement les changements de direction avec la tondeuse engendre des conduites, chez lui, qui semblent se rapprocher de l'idée de ne pas montrer que l'on peut se tromper ou dévoiler des difficultés potentielles. Dans la séquence 024, (A1) jette un coup d'œil très discret, en direction du tuteur, juste avant le changement de trajectoire (séq 024, fi 3, 13min41). Un coup d'œil identique est à noter légèrement avant (séq 024, fi 3, 13min35). Dans la séquence 027, (A1) réitère les mêmes conduites précédentes en lançant un regard vers le tuteur. Cette fois-ci, non plus avant, mais après avoir changé de trajectoire très difficilement (séq 027, fi 3, 1min44). Cela conforte l'idée qu'il redoute certainement que ses difficultés, en termes de modification de la trajectoire de la tondeuse, soient dévoilées. Nous constatons exactement les mêmes observations au fil du déroulement de cette même séquence (séq 027, fi 3, 7min58, 8min04, 8min38, 9min10, 9min20, 9min48 et 10min06). De plus, si tant est que nous ayons quelques doutes sur la nature des regards portés par (A1), ils sont effectivement bien dirigés vers le tuteur (séq 027, fi 3, 8min14). Dans cette dernière séquence, on aperçoit le tuteur, en arrière-plan, sur l'image.

Plus loin dans le stage, on aperçoit encore le tuteur dans le champ de vision de (A1) (séq 030, fi 3, 0min54). Il croisera même (A1) à un moment donné (séq 030, fi 3, 1min50). Pour résumer, même si le tuteur ne se trouve pas toujours à proximité de (A1), il est suffisamment près pour que (A1) puisse le repérer facilement. Et c'est véritablement bien le tuteur que (A1) cherche constamment du regard. Il le cherche même quand il n'est pas dans son champ de vision (séq 030, fi 3, de 2min54 à 3min13), ce qui peut témoigner en faveur du renforcement de la crainte d'échouer. La séquence 030 corrobore l'ensemble des observations. (A1) se rapproche du moment où il va changer de direction. Il jette un premier coup d'œil dirigé vers le tuteur (séq 031, fi 3, 2min55), puis un deuxième (séq 031, fi 3, 3min02) où l'on voit distinctement le tuteur dans le champ de vision de (A1), les mains posées sur les hanches. Nous observons alors un troisième coup d'œil, en direction du tuteur à la suite de la manœuvre de changement directionnel, non maîtrisée par (A1) (séq 031, fi 3, 3min13). Ci-après, l'illustration par l'image :



**(A1) vient de changer de direction avec la tondeuse (geste professionnel non contrôlé). Il cherche, immédiatement après, le tuteur du regard (séq 031, fi 3, 3min13). On aperçoit le tuteur dans son champ de vision.**

Enfin, (A1) ne prend pas l'initiative (ou le risque, si nous suivons notre ligne de crainte de l'échec) d'éteindre, lui-même, la tondeuse, à la fin de la tonte. En effet, même si c'est bien (A1) qui accomplit le geste d'éteindre la machine, c'est après avoir observé le tuteur (séq 035, fi 3, 0min24) qui lui indique le terme de l'activité de tonte. (A1) éteindra donc la tondeuse, non sans avoir, juste auparavant, fait un geste-signes de la tête pour acquiescer la consigne du tuteur (séq 035, fi 3, 0min25).

#### **4-4) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat**

- Tâche 3 réalisée par (A1) : tondre

4-4-1) (A1) toujours très proche du respect des consignes tutorales

Lorsque le tuteur montre la technique de démarrage de la tondeuse, nous observons des gestes-signes, chez (A1), caractéristiques d'une situation de proximité entre lui et son tuteur (début séquence 024) :

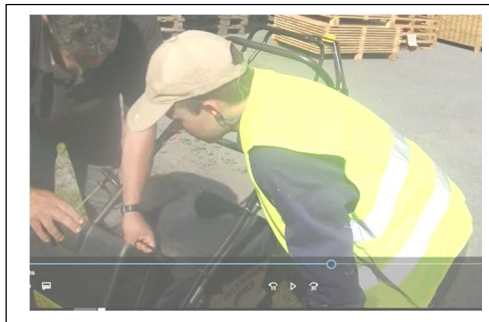
- Tuteur : « *Tu tires sur la corde* »

- (A1) fait, à la suite, un geste-signes de la parole : « *D'accord* » (séq 024, fi 3, 0min08).

Puis (A1) essaie de démarrer la tondeuse conformément aux consignes données, y parvient et nous observons, quasi instantanément, un geste-signe du regard pointé vers le tuteur (séq 024, fi 3, 0min38). Puis le tuteur poursuit les explications sur le fonctionnement de la tondeuse et nous observons de multiples gestes-signes (gestes-signes de la tête, par des mouvements d'approbation et gestes-signes de la parole, par des « OK » et des « Ouais » (séq 024, fi 3, de 0min41 à 1min19)). Ces différents gestes-signes manifestent la stricte adhésion de (A1) face aux recommandations du tuteur. Un peu plus tard, le tuteur intervient, auprès de (A1), pour clarifier certains points de fonctionnement au niveau des commandes de la machine. Nous retrouvons, ici, exactement les mêmes gestes-signes d'adhésion que précédemment : gestes-signes de la tête, par des mouvements d'acquiescement et gestes-signes de la parole, avec des « OK » (séq 024, fi 3, de 6min43 à 6min55). Dans la séquence suivante (025), le tuteur interrompt, une nouvelle fois, l'activité de (A1), pour lui apporter des conseils. Le geste-signe du regard affirmé de (A1), à l'endroit du tuteur, montre toute la valeur qu'il accorde à l'intervention tutorale (séq 025, fi 3, 0min22). Voici la séquence :

- Tuteur : « Tu as un panier là qui ramasse l'herbe »

- (A1) : Geste-signe de la parole (« Oui »), suivi d'un geste-signe du buste et de la tête, pour se pencher en avant de façon à accompagner physiquement les explications du tuteur (séq 025, fi 3, 0min30). (A1) opère ensuite un déplacement pour se rapprocher physiquement du tuteur, en contournant la tondeuse (séq 025, fi 3, 0min33). (A1) part ensuite vider le panier (avec l'aide du tuteur) dans la remorque du camion se trouvant non loin de lui. Puis il revient vers la tondeuse, accompagné du tuteur, pour accrocher le panier à la machine. (A1) n'y parvenant pas tout seul, le tuteur prend le panier et lui montre la technique d'accrochage. (A1) accomplit aussitôt le geste-signe spontané du corps penché en avant, pour être au plus près des indications fournies :



**(A1) se penche spontanément en avant (geste-signe du corps) pour se joindre physiquement aux indications du tuteur concernant la technique d'accrochage du panier sur la tondeuse (séq 025, fi 3, 2min16)**

Au sortir de l'analyse de l'hypothèse n°1 et concernant la deuxième temporalité de stage, que retirons-nous de ces éléments d'analyse chez (A1) ? Quels sont les indicateurs qui se confirment par rapport aux analyses faites de l'hypothèse n°1 et concernant la première temporalité de stage ?

#### 4-5) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

Ce qui se répète	Ce qui émerge en termes de nouveauté
<ul style="list-style-type: none"><li>- large domination de l'agir sur la réflexion</li><li>- peur de l'échec</li><li>- schème de la réussite immédiate privilégié</li><li>- proxémie physique à l'égard du tuteur</li><li>- respect rigoureux des consignes</li><li>- conduites comportementalistes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Propension à dissimuler la fatigue physique (si la tâche proposée requiert des exigences en termes de compétences physiques et mentales)</li><li>- (A1) se manifeste, au moyen du geste, auprès du tuteur, pour que le tuteur lui indique le terme de son activité</li></ul>

**Comparaison entre première et deuxième temporalité de stage, chez (A1), pour l'hypothèse n°1**

Ce que nous pouvons indiquer, à ce stade de la réflexion et au regard des éléments inscrits dans le tableau, c'est que les deux éléments de la colonne de droite pourraient être transposés de l'autre côté, dans la colonne de gauche, tant ce type de conduites contient un substrat comportementaliste. (A1) demande au tuteur de lui indiquer le terme de son activité. Cet aspect peut être vu comme une forme d'autonomie intellectuelle chez (A1), dans la mesure où il interpelle son tuteur, même si c'est par la gestuelle. Savoir demander de l'aide, c'est être autonome sur le plan intellectuel. En revanche, cette façon d'interpeller le tuteur, dans ce contexte précis du stage, semble s'inscrire davantage dans ce qui fait sens, chez (A1), sur l'ensemble des deux stages, c'est-à-dire : la crainte de prendre certaines initiatives, de par des valeurs incarnées sous l'égide du registre comportementaliste.

#### **TEST DE L'HYPOTHÈSE N°2, POUR (A1), DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE**

**Hypothèse n°2 :** *Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

Nous utilisons les mêmes instruments d'analyse que pour la première temporalité de stage. Pour ne pas alourdir le propos, nous ne reproduisons pas les grilles d'analyse ici, mais y renvoyons le lecteur, en cas de besoin (cf. partie analyse des trois hypothèses pour la première temporalité de stage).

#### **DISCONTINUITÉ DANS L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS L'ÉMERGENCE D'UN TEMPS PENSÉ DU STAGE CHEZ (A1), POUR LES TÂCHES 1 et 3**

#### 4-6) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre

- Tâche 1 réalisée par (A1) : entretien de la litière des volailles



#### 4-6-1) Des instants de plaisir d'être en stage davantage que de réels instants d'apprendre

Quand nous parlons d'instant de plaisir d'être en stage, nous faisons référence à des instants où (A1) semble être content d'être en stage à travers la tâche qu'il réalise (instants qui contrastent, quelque peu, avec la dimension de continuité, à vocation comportementaliste, qui domine du point de vue des valeurs que (A1) privilégie dans le stage). Il y a, en effet, un certain nombre de sourires, de la part de (A1), qui sont déclenchés par l'interaction avec un collègue, le tuteur (y compris nous, en tant que filmant). Ce ne sont pas ces derniers que nous examinons ici. Par conséquent, il est nécessaire de ne pas mettre, sur le même plan, ces instants de plaisir d'être en stage avec des instants d'apprendre, qui engendrent, eux, un effort de connaissance et une impulsion d'avenir. Ces instants de plaisir d'être en stage ne provoquent pas de ruptures, en tant que telles, par rapport au temps continu du stage (comme les instants d'apprendre ont vocation à le faire). Au contraire, ils semblent prolonger la réalité quotidienne comportementaliste du stage, en étant imbriqués dans cette réalité.

Par conséquent, comment cela se traduit-il dans le concret du stage ? (A1), aidé du tuteur, rentre une brouette de paille dans le box des canards pour changer la litière (séq 001, fi 2, 0min27). Cette manœuvre engendre des cris (cancanements) chez les canards, ce qui déclenche un sourire chez (A1) (séq 001, fi 2, 0min42 et 2min29). De plus, les deux instants où il conduit la brouette (séq 003, fi 2, 2min28 et 7min08) contiennent des informations qui se traduisent en sourires. Illustrons notre réflexion par l'image :



**Des instants qui semblent marquer le plaisir d'être en stage, chez (A1) (séq 001, fi 2, 2min29 et séq 003, fi 2, 2min28)**

#### 4-6-2) Des schèmes orientés vers l'exécution et la vérification de l'action

Dans les séquences 003 et 004, nous observons que (A1) va prendre deux initiatives (certes réduites) à des moments où le tuteur ne se trouve pas à proximité. Dans la séquence 003, (A1) prend la brouette et s'apprête à sortir du box. Il observe l'un des mangeoires et pose soudainement la brouette. Il se dirige alors vers le mangeoire à canards, pour mieux répartir les aliments contenus à l'intérieur (séq 003, fi 2, 5min56), aliments qu'il a déposés peu de temps avant. De plus, un peu plus loin, (A1) jette un coup d'œil rapide très certainement en direction du tuteur, mais nous ne pouvons le confirmer tout à fait (séq 004, fi 2, 2min20).

Il prend, de nouveau, une poignée de paille dans sa main gauche et décide de la déposer autour de l'un des mangeoires à pintades. Son geste, consistant à répandre la paille au sol, en fait tomber involontairement dans le mangeoire à pintades. (A1) les enlève aussitôt, comme on peut le constater dans l'image suivante :



**Deux réflexes intellectuels, mis en œuvre par (A1), en lien avec des opérations d'exécution et de vérification de son action (séqu 003, fi 2, 5min56 et séq 004, fi 2, 2min20)**

Enfin, nous avons relevé, durant ce deuxième stage et concernant la tâche 1 (s'occuper de la litière des volailles), une occasion pouvant déboucher, a priori, sur un véritable instant d'apprendre, au sens où l'on décide de comprendre et l'on déclenche la compréhension. La séquence a déjà été analysée antérieurement, sur le plan de sa teneur comportementaliste et concernant (A1). Reproduisons, synthétiquement, cette séquence, de façon à l'analyser selon l'indicateur d'évaluation inhérent à notre hypothèse n°2, c'est-à-dire l'instant d'apprendre. (A1) se dirige vers son tuteur pour demander quelle nouvelle tâche il doit réaliser (séqu 003, fi 2, 8min) :

- Tuteur : « *Et ben tu vas montrer la deuxième façon de pailler, parce que là tu as paillé avec de la grosse paille* »

- (A1) : « *D'accord* » (associé à un mouvement d'acquiescement de la tête)

- Tuteur : « *Et maintenant tu vas pailler le box où y'a les pintades et les dindes avec de la petite paille* »

- (A1) : « *D'accord* » (avec mouvement de la tête pour acquiescer)

- Tuteur : « *Tu prends un sac comme tu as fait ce matin* »

- (A1) : « *D'accord* », et (A1) se dirige immédiatement vers sa nouvelle tâche (séqu 003, fi 2, 8min14).

Nous avons, là, un instant d'apprendre potentiel auquel (A1) échappe, tant il est dominé par des conduites comportementalistes. En effet, cette séquence aurait pu faire l'objet d'une rupture ou discontinuité ayant trait aux différentes formes de litière existantes pour les volailles. Pourquoi mettre une autre forme de paille<sup>1</sup> (petite paille) par rapport à celle mise juste avant, par (A1), dans la tâche précédente (grosse paille) ? Ici, (A1) ne se pose pas de question et sa conduite semble dominée par le schème de l'exécution immédiate, si bien que la compréhension de l'action ne rejoint pas sa réussite. Les actions ne font que se succéder sur l'axe continu du temps.

<sup>1</sup> La grosse paille est utilisée pour les canards car ils pataugent beaucoup, alors que la petite paille est utilisée pour les pintades et les dindes

- Tâche 3 réalisée par (A1) : tondre

#### 4-6-3) Des instants d'apprendre un peu plus marqués

Nous pouvons observer que des instants de plaisir d'être en stage (visage souriant au cours des explications du tuteur : séq 024, fi 3, de 0min18 à 1min43) sont associés à des instants d'apprendre : la coïncidence de ces deux dimensions se perçoit lorsque (A1) conduit, pour la première fois, la tondeuse (séq 024, fi 3, 1min32 et 1min37). Un large sourire en direction de la caméra semble confirmer cet instant d'apprendre lié à la conduite de la tondeuse. Plus loin, un autre instant d'apprendre se produit, quand (A1) apprend à vider le sac de remplissage de la tondeuse, rempli d'herbe (séq 025, fi 3, 0min53). Voici des illustrations significatives de ce que nous tentons de montrer :



Sur l'ensemble de l'activité tonte, nous constatons que ces instants d'apprendre, au cours desquels (A1) est en mesure d'affirmer sa pensée dans la conquête du milieu, sont réduits, car ces instants paraissent largement dominés par d'autres valeurs que (A1) incarne durant cette activité : une prévalence pour l'agir, combinée à des conduites inscrites dans la logique de ne pas commettre d'erreurs.

Au sortir de l'analyse de l'hypothèse n°2 et concernant la deuxième temporalité de stage, que retirons-nous de ces éléments d'analyse chez (A1) ? Quels sont les indicateurs qui se confirment par rapport aux analyses faites de l'hypothèse n°2 et concernant la première temporalité de stage ?

#### 4-6-4) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

Ce qui se répète	Ce qui émerge en termes de nouveauté
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prises d'initiative en dehors de la présence immédiate du tuteur</li> <li>- Réflexes intellectuels articulés autour des savoir-faire</li> <li>- Faible fréquence des instants d'apprendre</li> <li>- Manque d'autonomie dans la conduite des instants d'apprendre</li> <li>- Des instants de plaisir d'être en stage</li> <li>- Faible variation de l'activité productive vers l'activité constructive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de conduites nouvelles observées par rapport au premier stage</li> </ul>

#### Comparaison entre première et deuxième temporalité de stage, chez (A1), pour l'hypothèse n°2

Ajoutons que la conduite des instants d'apprendre, de la part de (A1), ne dépend pas uniquement de lui. En effet, la nature de la tâche (à savoir si celle-ci s'inscrit dans un devenir continu où les tâches s'enchaînent ou pas) peut également remplir une fonction non négligeable.

Voyons désormais si l'examen de l'hypothèse n°3, toujours dans le cadre de cette deuxième temporalité de stage, confirment les indicateurs que nous avons relevés lors de la première temporalité (dans le premier stage effectué par (A1)).

## **TEST DE L'HYPOTHÈSE N°3 POUR (A1), DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE**

**Hypothèse n°3 :** *Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas, pour autant, d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

Nous utilisons les mêmes instruments d'analyse que pour la première temporalité de stage. Pour ne pas alourdir le propos, nous ne reproduisons pas les grilles d'analyse ici, mais y renvoyons le lecteur, en cas de besoin (cf. partie analyse des trois hypothèses pour la première temporalité de stage).

### **QUEL NIVEAU D'ACCÈS À LA CONCEPTUALISATION ET LA COMPRÉHENSION DE SON ACTION, CHEZ (A1), POUR LES TÂCHES 1, 2 et 3 ?**

#### **4-7) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ?**

- tâches 1, 2 et 3 réalisées par (A1) où le rapport à la conceptualisation est mobilisé : entretenir litière des volailles, nourrir les volailles, tondre. Les domaines concernés sont en lien avec le référentiel de diplôme CAP agricole « Métiers de l'agriculture »<sup>1</sup> et le référentiel de compétences CAP « Ouvrier en espaces verts »<sup>2</sup>.

4-7-1) Des concepts en acte en cours de construction associés au savoir-être

- tâche 1 et 2 : entretien de la litière et nourriture des volailles

Nous remarquons que les concepts en acte en cours de construction sont, durant ce stage, en rapport avec le développement des savoir-être chez (A1). Dans les séquences 001, 003 et 004, les gestes professionnels appartenant à l'entretien de la litière des volailles sont réalisés avec toute la retenue nécessaire pour ne pas stresser les animaux (cf. visionnage de ces trois séquences lorsque (A1) est proche des animaux). Les deux instants d'apprendre que nous avons relevés, lors de l'analyse de l'hypothèse n°2 (séq 003, fi 2, 5min56 et séq 004, fi 2, 2min20), où la conduite de (A1) se situe dans des opérations d'exécution de son action, peuvent toutes les deux être associées à une compétence inscrite dans le référentiel.

---

<sup>1</sup> Ce référentiel concerne l'activité « Elevage de volailles », consultable en ligne [www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf), (cf. annexe n°12, tome 3, p.191), consulté le 7 juin 2016

<sup>2</sup> [www.iris.asso.fr/index.php/ressources/outils](http://www.iris.asso.fr/index.php/ressources/outils), (cf. annexe n°11, tome 3, p.160), consulté le 29 septembre 2015

En effet, ces deux séquences<sup>1</sup> montrent que (A1) est en train de construire le concept en acte « Veille à la propreté des mangeoires et abreuvoirs »<sup>2</sup>, ce qui lui permet de mieux s'adapter au réel de la tâche qu'il doit réaliser.

#### 4-7-2) Des difficultés d'anticipation de l'action chez (A1)

La manière dont (A1) traite l'information en rapport avec la situation dans laquelle il se trouve semble lui poser problème. La séquence 002, dans son ensemble, témoigne de ces difficultés d'élaboration<sup>3</sup> (savoir ce qu'il faut faire dans la situation), quand (A1) oublie précisément de refermer la barrière du box à canards, suite à son intervention, au risque que les volailles ne s'échappent. De la même façon, (A1) oublie de rentrer la brouette dans le box pour nourrir les animaux, ce qui ne lui facilite pas le travail (multiplication des allers-retours). C'est le tuteur qui lui indique de rentrer la brouette (séq 003, fi 2, 3min07). Autre exemple : nous avons déjà observé des gestes-signes de fatigue chez (A1), lorsqu'il remplit les poubelles en aliments pour volailles (cf. analyse hypothèse n°1, séq 015). (A1) ne parvient pas à repérer les bons indices qui lui permettraient de conduire plus efficacement son action, c'est-à-dire en se fatiguant moins. C'est ainsi qu'un collègue de (A1) lui dit de se déplacer autour du bac pour que les aliments lui soient plus accessibles et qu'il se penche moins (séq 015, fi 2, 7min58). Enfin, le concept en acte « respect de la santé au travail » n'est pas encore construit par (A1), lors d'un portage d'une poubelle où nous observons une mauvaise posture dorsale (séq 007, fi 2, 0min02).

#### - tâche 3 : la tonte

#### 4-7-3) Des progrès en termes de conceptualisation dans l'action au cours de l'activité

Si, dans un premier temps, l'intervention du tuteur a été nécessaire pour que (A1) pense au vidage du panier de la tondeuse (séq 025, fi 3, 0min24), la suite de l'ensemble de l'activité « tonte » va montrer que (A1) est en train de construire le concept en acte « vider le sac de remplissage »<sup>4</sup>. En effet, dans la séquence 027, (A1) arrête, lui-même, la machine et décroche le sac de remplissage (séq 027, fi 3, 5min28). De plus, cette prise d'initiative se double d'un progrès de (A1) en termes d'autonomie (aptitude personnelle au niveau de l'affirmation de soi), puisqu'on le voit interpellé un collègue pour l'aider à vider le sac dans le camion (séq 027, fi 3, 5min56). Cette prise d'initiative est confirmée encore plus loin (séq 032, fi 3, 0min11) : (A1) s'arrête, récupère le sac et se dirige vers le camion pour le vider en faisant un geste-signé de la bouche (sifflement) vers un collègue (séq 032, fi 3, 0min24). C'est le tuteur qui videra, cette fois-ci, le sac, mais les progrès de (A1) sont visibles :

---

<sup>1</sup> Rappelons que ces deux prises d'initiative sont mises en œuvre, par (A1), en dehors de la présence du tuteur

<sup>2</sup> [www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf), cf. annexe n°12, tome 3, p.191 et p.15 du référentiel

<sup>3</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.164

<sup>4</sup> [www.iris.asso.fr/index.php/ressources/outils](http://www.iris.asso.fr/index.php/ressources/outils), cf. annexe n°11, tome 3, p.160



(A1) apostrophe, d'un geste-signe de la bouche, un collègue, pour l'aider à vider le sac de remplissage de la tondeuse (séq 032, fi3, 0min24)

#### 4-7-4) Des concepts en acte non construits liés à la manipulation de la tondeuse

Il apparaît clairement que deux concepts en acte, du point de vue des référentiels correspondants, ne sont pas construits, par (A1), lorsqu'il commence l'activité « tonte » :

- le concept « anticiper le travail fini du point de vue esthétique<sup>1</sup> » ;
- le concept « maîtriser la vitesse d'avancement et les changements de direction<sup>2</sup> ».

##### Concept en acte « anticiper le travail fini du point de vue esthétique »

Dès le démarrage de la tonte, le tuteur intervient et dit à (A1) : « *Tu en laisses... Il aurait fallu que tu suives la trace que Daniel t'a faite là<sup>3</sup>* » (séq 024, fi 3, 1min57). (A1) est concentré sur sa conduite (la maîtrise de la machine) et ne semble pas observer le point de repère fait par son collègue. Le tuteur va intervenir, à nouveau, peu de temps après : « *Le problème, c'est que tu m'en laisses trop. Donc tu essayes de récupérer tout ce que t'as pas tondu* » (séq 024, fi 3, 9min01). Nous observons que les difficultés d'anticipation sur le plan de la qualité de finition de son action vont être récurrentes, chez (A1), au cours de l'activité « tonte » (séq 024, 026, 027 et 029). Et même si (A1) jette, au début, des coups d'œil en direction des surfaces non tondues (séq 024, fi 3, 11min05), il n'en transforme pas, pour autant, son action en vue d'une meilleure qualité de finition :



Surface non tondue, au milieu, que (A1) ne semble pas avoir vue (séq 024, fi 3, 13min27)

<sup>1</sup> [www.iris.asso.fr/index.php/ressources/outils](http://www.iris.asso.fr/index.php/ressources/outils), cf. annexe n°11, tome 3, p.160

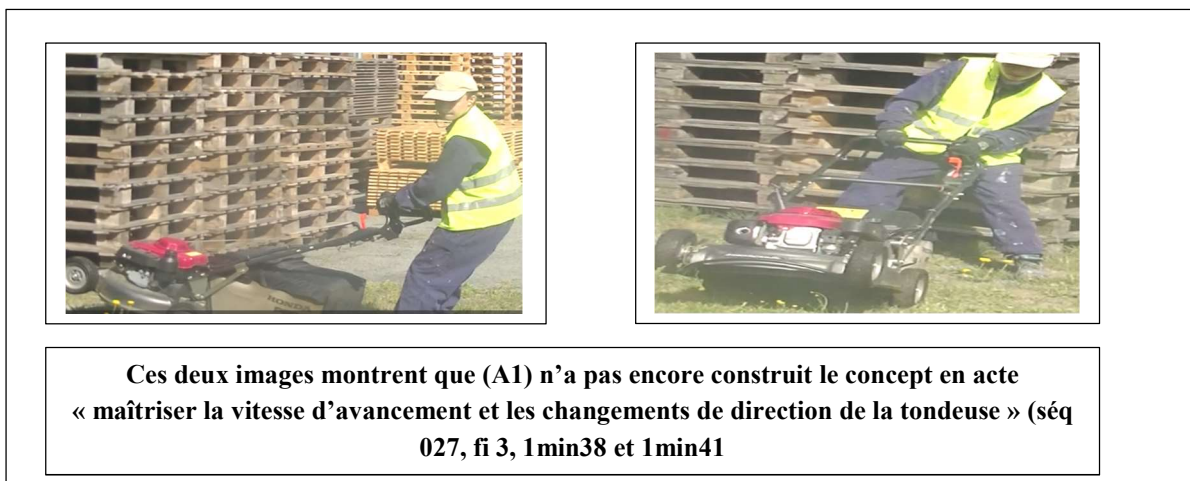
<sup>2</sup> *Ibidem*, p.4

<sup>3</sup> Pour que (A1) débute favorablement sa tâche et suive un point de repère, un collègue a déjà tondu une petite surface (séq 024, fi 3, 1min42)

Une nouvelle médiation du tuteur a lieu (en montrant du doigt à (A1) les endroits à tondre) pour l'aider à repérer les surfaces oubliées (séq 026, fi 3, 0min29). Le tuteur demandera même à un autre travailleur de passer, avec une autre tondeuse, sur les zones délaissées par (A1) (séq 027, fi 3, 7min51). La découverte de l'activité « tonte » montre que (A1) éprouve des difficultés pour se représenter les changements qu'il opère sur le réel (distinction surfaces tondues et non tondues), en rapport avec la conceptualisation de son action. Il ne semble pas parvenir à repérer les indices pertinents pour conduire efficacement son action.

### Concept en acte « maîtriser la vitesse d'avancement et les changements de direction »

Les séquences 024 à 027 et 030 à 032 soulignent les problèmes que posent les changements de trajectoire à (A1). Ce dernier active, de façon constante, l'embrayage de la tondeuse lorsqu'il s'apprête à tourner, ce qui entraîne un défaut visible lié au maniement de la tondeuse. (A1) ne semble pas avoir mémorisé qu'il ne fallait pas activer à fond l'embrayage pour aborder correctement les changements de direction. Le concept en acte « savoir articuler le débrayage, l'embrayage, le ralenti, la retenue de la tondeuse<sup>1</sup> » n'est pas encore construit au regard de l'observation de ces séquences. Le tuteur intervient, à trois reprises, pour montrer à (A1) la manière de changer de direction (séq 024, fi 3, 3min34, 8min48 et 11min20). C'est dans la deuxième reprise (séq 024, fi 3, 8min48) que l'on va percevoir ce qui pose véritablement problème à (A1) dans son action. Le tuteur lui dit : « *Quand tu veux faire pivoter ta machine, tu peux te servir du moteur<sup>2</sup>, et c'est à toi de calculer le moment où tu lâches* ». C'est précisément ce moment qui crée des soucis particuliers à (A1), car il ne pense pas à relâcher l'embrayage et la machine est automatiquement plus dure à contrôler. (A1) ne paraît pas en mesure d'attribuer une signification aux différents éléments organisateurs de son action (débrayage, embrayage, ralenti, retenue), ce qui rend plus difficile la conduite de son action :



Ce qui ressort de ces observations filmées inhérentes à l'activité « tonte », c'est la délicate combinaison, pour (A1), des deux tâches (conduire la tondeuse et changer de direction).

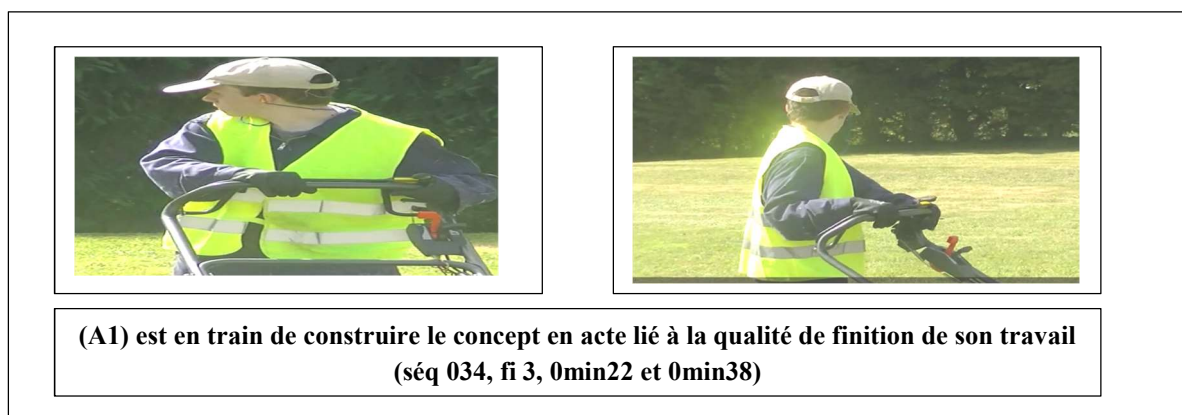
<sup>1</sup> Du point de vue du référentiel d'activités : [www.iris.asso.fr/index.php/ressources/outils](http://www.iris.asso.fr/index.php/ressources/outils), cf. annexe n°11, tome 3, p.160

<sup>2</sup> C'est à dire activer l'embrayage de la tondeuse

C'est un peu comme si les valeurs de concentration et d'exigence envers lui-même (ne pas faire d'erreurs), que (A1) s'attribue largement dans ses conduites (cf. analyse de l'hypothèse n°1 effectuée précédemment), ne favorisaient pas l'approche des moments où il doit mobiliser des ressources cognitives (déjà diminuées par la déficience intellectuelle), à l'instar des changements de direction. Autrement dit, l'énergie de (A1) est déjà tant déployée à réussir la conduite de la tondeuse (rester concentré et ne pas se tromper) que la représentation et la mobilisation des bons concepts pour tourner (lâcher l'embrayage puis l'activer progressivement) font apparemment défaut.

#### 4-7-5) Des progrès qui pointent à la fin de l'activité « tonte »

A l'approche du terme de l'activité (séq 033 et 034), il apparaît, chez (A1), la mise en œuvre de certains réflexes intellectuels, en rapport avec une meilleure finition de son travail. En effet, nous remarquons que (A1) commence à tourner la tête, de chaque côté, pour observer si des surfaces n'ont pas été oubliées (séq 033, fi 3, 0min28). De plus, ce réflexe intellectuel est associé à celui, légèrement plus tard, de diriger clairement la tondeuse vers une zone non tondue jusqu'ici (séq 034, fi 3, 0min09), puis de tourner la tête, encore une fois, de chaque côté, pour constater la finition de son propre travail (séq 034, fi 3, de 0min21 à 0min38). Ces réflexes intellectuels, mis en œuvre par (A1), sont postérieurs aux interventions tutorales dans ce domaine précisément, ce qui montre que ces dernières ont été bénéfiques pour lui. Ces réflexes intellectuels sont également porteurs de signification, dans la mesure où ils permettent de saisir les progrès réalisés par (A1), au plan de la conceptualisation de son action (améliorer la qualité de son action). Ci-après, voici deux illustrations qui expriment, chez (A1), une évolution du rapport aux savoirs professionnels (issus des référentiels correspondants) :



Au terme de l'activité « tonte », nous avons eu l'opportunité d'interroger (A1) « à chaud » et dans le cadre d'un court entretien informel présenté en annexe<sup>1</sup>. L'analyse de ce bref échange a été porteur pour évaluer (confirmer ou infirmer) les indicateurs que nous avons retenus dans nos hypothèses. Ajoutons que cet échange n'était pas prévu au départ. Il s'est donc quelque peu présenté de façon instantanée. Nous n'avons pas pu refaire la même chose pour (02), le deuxième jeune suivi longitudinalement.

<sup>1</sup> Dans séq 035, fi 3, de 2min25 jusqu'à la fin de la séquence 035, Annexe n° 15, tome 3, p. 290



4-7-6) Quels sont les indicateurs qui se confirment dans les propos de (A1) ?

- l'envie de découvrir : « *Pour une première fois, c'était pas si mal* ».
- l'émergence de conduites comportementalistes : « *Au début oui. Quand tu connais pas, tu sais pas exactement comment ça marche. Tu sais pas sur quel est le bouton. Tu sais pas comment le démarrer. Tu sais pas sur quelle piste il faut suivre, mais après dès que, quand on en fait de plus en plus, on arrive après à s'habituer* ».
- l'action est centrée sur la réussite immédiate : « [...] « *et donc j'ai réussi du premier coup* ».
- le concept en acte, en rapport avec la qualité de la finition de l'action, est en cours de construction : « *Même si j'ai oublié quelques herbes, ou si j'ai oublié de passer, la moitié, enfin la plupart quand j'ai tondu, j'ai essayé de repasser sur les trucs [et donc j'ai réussi du premier coup]* ».

4-7-7) Que retirons-nous des éléments d'analyse concernant l'hypothèse n°3 dans le cadre de la deuxième temporalité de stage ?

Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

<b>Ce qui se répète</b>	<b>Ce qui émerge en termes de nouveauté</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Centration sur le savoir-être</li> <li>- Des concepts en acte en cours de construction, suite à des interventions tutorales</li> <li>- Des concepts en acte en cours de construction, lorsque le tuteur n'est pas dans l'environnement immédiat</li> <li>- Des problèmes de réflexivité en cours d'action</li> <li>- Des problèmes de conceptualisation dans l'action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aptitudes personnelles en lien avec le développement de l'affirmation de soi</li> </ul>
<p><b><u>Comparaison entre première et deuxième temporalité de stage, chez (A1), pour l'hypothèse n°3</u></b></p>	

Nous avons observé que (A1) était centré sur la dimension de savoir-être dans le cadre de ses stages. Lors du premier stage (première temporalité de stage), nous avons indiqué que deux concepts en acte étaient en cours de construction, chez (A1) : la « qualité de présentation du produit » et le « respect des mesures d'hygiène ». Ces deux concepts en acte sont en rapport avec la dimension de savoir-être, tout comme les concepts en acte, en cours de construction, que nous venons de relever lors du deuxième stage (deuxième temporalité de stage) : « prendre en considération le stress chez les volailles », « veiller à la propreté des mangeoires et abreuvoirs », « améliorer la qualité de son action ». En outre, « vider le panier de remplissage » (activité « tonte »), autre concept en acte en cours de construction chez (A1), peut également s'inscrire dans une tâche en rapport avec la dimension de savoir-être, contrairement, par exemple, au concept en acte « savoir articuler le débrayage, l'embrayage, le ralenti, la retenue de la tondeuse » qui mobilise, lui, davantage des savoirs et savoir-faire.

Nous allons désormais nous diriger vers l'examen de la troisième et dernière temporalité de stage, concernant (A1).

#### Rappel de l'hypothèse n°1

**Hypothèse n°1 :** *En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

Jeune concerné : (A1)
Stage dans un ESAT <sup>1</sup> (milieu protégé) <u>Tâches réalisées durant ce troisième stage dans une pépinière :</u> - Arroser des plantes dans une serre (tâche 1) - Enlever l'herbe dans un potager (tâche 2) - Planter des salades (tâche 3)
<u>Troisième temporalité :</u> 12 et 19 octobre 2015

### **TEST DE L'HYPOTHÈSE N°1** **CONTINUITÉ ET PERMANENCE DE L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS LA** **MOBILISATION CORPORELLE DE (A1), POUR LES TÂCHES 1 et 2**

#### **4-8) Indicateur d'évaluation : le corps en action**

- Tâche 1 réalisée par (A1) : travail dans une pépinière : arrosage<sup>2</sup>

##### 4-8-1) Se concentrer au maximum et dissimuler les difficultés

Quatre grandes formes de gestes-signes<sup>3</sup> illustrent, chez (A1), des valeurs incarnées à la fois autour de dimensions de concentration et de contournement des obstacles, en visant la réussite immédiate dans ses actions :

- pincement des lèvres (séq 068, fi 4 : 1min35, 2min48, 2min52, séq 070, fi 4 : 0min04, 0min24 et séq 071, fi 4 : 0min44, 1min52) ;
- regards fixés sur la tâche (séq 068, fi 4 : 2min06, 2min52, séq 069, fi 4, 0min24, séq 070, fi 4, 0min04, séq 071, fi 4 : 0min55, 1min54) ;
- froncements de sourcils (séq 068, fi 4, 2min28) ;
- souffles indiquant le côté éprouvant de la tâche (séq 068, fi 4 : 2min28, 3min01 et séq 071, fi 4, 3min02).

Ces gestes-signes soulignent toute l'application que (A1) exprime dans la réussite immédiate de son action.

<sup>1</sup> Etablissement et service d'aide par le travail

<sup>2</sup> Il s'agit, ici, pour (A1), d'arroser des plantes potagères et aromatiques dans une serre. La difficulté qu'il rencontre réside dans le fait de parvenir à tenir, suffisamment en hauteur, un grand tuyau d'arrosage

<sup>3</sup> Certains de ces gestes-signes peuvent être combinés dans la même action, comme, par exemple, dans la séquence 071 (séq 071, fi 4, 1min54), où nous constatons un geste-signes de pincement des lèvres couplé à un geste-signes du regard fixé sur la tâche. Cet exemple (parmi d'autres) de combinaison montre, selon nous, la profondeur des valeurs incarnées que nous tentons d'analyser chez (A1)

La tâche est difficile à réaliser pour lui, mais (A1) veut montrer qu'il n'abandonne pas (séq 068, fi 4, 2min52 et séq 071, fi 4, 0min44 et 2min06). La stratégie qu'il adopte semble consister, à ce moment-là, à contourner l'obstacle de sa propre fatigue physique due au poids du tuyau d'arrosage. En effet, (A1) s'adresse à nous<sup>1</sup>, par un geste-signé de la parole (chuchotement pour ne pas que le tuteur entende), en murmurant : « *C'est lourd* » (début de la séquence 071, fi 4). Malgré l'intention de (A1) de parler à voix basse, le tuteur, qui n'est pourtant pas à proximité de (A1), semble avoir entendu et dit :

- Tuteur : *Qu'est-ce qui t'arrive ?*

- (A1) : « *Non, non, j'ai dit c'est un peu lourd, pour se mettre à longue distance* »

- Tuteur : « *Tu n'oses pas appuyer sur la poignée pour bien arroser, donc du coup, tu, tu compenses plus et c'est plus dur pour toi* » (séq 071, fi 4, 0min13).

- (A1) : « *Hum...* », suivi d'un geste-signé de la tête vers le bas pour approuver ce qu'a dit le tuteur. Et (A1) ne semble pas avoir véritablement compris le sens de la consigne puisqu'il refait le même geste qu'auparavant.

- Tuteur : « *Faut vraiment que t'appuies* » (suite inaudible) (séq 071, fi 4, 0min22).

(A1) fait, à nouveau, un geste-signé de la tête (approbation), strictement en même temps que les explications du tuteur (séq 071, fi 4, 0min22), ce qui conduit à s'interroger sur sa véritable compréhension du message tutorial. Quoiqu'il en soit, l'intervention complète du tuteur (cf. dialogue ci-dessus) tend à montrer que la crainte que (A1) s'auto-attribue dans ses conduites engendre deux aspects négatifs sur le plan du processus de formation :

- une réalisation de la tâche non conforme aux attendus du stage ;

- des conséquences défavorables sur ses propres capacités physiques (fatigue accumulée). Dans la même logique, il convient d'ajouter que (A1) s'était déjà manifesté, auprès de nous, quand il a débuté la tâche d'arrosage, en utilisant quasiment le même geste-signé de la parole (en chuchotant « *C'est dur* », séq 068, fi 4, 2min27), puis après avoir essuyé, discrètement, de la sueur sur son visage, il a repris immédiatement son travail (séq 068, fi 4, 2min33). Cette séquence initiale renforce l'idée d'une dissimulation des difficultés qu'il éprouve et que nous essayons de mettre en lumière.



**Deux actions consécutives, chez (A1), marquant des valeurs incarnées de dissimulation des difficultés : geste-signé du visage (froncement des sourcils) et de la parole chuchotée (« *C'est dur* ») (séq 068, fi 4, 0min26 et 0min27)**

<sup>1</sup> Le « Nous » a le sens de l'observateur filmant que nous sommes dans cette recherche, ainsi que le sens d'une demande d'entrée dans la communauté scientifique (c'est pour cela que nous n'utilisons pas le « Je »).

Dans la tâche 2 (enlever l'herbe dans un potager avec un râteau et une binette<sup>1</sup>), nous retrouvons les mêmes gestes-signes, chez (A1), traduisant la grande concentration dans son action et l'épreuve que constitue la tâche, à l'instar de ce que nous venons d'examiner ci-avant :

- regards fixés sur la tâche (séq 072, 073, 074, fi 4) ;
- pincements des lèvres (séq 073, fi 4, 0min12 et séq 074, fi 4, 0min17) ;
- souffles indiquant le côté éprouvant de la tâche (séq 074, fi 4, 2min20 et 4min02).

Dans la tâche 3 (planter des salades), (A1) a du mal à retirer le plant de salade du pot qui le contient et manque de le faire tomber par terre (séq 0082, fi 4, 2min17). De par un réflexe, il parvient à éviter que le plant de salade ne tombe et sa réaction est immédiate : geste-signe de la bouche (souffle de soulagement) accompagné d'un geste-signe du regard vers la caméra, en souriant (séq 082, fi 4, 2min38). Dans l'instant qui suit, un second souffle de soulagement apparaît, après qu'il a réussi la première plantation (séq 082, fi 4, 3min03). Les valeurs comportementalistes (contraintes que (A1) s'imposent dans ses réalisations), s'avèrent, une nouvelle fois, présentes. La continuité de l'action de (A1) vient confirmer cette perspective. En effet, (A1) coupe un autre plant de salade, d'une façon très délicate et avec un pincement des lèvres, comme s'il craignait que la situation ne lui échappe (séq 082, fi 4, 4min02). Le tuteur semble avoir perçu la pression que (A1) s'attribue dans ses actions : même si le tuteur fait remarquer à (A1) que la feuille de salade est trop coupée<sup>2</sup> (« *un peu beaucoup là* », tuteur : séq 082, fi 4, 4min09), il minimise aussitôt le geste effectué par (A1) (« *C'est pas grave, vas-y (rires)* », tuteur : séq 082, fi 4, 4min11). En dépit de cette tentative de dédramatisation, le poids de l'erreur potentielle revient très rapidement dans les conduites de (A1). Il doit désormais planter la salade (en sortant le plant de salade du pot) : ils'accroupit alors et dit : « *Euh, comment je l'avais enlevé ?* », accompagné d'un regard furtif dirigé vers le tuteur<sup>3</sup> (séq 082, fi 4, 4min18). (A1) fait ici référence à une action précédente qu'il vient d'accomplir.

#### 4-8-2) La stratégie de contournement de l'erreur une nouvelle fois observée

(A1) est en train de biner et déracine, involontairement, un chou (séq 072, fi 4, 1min55). Sa réaction est immédiate : geste-signe du regard en direction de la caméra associé à un geste-signe de la bouche, avec pincement des lèvres, signifiant sa crainte de voir que cette action lui a échappé (séq 072, fi 4, 1min56). La même action se renouvelle, peu de temps après (séq 072, fi 4, 3min52). Là aussi, la réaction de (A1) est immédiate. Il dit, à voix basse : « *Oh, merde !* », en même temps qu'il jette un regard en direction de la caméra (séq 072, fi 4, 3min54).

De plus, nous observons, dans la séquence 073, que (A1) adopte la stratégie d'écarter la difficulté qui se trouve face à lui (chou déplanté) : d'un geste rapide, il touche le légume déplanté avec la binette et se déplace, un peu plus loin, pour l'éviter, puis poursuit son travail de binage à l'écart du légume (séq 073, fi 4, 0min23). Globalement, les conduites de (A1) s'inscrivent dans une intention de ne pas commettre d'impairs : nous retrouvons cette conduite lorsque (A1) préfère enlever les herbes à la main (en s'y prenant très délicatement) au lieu d'utiliser la binette (séq 074, fi 4, 3min16 et 3min48). L'action s'avère très peu efficace du point de vue du résultat, mais cela permet, semble-t-il, à (A1), d'éviter de déplanter une nouvelle fois un chou. Ci-après, une illustration de cette peur de l'échec :

---

<sup>1</sup> Outil servant à retourner la terre pour la rendre plus légère.

<sup>2</sup> La crainte d'un échec potentiel semble se doubler, ici, de difficultés de mémorisation d'une action réalisée, peu de temps auparavant, par (A1). En effet, lorsque le tuteur lui montre la façon de couper les feuilles de salade, il apparaît que (A1) a compris la procédure : « *Faut pas en couper trop* », (A1) : séq 080, fi 4, 0min06).

<sup>3</sup> On entend le tuteur parler à d'autres travailleurs à proximité, donc c'est bien le tuteur que (A1) regarde ici.



Le geste-signe du regard en direction de la caméra, accompagné du geste-signe de la bouche (pincement des lèvres), au moment où (A1) dé plante involontairement le légume (séq 072, fi 4, 1min56)

#### 4-9) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat

- Tâche 1 réalisée par (A1) : travail dans une pépinière : arrosage

4-9-1) L'instauration de la dimension de proxémie vis-à-vis du tuteur

En tout début d'activité, nous notons, chez (A1), plusieurs gestes-signes de la parole, quasi consécutifs et marquant l'approbation lorsque le tuteur lui montre comment utiliser un tuyau d'arrosage : « *D'accord* » (séq 068, fi 4, 1min04), « *OK, pour aller plus loin en même temps* » (séq 068, fi 4, 1min07), « *D'accord* » (séq 068, fi 4, 1min11), « *D'accord* » (séq 068, fi 4, 1min26). Exactement les mêmes gestes-signes de la parole, caractérisés par l'adverbe « *D'accord* », sont présents, peu de temps après chez (A1), suite à des interactions avec le tuteur (séq 069, fi 4, 0min40, 0min45 et séq 070, fi 4, 1min27). L'ensemble de ces gestes-signes manifeste des conduites de parfaite adhésion face aux consignes tutorales. De plus, les valeurs que (A1) portent, au plan de la proximité avec le tuteur, sont repérables à travers les nombreux gestes-signes du regard (très furtifs parfois) orientés vers ce dernier (séq 068, fi 4, 1min21, 2min38, séq 069, fi 4, 0min22, 0min39, séq 070, fi 4, 0min24, 1min20 et séq 071, fi 4, 0min22). La proximité à l'égard du tuteur est également perceptible lorsque (A1) a terminé sa tâche relative à l'arrosage et se dirige vers le tuteur, pour savoir ce qu'il doit faire ensuite, empreint qu'il paraît être d'une logique d'enchaînement des tâches (séq 071, fi 4, 4min52).

Concernant la tâche 2 proposée à (A1), à savoir gratter l'herbe dans un potager, nous relevons les mêmes gestes-signes indiquant des valeurs incarnées autour d'une dimension de proxémie à l'égard du tuteur. Ils sont, à nouveau, de deux ordres :

- des gestes-signes de la parole caractérisés par l'adverbe « *D'accord* » (séq 072, fi 4, 0min10, 0min14, 0min26) ;
- des gestes-signes du regard en direction du tuteur (séq 072, fi 4, 0min40, 3min16, 3min35).

A partir de la séquence 072, fi 4, 3min35, le tuteur est appelé sur un autre chantier (on l'entend partir en camion et (A1) jette un regard furtif vers lui). Par conséquent, dans les autres séquences concernant la tâche 2 (séq 073 et 074), le tuteur n'est pas présent, ce qui n'empêche pas (A1) de lever la tête, à plusieurs reprises (séq 074, fi 4, 1min41, 2min27, 4min, 4min34), comme s'il cherchait la présence du tuteur. La répétition de ces gestes-signes du regard nous conduirait vers cette piste, mais nous ne pouvons l'avancer formellement.

Le même constat peut être fait, concernant la tâche 3 (planter des salades), où nous retrouvons les mêmes gestes signes de la parole signifiant l'approbation de (A1) vis-à-vis des consignes qui lui sont données : « OK » (séq 079, fi 4, 0min25, séq 080, fi 4, 0min09, séq 082, fi 4, 0min50, séq 085, fi 4, 0min46), « D'accord » (séq 079, fi 4, 0min34, séq 080, fi 4, 0min13). Les gestes-signes montrant que (A1) cherche le tuteur du regard sont également nombreux dans le cadre de cette tâche 3 : séq 082, fi 4, 3min47, 4min18, 4min27, 4min39, 11min54<sup>1</sup>, 12min09, 12min29, 13min58, 14min16<sup>2</sup>.

Ainsi arrivé à ce stade d'avancée de notre analyse, comment pouvons-nous dégager les indicateurs qui se confirment par rapport aux analyses faites de l'hypothèse n°1 et concernant les trois temporalités de stage ?

### Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

<b>Ce qui se répète</b>	<b>Ce qui émerge en termes de nouveauté</b>
<p><u>CONDUITES COMPORTEMENTALISTES</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- large domination de l'agir sur la réflexion</li> <li>- schème de la réussite immédiate privilégié</li> <li>- respect rigoureux des consignes</li> <li>- peur de l'échec et mises en place de stratégies de contournement de l'erreur potentielle</li> <li>- propension à dissimuler la fatigue physique quand la tâche exige des compétences physiques et mentales (observé dans le stage n°2 et n°3)</li> <li>- proxémie physique à l'égard du tuteur</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de conduites nouvelles observées par rapport au deuxième stage</li> </ul>

### Comparaison entre les trois stages, chez (A1), pour l'hypothèse n°1

## TEST DE L'HYPOTHÈSE N°2, POUR (A1), TROISIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE

**Hypothèse n°2 :** *Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

## DISCONTINUITÉ DANS L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS L'ÉMERGENCE D'UN TEMPS PENSÉ DU STAGE CHEZ (A1), POUR LES TÂCHES 1 et 2

### **4-10) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre**

- Tâche 1 réalisée par (A1) : travail dans une pépinière : arrosage

<sup>1</sup> Après s'être éloigné de (A1) (séq 082, fi 4, 6min06), le tuteur se rapproche, à nouveau, de (A1), et on l'entend parler à d'autres travailleurs à proximité

<sup>2</sup> Dans la séquence 082, fi 4, 14min30, on aperçoit le tuteur derrière (A1), ce qui montre que les regards précédents étaient bien dirigés vers le tuteur

#### 4-10-1) Des instants d'apprendre à travers l'aide médiatrice du tuteur

Dans la séquence 068, (A1) arrose les plantes dans la serre. Le tuteur intervient pour montrer la bonne technique d'arrosage (séq 068, fi 4, 1min05) :

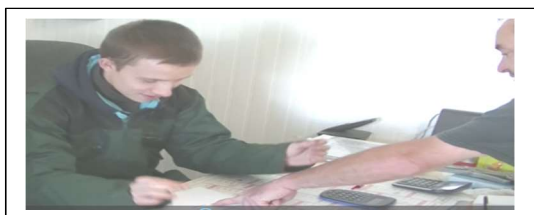
- tuteur : « *Regarde : t'appuies, t'hésites pas* »
- (A1) : « *OK* »
- tuteur : « *L'eau s'étale mieux* »
- (A1) : « *OK, pour aller plus loin en même temps* »
- tuteur : « *Voilà, comme ça l'eau s'étale mieux* »
- (A1) : « *D'accord* »
- tuteur : « *Pas trop près parce que sinon tu vas déterrer les graines* »
- (A1) : « *Hein ?* »
- tuteur : « *Si tu te mets trop près, c'est des petites graines, elles sont en surface. Il vaut mieux que tu sois en hauteur pour pas que les graines se déterrent* »
- (A1) : « *D'accord* » (séq 068, fi 4, 1min27).

(A1) est à la fois concentré sur sa tâche et dans une volonté d'exécution immédiate de l'action. Il répond « *D'accord* » au tuteur, avant que ce dernier n'ait fini complètement son explication. En effet, nous observons qu'à partir du moment où le tuteur prononce le mot « hauteur » (« *Il vaut mieux que tu sois en hauteur* »), (A1), qui avait interrompu son action pour écouter les explications du tuteur, tourne la tête vers sa tâche et se remet immédiatement à arroser. Ainsi, il apparaît que (A1) a davantage retenu la dimension du savoir-faire (tenir le tuyau en hauteur) que le sens du savoir communiqué par le tuteur (risque de déterrer les graines). Sur le geste professionnel réalisé par (A1), le tuteur dit : « *C'est pas mal, c'est pas mal* » (séq 068, fi 4, 1min52).

Dans la séquence 069, (A1) manifeste une envie de comprendre, mais celle-ci est impuisée par le tuteur (séq 069, fi 4, 0min38) :

- Tuteur : « *Ça, c'est des navets que t'arroses* »
- (A1) : « *D'accord... Et ça, c'est quoi ?* »
- Tuteur : « *Ça, c'est de la lavande* »
- (A1) : « *D'accord* »
- tuteur : « *Vas-y, sens-là* » (séq 069, fi 4, 0min46).

Un autre instant d'apprendre va permettre à (A1), toujours sous l'impulsion du tuteur, de découvrir une nouvelle tâche en rapport avec la tâche 3 : planter des salades. Il s'agit d'une fiche à remplir sur les plants de salade qu'il a plantés juste avant (séq 085, fi 4, 0min49). Nous observons que (A1) est en train de développer des savoirs concernant la variété de la salade, le fournisseur, la quantité plantée, l'identification de la météo, la température extérieure. De plus, l'ensemble de la démarche s'inscrit, pour (A1), dans un processus d'apprentissage lié à la traçabilité de la plante potagère (séq 085, fi 4, 5min45). (A1) sollicite le tuteur pour connaître l'orthographe de certains mots, ce qui montre qu'il peut faire varier, lui-même et encadré par le tuteur, l'activité productive vers une activité constructive. En voici une illustration :



(A1) est en train de construire de nouveaux savoirs avec l'aide du tuteur (séq 085, fi 4, 3min28)

4-10-2) Quels sont les indicateurs qui se confirment par rapport aux analyses faites de l'hypothèse n°2 et concernant les trois temporalités de stage ?

Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

Ce qui se répète	Ce qui émerge en termes de nouveauté
<p data-bbox="276 409 922 439"><u>FAIBLE FRÉQUENCE DES INSTANTS D'APPRENDRE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="236 468 887 497">- Peu d'autonomie dans la conduite des instants d'apprendre</li> <li data-bbox="236 499 871 557">- Les instants d'apprendre restent sous la dépendance de la médiation du tuteur</li> <li data-bbox="236 560 831 589">- Réflexes intellectuels articulés autour des savoir-faire</li> <li data-bbox="236 591 655 620">- Des instants de plaisir d'être en stage</li> <li data-bbox="236 622 732 680">- Faible variation de l'activité productive vers l'activité constructive</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="981 468 1453 589">- (A1) a appris, avec l'aide du tuteur, à remplir une fiche renseignant son action dans une perspective d'apprentissage de la traçabilité des légumes plantés</li> </ul>

Comparaison entre les trois stages, chez (A1), pour l'hypothèse n°2

### TEST DE L'HYPOTHÈSE N°3 POUR (A1), TROISIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE

**Hypothèse n°3 :** *Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas, pour autant, d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

### QUEL NIVEAU D'ACCÈS À LA CONCEPTUALISATION ET LA COMPRÉHENSION DE SON ACTION, CHEZ (A1), POUR LES TÂCHES 1 et 2 ?

**4-11) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ?**

- Tâche 1 réalisée par (A1) où le rapport à la conceptualisation est mobilisé : travail dans une pépinière. Le domaine concerné est en lien avec le référentiel de diplôme CAP agricole « Métiers de l'agriculture »<sup>1</sup>.

4-11-1) Des concepts en acte non construits par (A1) en rapport avec une mauvaise appréciation des consignes

L'observation montre que (A1) éprouve des difficultés à réaliser des opérations (tâche 1 : arrosage) de manière autonome et à partir des consignes tutorales. En effet, malgré une intervention initiale du tuteur sur la technique d'arrosage (« *Regarde, t'appuies, t'hésites pas* », séq 068, fi 4, 1min05), (A1) n'a encore pas construit le concept en acte d'arrosage. Le tuteur le lui explique, une nouvelle fois : « *Tu n'oses pas appuyer sur la poignée pour bien arroser, donc du coup, tu, tu compenses plus et c'est plus dur pour toi* » (séq 071, fi 4, 0min13).

<sup>1</sup> Ce référentiel concerne l'activité « Horticulture et productions légumières/maraîchage », consultable en ligne [www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf), cf. annexe n°12, tome 3, p. 191



Il apparaît donc des lacunes en termes de mémorisation chez (A1), associées à une volonté d'exécution immédiate (il ne fait pas de pause dans son action, malgré le poids du tuyau d'arrosage qui lui pèse et dont il a bien conscience, rappelons-le<sup>1</sup>). Englué dans la réussite immédiate de son action, (A1) ne prend pas le temps de décomposer la tâche qui lui incombe, pour y voir plus clair. Du point de vue du référentiel d'activités du domaine concerné, le concept en acte « Prend conscience des consignes et au besoin les fait expliciter<sup>2</sup> » n'est pas construit. Effectivement, (A1) ne sollicite pas le tutorat pour l'aider à mieux comprendre la réalisation de ses actions.

#### 4-11-2) Des difficultés en rapport avec une insuffisante représentation des concepts mobilisés dans la tâche

Nous relevons, chez (A1), des lacunes sur le plan des connaissances qui permettent d'organiser l'action et de mieux connaître le réel. Dans la tâche 2 (gratter l'herbe dans un potager), lorsque le tuteur demande à (A1) de distinguer deux outils (la binette et le râteau), ce dernier est hésitant (séq 072, fi 4, 0min17) :

- tuteur : « *C'est quoi la binette ?* »

- (A1) : « *Euh... c'est euh...* » (avec un mouvement de la tête de gauche à droite marquant une certaine indécision)

- tuteur : « *C'est pas trop dur, tu connais le râteau quand même* »

- (A1) : « *Oui, oui, oui, c'est ça* » (en montrant le bon outil du doigt)

- tuteur : « *C'est celui-là la binette, ok ?* »

- (A1) : « *OK* » (séq 072, fi 4, 0min24).

L'hésitation dans la distinction des deux outils va se répéter, un peu plus loin, quand (A1) fait varier l'utilisation des deux mêmes outils, à plusieurs reprises et dans un très court laps de temps (séq 071, fi 4, de 0min13 à 1min07). Son action paraît alors peu maîtrisée. De plus, nous avons vu, dans l'analyse de l'hypothèse n°1, que (A1) avait involontairement déplanté un chou (séq 072, fi 4, 1min56) et adopté une stratégie pour éviter de le replanter (séq 073, fi 4, 0min23). Ces deux conduites témoignent, du point de vue du référentiel d'activités, que le concept en acte « Réalise manuellement ou mécaniquement les trous de plantation » n'est pas encore construit chez (A1). Deux dimensions (à la fois la peur d'échouer et le fait de ne pas se représenter mentalement la réalisation d'un trou de plantation) semblent présentes, ici, pour expliquer la non-construction de ce concept en acte.

Dans la tâche 3 (planter des salades), (A1) doit couper les feuilles de salade en pot, avant de les replanter. Cette action lui pose problème au niveau du respect des bonnes proportions de coupe (séq 082, fi 4, 4min09). Le tuteur a montré, auparavant, la procédure et (A1) dit, à ce moment-là : « *Faut pas en couper trop* » (séq 080, fi 4, 0min07), comme s'il prenait un point de repère. Ainsi, dès lors que le tuteur dit à (A1), concernant la découpe : « *Un tiers des feuilles* » (séq 082, fi 4, 5min47), (A1) parvient à réussir la découpe, mais il est fort probable qu'il ne se représente pas la proportion correspondante à un tiers<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> (A1) nous a discrètement chuchoté « *C'est dur* » (séq 068, fi 4, 2min27) et plus loin « *C'est lourd* » (début de la séquence 071, fi 4), cf. analyse de l'hypothèse n°1

<sup>2</sup> [www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf), cf. annexe n°12, tome 3, p.191 et p.11 du référentiel

<sup>3</sup> A la faveur des informations recueillies dans le dossier de scolarité de (A1), cf. partie « Présentation des deux cas cliniques suivis longitudinalement »

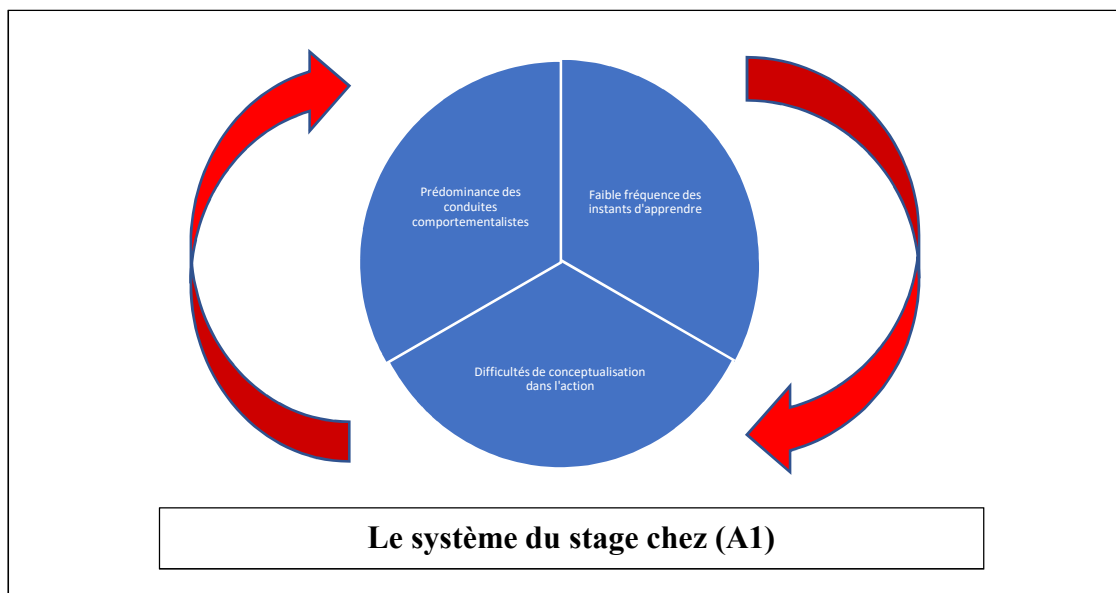
Sa conduite paraît relever davantage du « concept agi », comme nous l’avons vu, avec Pastré, dans notre partie théorique, c’est-à-dire des indicateurs que le sujet se construit (de nature sensorielle<sup>1</sup> souvent) et qui lui permettent de résoudre efficacement son action. Enfin, en reprenant l’instant d’apprendre que nous avons vu dans l’analyse de l’hypothèse n°2 (dans lequel (A1) remplit la fiche sur les plants de salade qu’il a plantés juste avant, séq 085, fi 4, 0min49), il en résulte que se forme, dans l’esprit de (A1), le concept en acte de « traçabilité du légume » (séq 085, fi 4, 5min45). Que retirons-nous des éléments d’analyse concernant l’hypothèse n°3 dans le cadre des trois temporalités de stage, chez (A1) ?

Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

Ce qui se répète	Ce qui émerge en termes de nouveauté
<p align="center"><u>DES PROBLÈMES DE CONCEPTUALISATION DANS L’ACTION</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Décalage entre la réussite immédiate de l’action et sa compréhension</li> <li>- Des problèmes de réflexivité en cours d’action (anticipation)</li> <li>- Des concepts en acte en cours de construction, suite à des interventions tutorales</li> <li>- Difficultés dans la représentation des concepts mobilisés dans la tâche</li> <li>- Obstacle cognitif au niveau du schème de la proportionnalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (A1) est en train de construire, avec l’aide du tuteur, le concept en acte de « traçabilité » du produit qu’il a planté</li> </ul>

Comparaison entre les trois stages, chez (A1), pour l’hypothèse n°3

**5) Synthèse de l’ensemble des données concernant (A1) et interactions entre les trois hypothèses**



<sup>1</sup> Nous pouvons également faire référence à ce qu’explique Vygotski sur la distinction entre concepts quotidiens (construits à partir de la pratique) et concepts scientifiques (construits à partir d’une définition). Ainsi, « *Faut pas en couper trop* » pourrait relever du concept quotidien, alors que l’apprentissage de la proportionnalité (couper un tiers de la feuille de salade) correspondrait au concept scientifique.

Le poids des conduites comportementalistes domine l'ensemble des trois stages effectués par (A1) (grande concentration dans l'action, crainte de se tromper, visée de réussite immédiate, cacher ses difficultés). Les prises d'initiative propices à l'instauration d'instant d'apprendre sont très réduites, ce qui ne favorise pas la perspective d'une évolution du rapport à la formation (exercer son intelligence sur sa propre action). La fréquence des instants d'apprendre sur la période observée (1 an et demi d'observation) est si réduite qu'il semble impossible, à (A1), de reconstruire un temps formatif à partir des instants. Reconstruire un temps formatif consisterait, pour (A1), à s'inscrire dans un temps de l'apprendre bénéfique à une émancipation intellectuelle et une nouvelle organisation de ses propres conduites comportementalistes. Le défaut d'autonomie de (A1) dans la conduite des instants d'apprendre, si peu nombreux, engendre des réflexes intellectuels largement orientés vers les schèmes alternatifs du « savoir-comment ». S'il y a bien une réflexion de (A1) sur sa propre action, celle-ci est procédurale (centrée sur le savoir comment faire quelque chose<sup>1</sup>). Ces connaissances procédurales, mises en œuvre par (A1) dans son action, exigent une pratique, de la répétition et une certaine vitesse d'exécution dans un enchaînement d'actions. Ainsi, si nous interrogeons la nature d'une projection dans le futur du stage, du point de vue intellectuel, chez (A1), nous serions enclin, au regard des résultats obtenus, à dire que le rapport au savoir s'inscrit particulièrement dans la logique des savoir-faire. Mais ce n'est pas le seul type de savoir qui est mobilisé, par (A1), dans ses stages, puisque nous avons observé que les instants d'apprendre avaient tendance à perdre leur qualité rationnelle intrinsèque, pour se déplacer vers de simples instants de plaisir d'être en stage. « Simples » n'est pas à entendre, ici, d'une façon péjorative, car le stage est aussi mobilisateur en termes de savoir-être pour (A1), qui paraît heureux d'y être, ce qui concorde avec les premiers résultats recueillis lors de notre étude exploratoire. C'est davantage la combinaison (instant d'apprendre-instant de plaisir d'être en stage) qui semble difficile à opérer, chez lui, et qui interroge le stage, plus globalement, du point de vue de l'acquisition des apprentissages. Quel apport pédagogique, en termes de savoirs, le stage apporte-t-il véritablement à (A1) ? A l'aune des résultats, la réponse n'est pas très conséquente, ce qui pose problème pour la population concernée (déficience intellectuelle), laquelle aurait sans doute davantage besoin de développer des instruments de connaissances suffisamment solides pour « mieux comprendre et interpréter la réalité extérieure<sup>2</sup> ». Vygotski<sup>3</sup> et, après lui, Astolfi<sup>4</sup>, entre autres, ont bien insisté sur l'intérêt de construire une base conceptuelle, a fortiori concernant les publics vulnérables sur le plan intellectuel, comme celui accueilli en IME.

Du point de vue des référentiels d'activités et de compétences, en rapport avec les tâches réalisées par (A1), les compétences en cours de construction (pas très nombreuses), sont, là-encore, avons-nous vu, orientées vers les savoir-être (qualité du produit, respect de l'hygiène, respect du stress des animaux, respect des locaux et des équipements, etc.). Ce qui semble également poser problème à (A1), c'est son manque de capacité à décomposer la tâche (au sens de l'interroger) qui lui est confiée, dans la perspective de rompre avec le schème de la continuité et de la réussite immédiate. Interroger davantage les tâches lui permettrait, à certains moments, de prendre du recul réflexif sur sa propre action, de façon à éviter de se fatiguer inutilement ou interpellé le tuteur lorsqu'il a besoin.

---

<sup>1</sup> M. Désilets, « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 23, n°2, 1997, p.296

<sup>2</sup> Définition du schème, cf. D. Alexandre, *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*, op.cité, p.19

<sup>3</sup> K. Barisnikov et G. Petitpierre (dir), *Défectologie et déficience mentale. Vygotsky*, op.cité

<sup>4</sup> J.P. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, op.cité, p.111

Nous avons identifié, à de multiples reprises, que (A1) éprouvait des difficultés dans le repérage des indices pertinents pour conduire efficacement son action. Si l'on retient la définition de Pastré du « *concept pragmatique*<sup>1</sup> », à savoir un concept construit dans l'action et qui sert à guider l'action, les dimensions que nous avons identifiées chez (A1) comme valeurs comportementalistes prévalentes (agir immédiat, peur de l'échec, dissimulation des difficultés, etc.) ne se rapprocheraient-elles pas des concepts pragmatiques, dans la mesure où ces différentes dimensions organisent largement les conduites de (A1) ? De plus, on sait que les concepts pragmatiques sont associés à des indicateurs perceptifs<sup>2</sup> : les différents gestes-signes, étroitement liés aux dimensions mentionnées ci-dessus, ne pourraient-ils pas correspondre à ce type d'indicateurs perceptifs ? Ce qui leur donne le statut d'indicateurs, c'est le fait qu'ils soient rattachés aux concepts, comme le sont les gestes-signes sur lesquels nous nous appuyons pour penser ces conduites comportementalistes dominantes chez (A1). Rappelons que c'est bien le mode d'organisation de l'action, exprimé par le geste,<sup>3</sup> que nous analysons dans les films. En suivant ce cheminement théorique attaché au cadre théorique de référence de la didactique professionnelle, les concepts pragmatiques nous conduisent vers la question du diagnostic de situation, fait par l'acteur, à partir de ces concepts. Dès lors, nous sommes en mesure de poser la question suivante : avec les concepts pragmatiques construits, par (A1), dans ses propres actions, ce dernier est-il capable de diagnostiquer efficacement les situations qu'il rencontre ? Nos analyses montrent que le niveau de conceptualisation de (A1) ne lui permet pas, la plupart du temps, d'évaluer correctement ses actions.

A l'aune de nos analyses, certains éléments font sens avec les informations recueillies dans le dossier de scolarité de (A1) (cf. partie Méthodologie de l'étude de cas) :

- des problèmes de conceptualisation dans l'action ;
- des problèmes de mémorisation, de stress ou de pression que (A1) s'auto-attribue ;
- des stratégies de contournement de la difficulté ;
- des ressources en termes d'observation et de savoir-être.

Bien que nous expliciterons plus loin (dans les parties suivantes) si nous confirmons ou infirmons nos hypothèses, nous pouvons dire, dès à présent, en ce qui concerne (A1), que l'hypothèse n°1 est confirmée (conduites comportementalistes récurrentes), l'hypothèse n°2 est plutôt infirmée (les instants de plaisir d'être en stage ne suffisent pas à accéder à l'apprendre) et l'hypothèse n°3 est également confirmée (réelles difficultés en termes de conceptualisation dans l'action).

---

<sup>1</sup> P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, op.cité, p.172

<sup>2</sup> C'est à dire « ce qui permet d'évaluer la valeur prise par le concept », *ibidem*, p.173

<sup>3</sup> J. Leplat, « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. Aperçu de quelques problèmes d'analyse*, op.cité, p.10

## **6) Début de l'analyse des observations filmées pour (O2)**

### Rappel de l'hypothèse n°1

**Hypothèse n°1 :** *En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

Nous utilisons strictement les mêmes instruments d'analyse que pour (A1). Pour ne pas alourdir le propos, nous ne reproduisons pas les grilles d'analyse ici, mais y renvoyons le lecteur en cas de besoin (cf. partie analyse des trois hypothèses pour (A1)).

Jeune concerné : (O2)
Stage en cuisine dans un collège (milieu ordinaire) <u>Tâches réalisées durant ce premier stage :</u> - Retirer produit des emballages avant cuisson (tâche 1) - Trier la salade (tâche 2) - Apprentissage de la cuisson (tâche 3) - Découper des tomates (tâche 4) - Couper des flancs en portions individuelles (tâche 5)
Temporalité première : 16 et 18 septembre 2014

### **TEST DE L'HYPOTHÈSE N°1**

#### **CONTINUITÉ ET PERMANENCE DE L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS LA MOBILISATION CORPORELLE DE (O2), POUR LES TÂCHES 1, 2, 3, 4, 5**

##### **6-1) Indicateur d'évaluation : le corps en action**

###### 6-1-1) La présence de la peur de l'échec chez (O2)

(O2) prend beaucoup de précautions dans toutes les tâches qui lui sont confiées par le tuteur. Nous observons un contrôle important de ses conduites dans les séquences qui suivent. Il déplace, avec une très grande prudence (pincement des lèvres), les grilles sur lesquelles sont déposées les saucisses (séq 058, fi 5, 0min01). La même conduite se retrouve lorsqu'il les enfourne : ses gestes sont lents et minutieux (séq 059, fi 5 et séq 060, fi 5, cf. les deux séquences entières). Dans la séquence 069 (tri de la salade), on entend (O2) murmurer, à voix basse, la phrase suivante (tête penchée en avant) : « *C'est comme ça qu'il faut faire, je pense que c'est bon* » (séq 069, fi 5, 0min09). (O2) se demande s'il ne sait pas trompé de procédure dans le tri de la salade.

Il réitère exactement la même conduite, environ vingt secondes plus tard, lorsque le tuteur se rapproche de lui. Le tuteur s'approche et dit à (O2) :

- Tuteur : « *Impec* » (séq 069, fi 5, 0min33)

- (O2) : « *Je sais pas si c'est comme ça qu'il fallait faire...* »

- Tuteur : « *Si, si, si, vas-y* »

- (O2) : « *J'ai pas mis autour* »

- Tuteur : « *Ouais, vas-y, continue, c'est bon. C'est bien, tu as pris une initiative, c'est bien* » (séq 069, fi 5, 0min41).

Le tuteur s'éloigne et (O2) murmure, une nouvelle fois, à voix basse : « *J'veais le laver tout le tour comme ça...* » (séq 069, fi 5, 0min45). Cette séquence montre, à la fois, que (O2) a peur de se tromper (en dépit du fait d'avoir pris une bonne initiative) et que le tuteur semble avoir perçu cette crainte puisqu'il l'encourage à poursuivre son action. Cette perception du tuteur, concernant l'inquiétude de l'échec, chez (O2), est confirmée, plus loin, lorsque ce dernier apprend à remuer de la viande pendant la cuisson. Le tuteur dit à (O2) :

- Tuteur : « *Te tracasses pas. Donc là maintenant tu remues un peu tout. N'aie pas peur, regarde. Fais comme ça, regarde. Tu prends là, n'aie pas peur* » (séq 070, fi 5, 7min25). De plus, dans la tâche 4 (découpe tomates), (O2) n'ose pas verser les tomates qu'il vient de couper dans la viande. Le tuteur lui dit, à deux reprises, de verser :

- Tuteur : « *Tes tomates, tu les mets sur ta viande. Vas-y [(O2) n'ose pas les verser], vas-y, vas-y, mets sur ta viande...* » (séq 072, fi 5, 3min28).

Mais c'est précisément dans la tâche 5 (couper du flanc coco en portions individuelles) que la crainte de l'échec potentiel s'observe le mieux. De nouveau le tuteur vient rassurer (O2) dans la tâche qu'il est en train de réaliser (déposer la grille contenant les flancs sur un chariot) : « *Vas-y, t'inquiète pas, ça va pas tomber* » (séq 078, fi 5, 2min42). Et le tuteur de poursuivre immédiatement sa démarche de réassurance auprès de (O2) :

- Tuteur : « *Surtout, n'aie pas peur de mal faire. Tu feras... Tu fais une bêtise, c'est pas grave. Moi j'en fais des bêtises* »

- (O2) : « *D'accord* » (séq 078, fi 5, 2min58).

Nous observons que le tuteur essaie, clairement, de minimiser les craintes de (O2), en répétant une nouvelle fois : « *Il y a que ceux qui font rien qui ne font pas de bêtises. Et surtout, n'aie pas peur* » (séq 058, fi 5, 3min22). Et le tuteur dira également à (O2) : « *C'est pas grave, c'est pas grave* » (séq 084, fi 5, 3min22) lorsque (O2) fait une petite erreur (confusion dans les plats), dont il se rend compte par ailleurs : « *Ah oui, mince !* » (séq 084, fi 5, 3min20).

Chez (O2), l'inquiétude de l'échec potentiel est visible, dans cette tâche 5, à partir du repérage de deux indices :

- de très nombreux réflexes intellectuels de vérification de la tâche ;
- des gestes très marqués par une application et une concentration maximales.

Les schèmes de la vérification sont présents dans la séquence 075, où (O2) recompte, à plusieurs reprises, les mêmes grilles sur lesquelles sont déposées des coupelles (séq 075, fi 5). Lors de la découpe des premiers flancs, les gestes de (O2) sont très minutieux (séq 078, fi 5, 1min43, 4min08). Les valeurs que (O2) met en avant dans son action (concentration et application) se manifestent concrètement par des gestes-signes du visage (mimique expressive avec bouche ouverte, séq 079, fi 5, 0min12), de la main (vérifier son action, séq 078, fi 5, 7min33), de la bouche (souffles indiquant la pression, séq 079, fi 5, 1min18 et 2min43). Ces gestes-signes témoignent d'un mode d'organisation de l'action exprimé par le geste et articulé autour d'un contrôle du comportement.

Illustrons notre propos de quelques photos significatives :



Les gestes-signes du visage (mimiques expressives), chez (O2), marquant la crainte de la survenue d'une erreur potentielle (séq 058, fi 5, 0min01 et séq 079, fi 5, 0min12)

## 6-2) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat

### 6-2-1) Proxémie à l'égard du tuteur

Avant de commencer la tâche 1 (retirer des saucisses des emballages), (O2) est à côté du tuteur et communique avec lui<sup>1</sup>. Lorsque le tuteur demande de conserver les étiquettes d'emballage, (O2) demande à son tour : « *Je les garde toutes ?* » (séq 056, fi 5, 1min31). Les mêmes gestes-signes de la parole et de la tête, marquant son adhésion aux consignes, interviennent, un peu plus loin et de façon successive, quand le tuteur lui montre comment trier la salade (tâche 2) : « *D'accord* » (séq 063, fi 5, 0min07), « *Ouais* » (séq 063, fi 5, 0min27), « *OK* » (0min33), « *Oui* » avec geste-signes de la tête pour approuver ce qui est dit (séq 063, fi 5, 1min13), « *Ouais, ouais* » (séq 063, fi 5, 1min20), « *Ouais* » (séq 064, fi 5, 0min08), « *OK* » (séq 064, fi 5, 0min13), geste-signes de la tête d'approbation (séq 066, fi 5, 0min03), « *D'accord* » (séq 066, fi 5, 0min10, 0min19 et 0min22), « *D'accord* » avec geste-signes de la tête (séq 066, fi 5, 0min55), gestes-signes de la tête d'approbation (séq 066, fi 5, 3min24, 3min29 et 3min34 et séq 067, fi 5, 0min07), « *Ouais* » (séq 067, fi 5, 0min50), « *Ouais* » (séq 068, fi 5, 1min47), « *Ah oui* » (séq 068, fi 5, 2min46), « *Ouais* » (séq 068, fi 5, 2min52), geste-signes de la tête suivi de « *OK* » (séq 068, fi 5, 2min57).

Le lecteur nous pardonnera ce passage un peu lourd, mais nécessaire, selon nous, pour exprimer l'idée que ces gestes-signes sont très proches, les uns par rapport aux autres, dans le déroulement chronologique de l'action de (O2), soulignant, par-là, la dimension de proxémie que nous tentons de mettre en exergue. Nous retrouvons le même type de gestes-signes d'approbation des consignes tutorales, dans les séquences 073 et 084 :

- deux gestes-signes de la tête, à la suite (séq 073, fi 5, 0min55 et 0min59) ;
- un geste-signes de la main (pouce levé, séq 084 fi 5, 2min57).



Deux gestes-signes significatifs de la proximité entre (O2) et son tuteur : mouvement de la tête vers le bas (séq 066, fi 5, 3min24) et pouce levé (séq 084, fi 5, 2min57)

<sup>1</sup> Il est difficile d'entendre ce que dit véritablement (O2) au tuteur (problèmes sonores), mais nous observons clairement qu'il écoute attentivement les consignes de ce dernier avant de réaliser la tâche, avec plusieurs gestes-signes de la parole et de la tête marquant son approbation (séq 056, fi 5, début de la séquence jusqu'à 1min22).

La proxémie tutorale, que nous examinons, peut prendre une autre forme dans les conduites de (O2) : percevoir le tuteur comme un chef. En effet, la figure du patron<sup>1</sup> est présente quand (O2) verse le dernier sachet de viande dans le bac à cuisson et attend les nouvelles consignes, en demandant : « *Qu'est-ce que je fais, chef?* » (séq 070, fi 5, 5min27). Nous verrons ultérieurement (lors de l'analyse du deuxième stage effectué par (O2)) le même type de conduites organisées autour de l'incarnation de valeurs liées à cette représentation du tuteur comme un chef.

### 6-2-2) Vers l'émergence d'une proxémie mimétique

Nous avons constaté, dans nos observations filmées, que davantage encore qu'une proxémie physique (être proche du tuteur physiquement) pouvait émerger, chez (O2), lors de cette première temporalité de stage, une proxémie mimétique (par imitation des gestes effectués par le tuteur). En effet, lors de la tâche 5 (couper du flanc en portions individuelles et les poser délicatement sur des coupelles), (O2) écoute attentivement les consignes du tuteur quant au geste professionnel à acquérir (séq 078, fi 5, 3min05). (O2) a bien compris le sens du geste tutorial : « *Juste un coup sec et en même temps je reviens de l'autre côté* » (séq 078, fi 5, 3min09).

Le tuteur répond : « *Voilà* » (séq 078, fi 5, 3min09), il a donc compris que (O2) a saisi la consigne. Ces éléments sont intéressants, car nous observons que les gestes réalisés par (O2), suite à cette intervention tutorale, vont être exagérés, précisément sur les deux aspects qu'il a retenus : donner un coup sec et revenir de l'autre côté. Le processus d'intériorisation des directives tutorales par (O2), concernant le bon geste professionnel à réaliser dans cette tâche, semble montrer qu'il amplifie la technique gestuelle<sup>2</sup> là où il en a perçu l'importance au regard de ce que lui a montré le tuteur. Les valeurs qu'il porte à l'égard du tutorat sont donc fortes. Nous voyons, nettement, cette amplification des gestes de (O2), dans les séquences suivantes : séq 078, fi 5, de 4min46 à 6min05, 6min37, 7min48, 7min57, de 8min43 à 9min18 ; séq 079, fi 5, de 0min47 à 1min30, 3min12, 3min21, 5min44. A noter que cette façon d'exagérer le geste professionnel n'a pas été relevé dans la séquence 080 (séquence où (O2) termine la découpe des derniers flancs), ce qui indique que (O2) a su réguler le cours de son action, avec une technique amplifiée du point de vue gestuel (séquences 078 et 079), puis enfin une technique tout à fait correcte ensuite (séquence 080). Cet aspect sera repris au niveau de l'analyse de l'hypothèse n°3 (conceptualisation dans l'action). Un autre exemple vient illustrer l'idée de l'émergence d'une proxémie mimétique, lors de ce premier stage effectué par (O2) : il s'agit du moment où (O2) essaie de synchroniser ses conduites par rapport à celles de son tuteur. Ce dernier donne des explications à (O2) sur la manière de faire tremper la salade. Puis le tuteur part dans une autre pièce, en sifflant (séq 068, fi 5, 3min06). Et (O2) se met, à son tour, à siffler, à peine trente secondes plus tard (séq 068, fi 5, 3min32).

Enfin, nous avons examiné la dimension de proxémie tutorale sous l'angle de la conduite adoptée par (O2), consistant parfois à talonner (suivre de très près) le tuteur (séq 070, fi 5, fin de cette séquence et séq 073, fi 5, 1min).

---

<sup>1</sup> Cet élément a été dégagé de notre étude exploratoire comme un indicateur important émanant des représentations des vingt jeunes interrogés. Précisons qu'il n'y a seulement que (O2) qui appelle le tuteur « chef », l'ensemble des autres professionnels l'appelant simplement par son prénom. Cela montre l'émergence, chez (O2), de cette valeur incarnée articulée autour de l'image symbolique du patron

<sup>2</sup> C'est tout le corps de (O2) qui est en mouvement parfois, alors que seuls les membres supérieurs sont réellement mobilisés par la tâche (cf. séq 079, fi 5, 0min45 à 0min55, séquence suffisamment significative, selon nous, de cette observation)

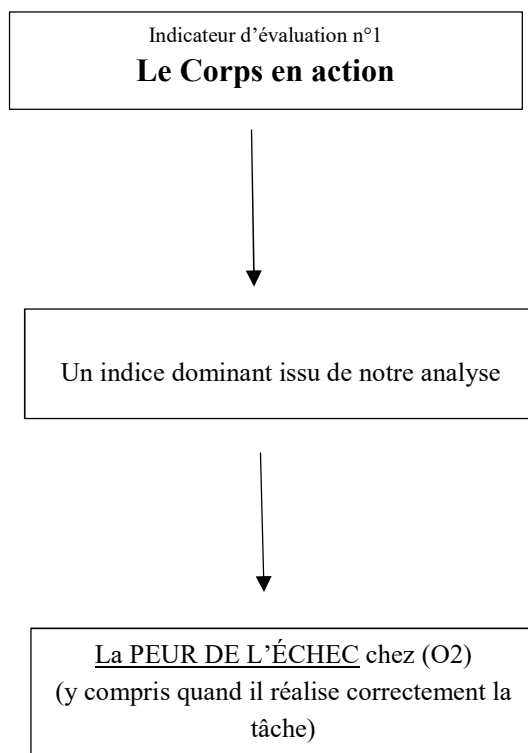


Nous verrons que cette conduite que l'on peut qualifier de « suiviste » (au sens de suivre le tuteur sans esprit critique) se réitérera, par la suite, lors du troisième stage effectué par (O2), de façon relativement considérable.

### 6-2-3) Synthèse des premiers éléments d'observations filmées concernant (O2) et l'hypothèse n°1

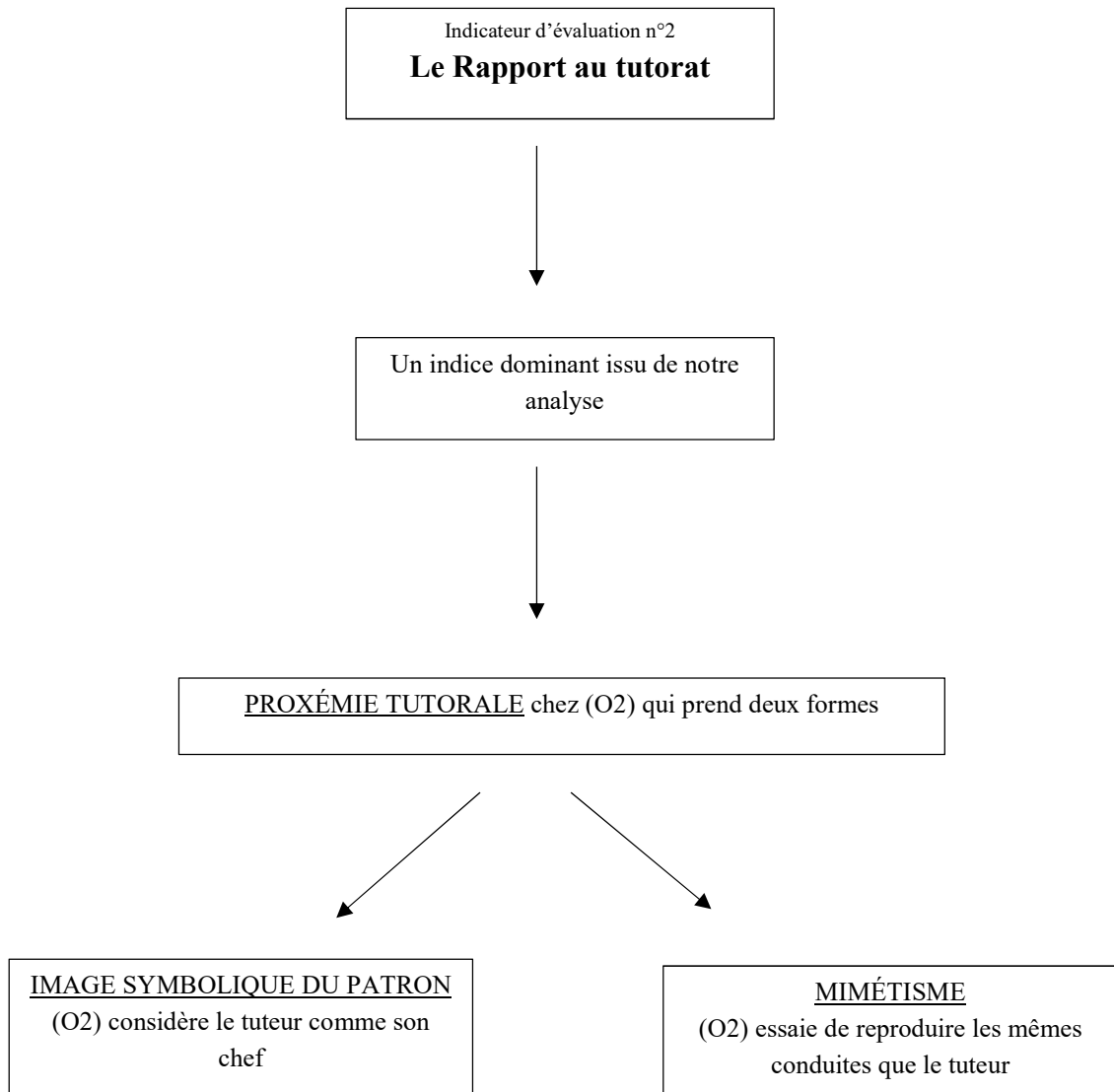
Il apparaît que les deux principaux marqueurs de l'analyse que nous venons de mener sont la peur de se tromper et l'expression d'interactions tutorales fortes. Les valeurs incarnées que (O2) conduit dans ce stage, qui se construisent dans les situations vécues, semblent concorder avec la recherche d'une finalité de réussite du stage, sans obstacles, associés à des moyens mis en œuvre autour d'une proxémie avec le tuteur.

Deux indicateurs<sup>1</sup> d'évaluation retenus pour l'hypothèse n°1 (cf. notre grille d'analyse) :

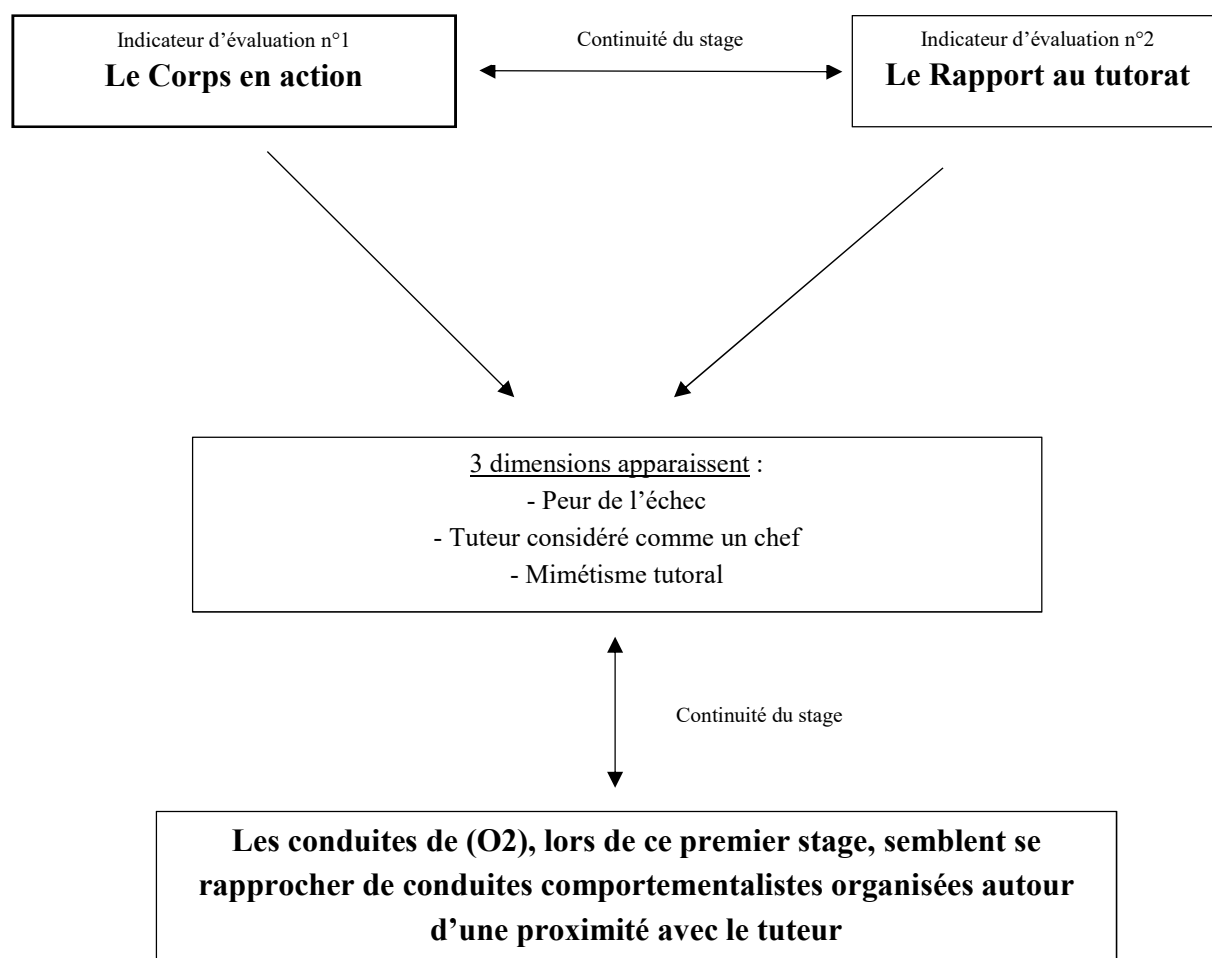


---

<sup>1</sup> L'indice fait partie du monde réel, alors que l'indicateur s'ouvre plus largement à l'espace de recherche. Les indicateurs « peuvent prendre la forme d'un comportement, d'une opinion, d'une attitude, d'un témoignage oral ou écrit », JP Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Les points-charnières de la recherche scientifique*, op.cité, p.7



Synthèse des premiers éléments d'observation concernant (O2)  
Hypothèse n°1 et première temporalité de stage (16 et 18.09.2014)



**TEST DE L'HYPOTHÈSE N°2, POUR (O2), PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE**

**Hypothèse n°2 :** *Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

Nous utilisons strictement les mêmes instruments d'analyse que pour (A1). Pour ne pas alourdir le propos, nous ne reproduisons pas les grilles d'analyse ici, mais y renvoyons le lecteur, en cas de besoin (cf. partie analyse des trois hypothèses pour (A1)).

## DISCONTINUITÉ DANS L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS L'ÉMERGENCE D'UN TEMPS PENSÉ DU STAGE CHEZ (O2), POUR LES TÂCHES 1, 2, 3, 4 et 5

### 6-3) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre

6-3-1) L'instant d'apprendre comme valeur réflexive de départ chez (O2)

Durant ce stage, nous remarquons que (O2) s'intéresse à son travail et n'hésite pas à poser des questions au tuteur :

- il explique à une collègue comment il va s'y prendre pour nettoyer un plan de travail qu'il vient d'utiliser : « *J'utilise le D10<sup>1</sup>, je nettoie et je rince* » (séq 062, fi 5, 0min03) ;
- il s'implique dans l'explication du tuteur concernant la procédure de nettoyage de la salade : « *Et là on remet de l'eau claire* » (séq 064, fi 5, 0min04) ;
- il exprime sa pensée (lorsque le tuteur met du vinaigre dans l'évier contenant la salade) :
  - « *Parce qu'en fait, ça tue les bactéries je crois* » ((O2) : séq 065, fi 5, 2min14)
  - « *Voilà, t'as tout compris* » (tuteur)
  - « *Et si c'est du vinaigre blanc ?* » (O2)
  - « *On peut mettre du vinaigre blanc, mais moi je mets du vinaigre euh...* » (tuteur)
  - « *Oui, ça change rien...* » (O2)
  - « *Impec, allez vas-y continue comme ça, impec<sup>2</sup>* » (tuteur : séq 065, fi 5, 2min26) ;
- il observe (en penchant la tête en avant vers l'évier) ce qui est en train de se passer au niveau de la tâche : « *Ça mousse... ça mousse* » (séq 067, fi 5, 0min17) ;
- il s'interroge sur sa propre action (tâche 2) : « *J'évite de la mettre autour, parce que* » (séq 069, fi 5, 0min47) ;
- il s'intéresse au fonctionnement électrique de l'essoreuse à salade, écoute attentivement les consignes du tuteur et le questionne : « *Mais en général, elle s'arrête toute seule ?* » (séq 069, fi 5, 2min).

On retrouve, plus loin, chez (O2), des conduites identiques en termes d'émergence d'une dimension de « savoir pourquoi ». En effet, on le voit en train de lire ce qui est indiqué sur un sachet d'emballage (séq 070, fi 5, 5min52), s'interroger sur la caractéristique de la viande en train de cuire<sup>3</sup> (séq 070, fi 5, 8min12), sur la procédure de découpe des tomates (« *En quatre quoi* », séq 071, fi 5, 0min19), sur les ingrédients (raisins) que le tuteur souhaite ajouter pour sucrer la saveur de la viande (« *on les met dedans ?* », séq 071, fi 5, 7min09). Enfin (O2) observe attentivement (en se penchant en avant) comment le tuteur coupe le flanc, en portions individuelles, dans la tâche 5 (début séq 078, fi 5). Dans le cadre de cette même action, il exprime également sa propre façon de voir les choses (« *si je prends trop là* » : séq 078, fi 5, 1min29, « *C'est plus facile, ça glisse plus facilement* », séq 078, fi 5, 3min04).

Nous constatons, au regard de ces différentes séquences, que (O2) est capable de rompre le déroulement continu du stage où les tâches se succèdent les unes par rapport aux autres. Le rythme du stagiaire peut être, ici, différent du rythme institutionnel du stage. En voici deux illustrations :

---

<sup>1</sup> Il s'agit du produit utilisé pour le nettoyage et la désinfection

<sup>2</sup> (O2) est en train de trier la salade (tâche 2)

<sup>3</sup> (O2) interpelle le tuteur en lui disant qu'il pensait que c'était des cuisses de poulet qui étaient en train de cuire alors qu'il s'agit de sautés de poulet, d'où la réflexion de (O2) sur les savoirs mobilisés dans l'action (tâche 3)



**(O2) interrogeant la conduite de ses actions sur le fonctionnement d'une essoreuse électrique et la lecture des indications fournies sur un sachet d'emballage (séq 069, fi 5, 1min53 et séq 070, fi 5, 5min52)**

### 6-3-2) Une volonté d'apprendre et de comprendre qui se confirme chez (O2)

Dans la tâche 4 (la découpe des tomates), le tuteur propose à (O2) la gestion de deux tâches simultanément : découper les tomates et surveiller la cuisson de la viande. (O2) accepte spontanément cette nouvelle tâche pour lui (séq 071, fi 5, 0min31), la reformule auprès du tuteur (séq 071, fi 5, 0min50). (O2) s'ouvre à ce qu'il n'a pas fait jusqu'à présent dans son stage (gérer deux tâches à la fois). De plus, (O2) fait une remarque au tuteur à propos du pigment utilisé (curcumin), sans que l'on en entende véritablement la nature<sup>1</sup> (séq 071, fi 5, 4min12).

Ce processus de découverte de la nouveauté se poursuit, chez (O2), dans la tâche 5, lorsque ce dernier est en train de dire au tuteur, à propos de la découpe des flancs en portions individuelles, qu'il commence à acquérir la bonne « *technique*<sup>2</sup> » (séq 078, fi 5, 5min45). Un peu plus loin, (O2) pose, une nouvelle fois, des questions à son tuteur :

- concernant la salade composée, et nous remarquons le réflexe intellectuel de sentir la salade (séq 082, fi 5, 0min16 et 0min30) ;
- concernant les différentes recettes existantes pour améliorer la saveur de la viande (séq 084, fi 5, 0min46).

Ajoutons que, au même titre que (A1), premier jeune suivi, des instants de plaisirs d'être en stage apparaissent chez (O2), ce qui montre que les deux formes d'instant peuvent être combinés, contrairement à ce que nous avons vu avec (A1) précédemment. Ces instants de plaisir d'être en stage se manifestent quand (O2) fredonne et fait des gestes de la tête pour accompagner la musique<sup>3</sup> qui est en train de passer à la radio allumée, alors qu'il répartit la salade dans les plats (séq 083, fi 5, de 1min24 à 3min30 et 6min43). Il reproduit exactement la même conduite (fredonnement et gestuelle) un peu plus tard (séq 084, fi 5, 1min29).

<sup>1</sup> Le son n'est pas suffisamment audible pour entendre la remarque de (O2) ici, mais cette remarque témoigne de sa volonté de comprendre ce qui se passe dans cette action

<sup>2</sup> Ce sont les propres termes utilisés par (O2)

<sup>3</sup> Ces éléments sont également en concordance avec les informations recueillies dans son dossier de scolarité : (O2) apprécie la musique et pratique l'accordéon

### 6-3-3) Que retirons-nous de ces premiers éléments d'analyses liés à notre hypothèse n°2 pour (O2) ?

L'examen de ces premiers éléments d'observation fait émerger, chez (O2), des conduites mobilisant des valeurs réflexives en direction de sa propre action, venant rompre avec la réalité dominante et continue du stage. Nous observons des réflexes intellectuels articulés autour de l'affirmation de sa pensée dans la conquête du milieu. Les schèmes alternatifs utilisés sont liés aux actions suivantes :

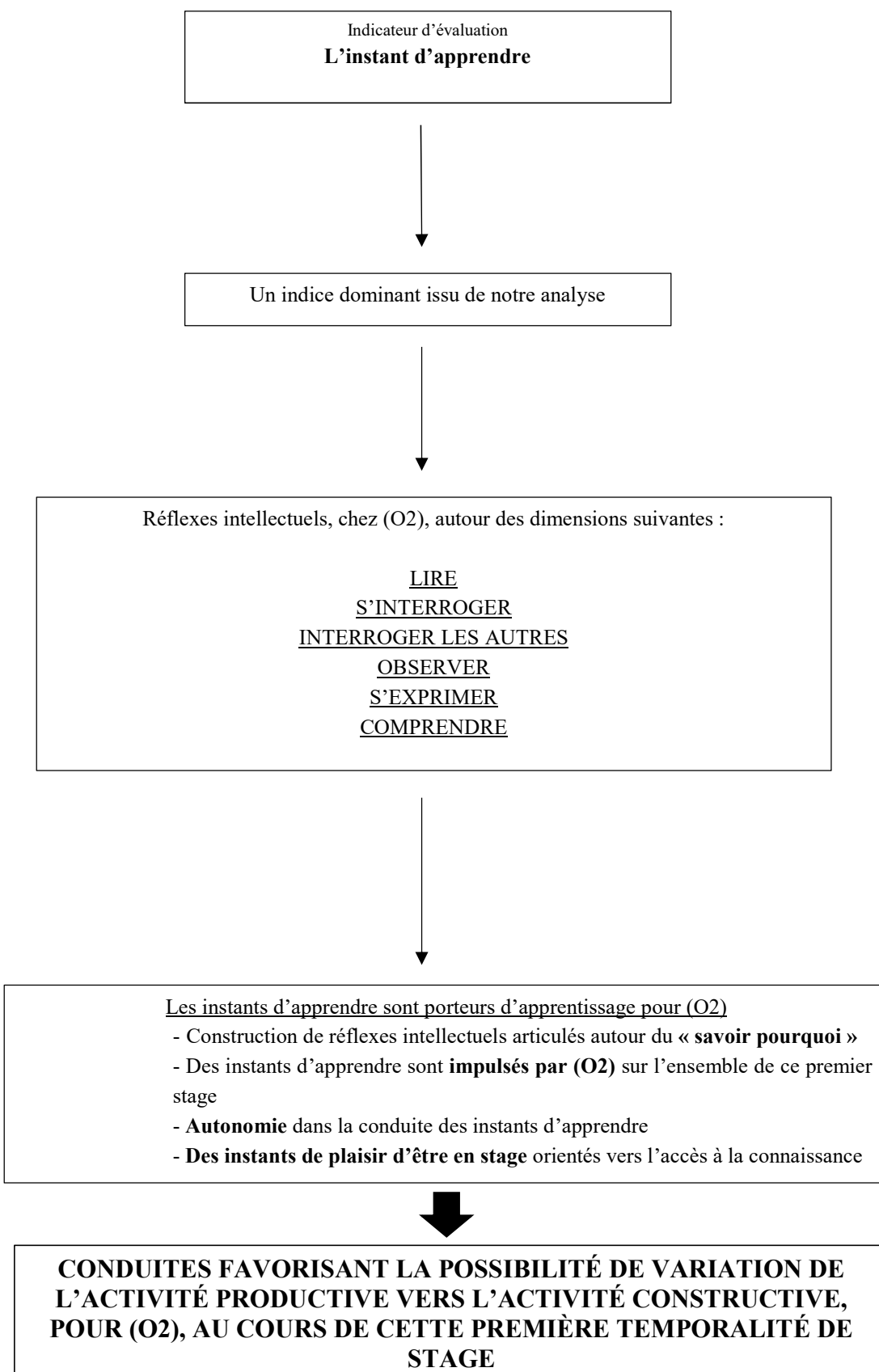
- lire ;
- s'interroger sur ce que l'on fait ;
- interroger le tuteur ;
- observer ce que fait le tuteur ;
- exprimer son point de vue.

En outre, les instants de plaisir d'être en stage sont orientés vers l'accès à la connaissance<sup>1</sup>. Dans le cadre de ces instants d'apprendre, (O2) est ouvert à l'inconnu, la nouveauté, ce qui montre l'émergence de conduites organisées autour d'un temps pensé formatif (rompre avec le temps continu productif du stage).

---

<sup>1</sup> Ce qui n'est pas forcément le cas chez (A1), premier jeune suivi, comme nous l'avons vu précédemment

Synthèse des premiers éléments d'observation concernant (O2)  
Hypothèse n°2 et première temporalité de stage (16 et 18.09.2014)



## TEST DE L'HYPOTHÈSE N°3 POUR (O2), PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE

**Hypothèse n°3 :** *Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas, pour autant, d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

### QUEL NIVEAU D'ACCÈS À LA CONCEPTUALISATION ET LA COMPRÉHENSION DE SON ACTION, CHEZ (O2), POUR LES TÂCHES 2, 4 et 5 ?

#### **6-4) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ?**

##### 6-4-1) De bons diagnostics de situation établis par (O2)

Sur le plan du processus de conceptualisation dans l'action, les instants d'apprendre sont structurés autour de bons diagnostics de situation, contrairement à (A1). Nous avons vu, dans l'analyse de l'hypothèse n°2, la nature de ces instants d'apprendre. Reprenons-les, cette fois du point de vue de l'accès à la conceptualisation et en les mettant en perspective avec le référentiel de certification du domaine professionnel. Dans les séquences qui suivent, l'action de (O2) est fondée sur des indices pertinents en termes d'efficacité dans la conduite de son action : « *J'utilise le D10<sup>1</sup>, je nettoie et je rince* » (séq 062, fi 5, 0min03), « *Et là on remet de l'eau claire* » (séq 064, fi 5, 0min04), « *J'évite de la mettre autour, parce que* » (séq 069, fi 5, 0min47), « *Parce qu'en fait, ça tue les bactéries je crois* » (séq 065, fi 5, 2min14). Si la première séquence montre que (O2) a construit le concept en acte « procédures rationnelles de nettoyage<sup>2</sup> », les séquences deux et trois renvoient à la construction en cours du concept en acte « respect des protocoles de lavage, de rinçage, de taillage des végétaux<sup>3</sup> », alors que la dernière séquence fait davantage référence au concept en acte de « décontamination des légumes<sup>4</sup> » que (O2) semble en train de construire mentalement.

##### 6-4-2) Vers une élévation du rapport au savoir

Dans la séquence 069, le tuteur pointe l'initiative qu'a prise (O2), en dépit, une nouvelle fois, de la crainte de mal faire qu'exprime ce dernier (séq 069, fi 5, 0min40). Cette prise d'initiative est, certes, encore sous le contrôle d'une conduite comportementaliste, mais la réalité extérieure (la tâche à réaliser) est interprétée, ici, de façon efficace par (O2). Ce système de valeurs (prise d'initiative tout en retenant sa propre conduite) est également présent à la séquence 084, où (O2) s'adresse au tuteur en disant : « *C'est bon la salade ? J'ai essayé de répartir au max* » (séq 084, fi 5, 0min18).

---

<sup>1</sup> Il s'agit du produit utilisé pour le nettoyage et la désinfection

<sup>2</sup> Cf. référentiel de certification, Compétence C44C « Assurer l'entretien courant des locaux collectifs », Capacité C442C « Mettre en œuvre les techniques de nettoyage des locaux collectifs et des équipements », (annexe n° 10, tome 3, p.129 et p.48 du référentiel)

<sup>3</sup> Cf. référentiel de certification, Compétence C42C : « Mettre en œuvre des techniques de préparations culinaires en collectivités (dans le respect de la démarche de maîtrise des risques », Capacité C421C « Préparer les légumes en vue de leur utilisation », (annexe n° 10, tome 3, p.129 et p.44 du référentiel)

<sup>4</sup> Cf. référentiel de certification, Compétence C42C : « Mettre en œuvre des techniques de préparations culinaires en collectivités (dans le respect de la démarche de maîtrise des risques », Capacité C421C « Préparer les légumes en vue de leur utilisation », Indicateur d'évaluation : « Prise en compte des risques spécifiques liées aux opérations techniques », (annexe n°10, tome 3, p.129 et p.44 du référentiel)



Ce processus de développement va se poursuivre un peu plus loin, lorsque le tuteur demande à (O2) de gérer deux tâches à la fois : couper les tomates et surveiller, en même temps, la cuisson de la viande (séq 071, fi 5, 0min30). (O2) fait preuve, à ce moment précis (séq 071, fi 5, 3min45), de capacités d'anticipation face à la demande tutorale, en combinant une dimension d'élaboration, c'est-à-dire savoir ce qu'il faut faire dans la situation, et une dimension d'assimilation, c'est-à-dire savoir réaliser la tâche<sup>1</sup>. Le tuteur a d'ailleurs perçu cette capacité d'anticipation de l'action chez (O2) et salue, au passage, sa mise en œuvre auprès de ce dernier. Du point de vue de la conceptualisation dans l'action et du référentiel concerné, nous sommes, ici, dans la construction du concept en acte « interprétation pertinente des consignes<sup>2</sup> ». Il convient de préciser que ces capacités anticipatoires, mises en œuvre par (O2), sont en train de se faire, donc rien n'est définitif dans l'acquisition des compétences, comme le montre la séquence 072 (il coupe des tomates), où une collègue intervient pour éponger le jus de tomates qui coule sur le plan de travail. (O2) ne s'en est pas aperçu (séq 072, fi5, 0min44). Mais ce qui nous intéresse, au regard de l'examen des observations filmées, c'est la mise en lumière des valeurs qui se forment dans les actions de (O2) en situation de stage, du point de vue d'une perspective de conceptualisation dans l'action.

Et la formation des valeurs, en lien avec une évolution du rapport au savoir, se manifeste dans la tâche 5 (couper les flancs en portions individuelles). En effet, nous observons clairement que le geste professionnel réalisé par (O2) est de plus en plus précis (séq 078, fi 5, de 3min59 à 7min16). Cette recherche de précision dans le geste est illustrée, dans la photo suivante, où (O2) déplace, très délicatement, le flanc dans le but d'éviter de le casser :



**(O2) interprète efficacement le geste précis à réaliser pour éviter que le flanc tombe et se casse (séq 078, fi 5, 8min16)**

(O2) a conscience qu'il maîtrise de mieux en mieux la technique. Il exprime cela auprès du tuteur (séq 078, fi 5, 5min45), bien que la qualité sonore ne soit pas optimale. Si l'on s'attache à la référentialisation du domaine, le concept en acte que (O2) est en train d'élaborer concerne la « maîtrise des gestes et des techniques<sup>3</sup> ».

---

<sup>1</sup> P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.164

<sup>2</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C1 : « S'informer », Compétence C11 « Prendre les consignes de travail », (annexe n° 10, tome 3, p.129 et p.35 du référentiel)

<sup>3</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C4 : « Réaliser et Contrôler », Ressources et indicateurs d'évaluation communs à prendre en compte dans chacune des compétences de la capacité « Réaliser et Contrôler », (annexe n°10, tome 3, p.129 et p.40 du référentiel)

Comme indiqué plus haut, nous parlons d'élaboration en cours, car on peut observer que le geste s'avère encore parfois exagéré<sup>1</sup> (079, fi 5, 0min44 à 1min21), montrant, par-là, que les conduites de (O2) ne se détachent pas facilement de la proxémie tutorale<sup>2</sup>. Toutefois, un cheminement réflexif est à l'œuvre durant ce stage effectué par (O2). Et les valeurs que ce dernier forge, dans la situation de stage, favorisent, à certains moments, la conduite d'actions propices à une coordination conceptuelle, c'est-à-dire le fait de se représenter les changements qu'il opère sur le réel. Cette représentation mentale se confirme, à nouveau, à deux reprises, à la fin de nos observations filmées dans le cadre de ce stage. D'une part, au niveau de sa faculté à s'organiser dans le respect de l'hygiène<sup>3</sup> : « *J'mets des gants ou pas ?* », en s'adressant au tuteur (séq 083, fi 5, 0min19). D'autre part, au niveau de la faculté de (O2) à identifier les savoirs mobilisés dans la tâche (toujours en s'adressant au tuteur) : « *En fait, dans chaque plat, y'a un produit exotique : dans la salade, y'a l'ananas, dans le plat y'a euh... [hésitation] le raisin c'est pas trop exotique..., et le dessert c'est la noix de coco* » (séq 084, fi 5, 1min01).

#### 6-4-3) Que nous apprennent ces premiers résultats liés à l'hypothèse n°3 et pour la première temporalité de stage ?

D'abord que les conduites comportementalistes adoptées par (O2) n'affectent pas, automatiquement, ses possibilités de conceptualisation dans l'action. A ce titre, (O2) se distingue clairement de (A1), pour qui ce type de conduites semble peser assez lourdement du point de vue de l'accès au conceptuel. Le schème réflexif (interroger la tâche qu'on lui propose) est présent, chez (O2), tout au long de ce premier stage, ce qui permet d'observer que la compréhension de l'action rejoint sa réussite. Nous pouvons parler de schème, ici, car les conduites réflexives que (O2) met en œuvre sont régulières, généralisables et transposables d'une situation à une autre. En effet il est capable d'interroger l'action en cours (invariance), tout autant que se projeter dans le fonctionnement plus général du terrain de stage (ajustement), comme l'illustre le propos suivant de (O2) : « *Vous faites comme ça des repas à thème ? Pas toujours ?* » (séq 084, fi 5, 1min40).

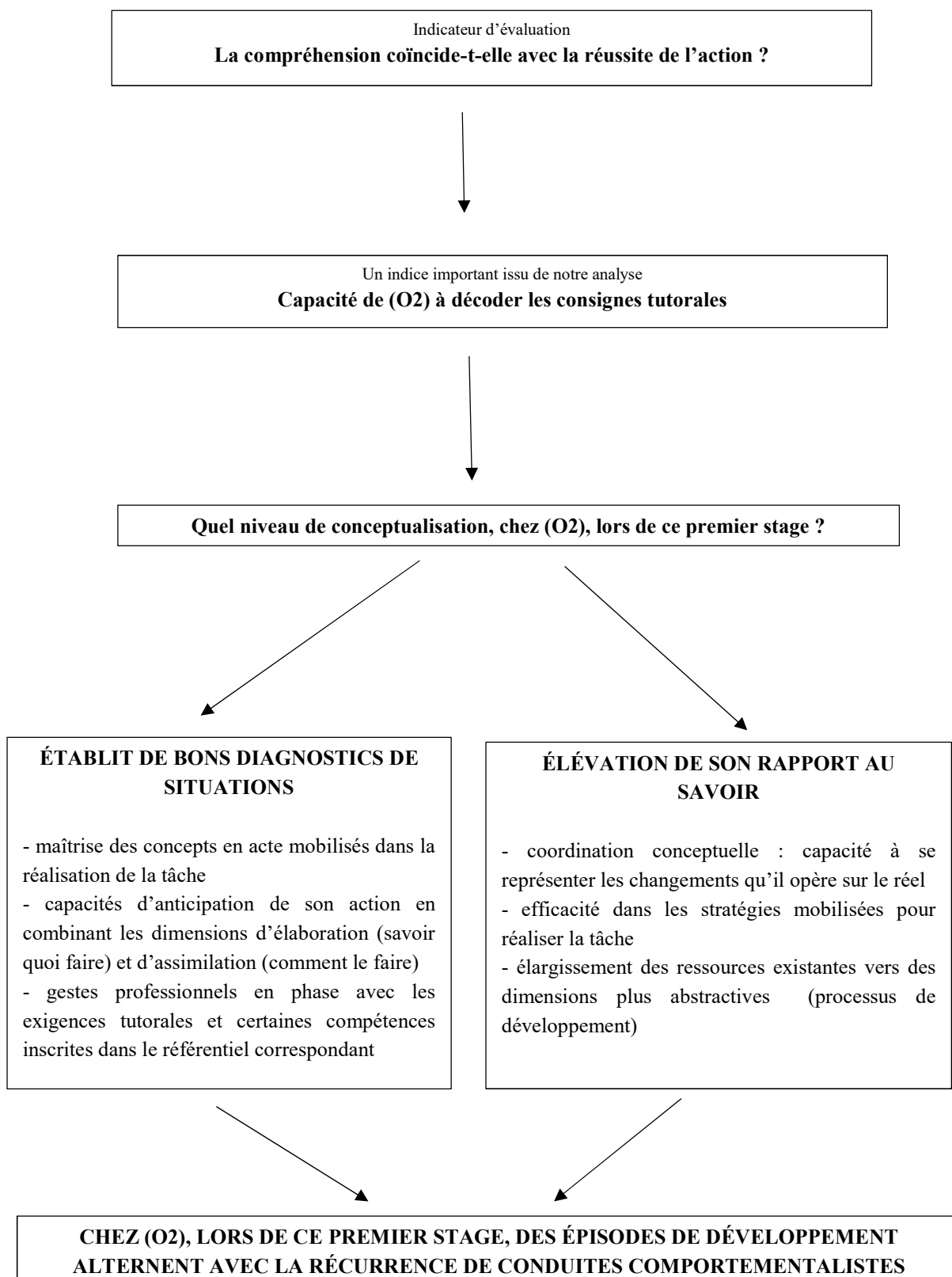
---

<sup>1</sup> Nous avons bien observé et analysé, dans l'hypothèse n°1, que l'interprétation que faisait (O2) des gestes professionnels réalisés par son tuteur engendrait, chez le premier, une exagération des propres gestes professionnels qu'il réalisait lui-même

<sup>2</sup> En effet la mise à distance de cet important mimétisme tutoral témoignerait, chez (O2), de progrès complémentaires à ceux réalisés jusqu'alors sur le plan de la conceptualisation dans l'action

<sup>3</sup> Cf. référentiel de certification, Capacité C2 : « S'organiser », Dans le respect de l'hygiène, de l'ergonomie, de la sécurité, de l'économie et des consignes données », Compétence C21 « Élaborer le plan de travail », (annexe n°10, tome 3, p.129 et p.40 du référentiel)

Synthèse des premiers éléments d'observation concernant (O2)  
Hypothèse n°3 et première temporalité de stage (16 et 18.09.2014)



Nous allons maintenant poursuivre nos analyses en examinant la deuxième temporalité de stage, pour (O2), en commençant, conformément à ce qui précède, par l'hypothèse n°1.

#### Rappel de l'hypothèse n°1

**Hypothèse n°1 :** *En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

Nous utilisons les mêmes instruments d'analyse que pour la première temporalité de stage. Pour ne pas alourdir le propos, nous ne reproduisons pas les grilles d'analyse ici, mais y renvoyons le lecteur, en cas de besoin (cf. partie analyse des trois hypothèses pour la première temporalité de stage).

Jeune concerné : (O2)
Stage dans un ESAT <sup>1</sup> en cuisine (milieu protégé) <u>Tâches réalisées durant ce deuxième stage :</u> - Réalisation d'un dessert (tâche 1) - Ménage (tâche 2)
<u>Deuxième temporalité :</u> 03 février 2015

### **TEST DE L'HYPOTHÈSE N°1**

#### **CONTINUITÉ ET PERMANENCE DE L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS LA MOBILISATION CORPORELLE DE (O2), POUR LES TÂCHES 1 et 2**

##### **6-5) Indicateur d'évaluation : le corps en action**

- Tâche 1 réalisée par (O2) : réaliser un dessert (salade de fruits avec ananas-litchis-abricots)

6-5-1) Des indicateurs perceptifs de la peur de l'échec qui se confirment chez (O2)

Au cours de ce deuxième stage effectué par (O2), les gestes-signes relatifs à des valeurs incarnées inscrites dans un rapport difficile à l'erreur s'entrevoient, rapidement, dès la première tâche qui lui est proposée. Ils sont de deux ordres :

- des gestes-signes du visage ;
- des gestes-signes de la bouche et de la parole.

Les premiers se manifestent par des mimiques expressives au niveau du visage (regards soutenus sur la tâche), marquant la grande concentration de (O2) :

- lorsqu'il verse, très délicatement, les ananas qu'il vient de couper dans le récipient prévu à cet effet. Nous observons (conjointement aux gestes-signes du visage) que (O2) vérifie, à travers plusieurs coups d'oeil, que rien ne tombe à côté (séq 089, fi 6, 2min32 et séq 089, fi 6, début de la séquence jusqu'à 2min45) ;

---

<sup>1</sup> Établissement et service d'aide par le travail

- lorsqu'il utilise le piston chinois<sup>1</sup> pour verser le jus dans les ramequins (séq 100, fi 6, 4min21, 4min36, séq 102, fi 6, 0min18 et séq 105, fi 6, 3min05) ;
- lorsqu'il fixe son regard sur le geste professionnel réalisé par le tuteur, c'est-à-dire l'utilisation d'une poche à douille<sup>2</sup> (séq 108, fi 6, 1min14 et séq 109, fi 6, 1min03).

Les seconds (gestes-signes de la bouche et de la parole) marquent aussi l'application et la crainte potentielle d'un échec, de la part de (O2). Ils sont présents dans les séquences suivantes :

- lorsqu'il a terminé la tâche (couper les abricots et les verser dans le récipient prévu à cet effet), nous observons un geste-signé de la bouche, se traduisant par un souffle de soulagement (séq 090, fi 6, 2min48). Le même souffle de soulagement (très bref) intervient, une nouvelle fois, à la fin d'une tâche, à trois reprises (remplir les ramequins : séq 105, fi 6, 2min50 ; verser le jus de fruit dans les ramequins : séq 106, fi 6, 3min08 ; déposer le plateau contenant les ramequins : séq 109, fi 6, 0min07) ;
- lorsqu'il déplace le plateau contenant les ramequins, (O2) fait un geste-signé de la bouche (pincement des lèvres) témoignant de sa grande concentration pour ne pas faire tomber le plateau (séq 100, fi 6, 5min01 et séq 104, fi 6, 1min40<sup>3</sup>) ;
- lorsqu'il utilise le piston chinois, en faisant un geste-signé de la bouche (tire la langue), indiquant toute l'application qu'il met dans son action (séq 101, fi 6, 2min12, séq 104, fi 6, 0min18 et séq 105, fi 6, 3min16) ;
- lorsqu'il utilise la poche à douille et demande au tuteur, d'un geste-signé de la parole (voix basse<sup>4</sup>) qui montre sa crainte d'un échec potentiel : « *Comme ça, c'est bon ?* » (séq 108, fi 6, 2min58) ;



**Deux images illustrant les gestes-signés de la bouche (langue tirée) soulignant des valeurs de concentration dans les actions conduites par (O2) (séq 101, fi 6, 2min12 et séq 105, fi 6, 3min16)**

<sup>1</sup> Entonnoir

<sup>2</sup> Ustensile de cuisine utilisé pour décorer ou garnir des plats (choux à la crème par exemple)

<sup>3</sup> Ajoutons ici que l'on entend (O2) se parler à lui-même, d'une voix très basse que l'on ne peut identifier, comme s'il souhaitait se rassurer avant de prendre le plateau

<sup>4</sup> Le ton de la voix employé par (O2) participe aussi de sa manière d'interpeller le tuteur sur un mode comportementaliste, en cherchant une récompense positive (renforcement) sur la conduite de sa propre action

- Tâche 2 réalisée par (O2) : ménage de la cuisine (désinfecter tous les éléments)

Dans cette nouvelle activité, nous retrouvons, chez (O2), les mêmes conduites que nous venons de mettre en exergue au niveau d'un rapport à l'erreur problématique. Nous le constatons dans les gestes-signes de la parole suivants, que (O2) adresse à son tuteur :

- tuteur : « *Ça sent l'inspection ? Pour toi, c'est bon ?* »

- (O2) « *J'sais pas... Pour moi, j'ai frotté, j'sais pas... Après je sais pas. Après, je connais pas trop le truc quoi* »

- tuteur : « *Tu sens que c'est bon ou pas ?* »

- (O2) : « *Ouais, on va bien voir.* [(O2) se penche en avant, en même temps que son tuteur, vers le congélateur qu'il vient de nettoyer] *Ben voilà, c'est pas bon !*

- tuteur : « *J'ai pas été plus loin...* »

- (O2) : « *Je le savais* »

- tuteur : « *Et tu le savais en plus et tu l'as pas fait ?* »

- (O2) : « *Non mais je savais que ç'était pas bon en quelque part, que ça pourrait pas être bon partout, partout. Je le savais, mais...* » (séq 118, fi 6, 5min23).

## 6-6) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat

- Tâche 1 réalisée par (O2) : réaliser un dessert (salade de fruits avec ananas-litchis-abricots)

### 6-6-1) Une proxémie tutorale qui se répète chez (O2)

Nous observons, dans un premier temps, des gestes-signes soulignant que le rapport au tutorat, chez (O2), est vécu sous la forme d'une proximité inscrite dans l'approbation des consignes données par le tuteur. Si le geste-signe du regard de (O2), en direction de son tuteur, est furtif<sup>1</sup> (séq 090, fi 6, 1min56), il n'en retire pas moins le sens : voir où se trouve ce dernier. Suivent un geste-signe du doigt : le pouce levé (séq 092, fi 6, 0min14), de la parole : « *OK* » (séq 099, fi 6, 0min05), de la tête inclinée vers l'avant (séq 108, fi 6, 0min58) et du regard fixe sur le geste tutorial réalisé (séq 108, fi 6, 1min11). L'ensemble de ces gestes-signes participe de l'acquiescement de (O2) face aux demandes du tuteur.



**Le geste-signe du pouce levé pour approuver les consignes tutorales (séq 092, fi 6, 0min14), ainsi que le geste-signe du regard fixe marquant l'attention de (O2) à l'égard du geste montré par le tuteur (séq 108, fi 6, 1min11)**

<sup>1</sup> Il s'agit bien du tuteur, qui est au téléphone, et que l'on voit passer derrière (O2) juste avant (séq 090, fi 6, 1min13)

### 6-6-2) Pour (O2), le tuteur est un patron<sup>1</sup>

Dans un second temps, nous allons retrouver, dans ce deuxième stage effectué par (O2), exactement les mêmes conduites que dans le premier stage quant à la conception du tuteur comme un patron. Selon (O2), le tuteur est considéré, non pas comme un maître de stage formateur, mais comme un chef, avec toutes les consonances comportementalistes que cela comporte :

- on voit (O2) se rapprocher du tuteur qui se trouve dans le bureau à proximité, et l'interpelle, d'un ton discret, presque à voix basse : « *Chef, j'ai fini* » (séq 092, fi 6, 0min05). Il réitère une conduite identique, un peu plus loin, en se dirigeant vers le tuteur et en l'appelant « *Chef...* » (séq 096, fi 6, 0min48) ;
- lorsque (O2) remplit les ramequins, il se parle à lui-même et dit : « *Pas trop rempli il m'a dit le chef, pas trop rempli* » (séq 101, fi 6, 0min20) ;
- lorsque (O2) a fini de remplir tous les ramequins, il s'adresse au tuteur, en disant : « *Voilà chef...* » (séq 106, fi 6, 2min07).

- Tâche 2 réalisée par (O2) : ménage de la cuisine (désinfecter tous les éléments)

Nous reconnaissons, dans cette tâche 2, les mêmes processus en jeu sur les valeurs incarnées par (O2) sous l'angle du rapport au tutorat. En effet interviennent des gestes-signes de la tête et de la parole « *Ouais, OK* » (début séquence 111, fi 6), témoignant de son adhésion aux instructions tutorales. En outre, l'image symbolique du patron est présente, une nouvelle fois, dans les conduites de (O2) : « *J'fais l'autre côté aussi chef là ?* » (séq 111, fi 6, 2min42), « *C'est bon chef* » (séq 118, fi 6, 4min35).

Au sortir de ces éléments d'analyse concernant l'hypothèse n°1 et la deuxième temporalité de stage, pour (O2), quels sont les indicateurs qui se confirment par rapport à la première temporalité de stage ?

### 6-6-3) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

Ce qui se répète	Ce qui émerge en termes de nouveauté
<ul style="list-style-type: none"><li>- peur de l'échec</li><li>- proxémie par rapport au tuteur</li><li>- conception du tuteur selon la figure symbolique du patron</li><li>- conduites comportementalistes</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Pas d'élément nouveau par rapport au premier stage</li></ul>

**Comparaison entre première et deuxième temporalité de stage, chez (O2), pour l'hypothèse n°1**

<sup>1</sup> Une nouvelle fois, cette posture adoptée par (O2), consistant à incarner, face au tuteur, des valeurs se rapprochant d'un statut d'ouvrier ou de manœuvre, et non pas de stagiaire se formant, n'est pas celle que prennent les autres travailleurs puisque ces derniers appellent le tuteur par son prénom

## TEST DE L'HYPOTHÈSE N°2, POUR (O2), DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE

**Hypothèse n°2 :** *Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

Nous utilisons les mêmes instruments d'analyse que pour la première temporalité de stage. Pour ne pas alourdir le propos, nous ne reproduisons pas les grilles d'analyse ici, mais y renvoyons le lecteur en cas de besoin (cf. partie analyse des trois hypothèses pour la première temporalité de stage).

### DISCONTINUITÉ DANS L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS L'ÉMERGENCE D'UN TEMPS PENSÉ DU STAGE CHEZ (O2) POUR LES TÂCHES 1 et 2

#### **6-7) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre**

- Tâche 1 réalisée par (O2) : réaliser un dessert (salade de fruits avec ananas-litchis-abricots)

6-7-1) L'intérêt de (O2) pour les tâches qui lui sont proposées

(O2) affirme sa pensée dans la conquête du milieu, en demandant au tuteur : « *Donc j'ai pas besoin de les couper les litchis ? Je les mets direct entiers quoi* » (séq 092, fi 6, 0min42). Ce processus d'affirmation se poursuit quand (O2) s'adresse à son tuteur, en disant : « *Ah..., je sais ce que sait ça, on appuie et ça verse<sup>1</sup>* » (séq 100, fi 6, 3min37). Cette phrase de (O2), au ton exclamatif, exprime sa surprise et déclenche une interaction tutorale qui lui permet d'acquérir un savoir plus précis apporté par le tuteur : « *On appelle ça un piston chinois* » (séq 100, fi 6, 3min45). La mobilisation de (O2), à travers des valeurs s'inscrivant dans le « chercher à comprendre », est présente un peu plus loin (séq 108, fi 6, début de la séquence) :

- Tuteur : « *Donc ça c'est un reste du traiteur qu'on a fait, les pt'its fours, donc au lieu de le jeter, eh ben on va le passer dessus* »

- (O2) : « *Je sais même pas que ça pouvait se faire* »

- Tuteur : « *Mais si* »

- (O2) : « *Tout se fait maintenant* »

- Tuteur : « *Voilà* » (séq 108, fi 6, 0min12).

De plus, lorsque le tuteur propose à (O2) de voir le geste professionnel inhérent à l'utilisation de la poche à douille, la réponse de (O2) est immédiate : « *Oui, je veux voir, je veux voir comment ça se...* » (séq 108, fi 6, 1min13), ce qui corrobore sa dynamique d'affirmation. En effet, nous observons que (O2) s'intéresse particulièrement au geste qu'il doit réaliser ensuite, porté qu'il est par des valeurs s'inscrivant dans l'instant d'apprendre :

(O2) : « *En fait, faut appuyer... faut pousser en fait, c'est pas appuyer* » (séq 108, fi 6, 1min20)

Tuteur : « *T'appuies, si, si, t'appuies, un pt'it peu en haut et un pt'it peu en bas* »

(O2) : « *Parce que moi j'avais tendance à pousser avec* » [geste de la main accompagne le discours de (O2)]

Tuteur : « *Non... cette main droite, toi t'es gaucher. Dans l'autre sens : ta main gauche elle sert à appuyer sur la crème, ta main droite elle va servir à guider ta douille, à guider ta douille* »

(O2) : « *C'est à dire à faire un rond en fait* »

---

<sup>1</sup> (O2) parle ici du piston chinois, autrement dit une sorte d'entonnoir



Tuteur : « Voilà »

(O2) : « Faire le truc rond en fait »

Tuteur : « Voilà »

(O2) : « Et là, c'est juste pousser »

Tuteur : « Ouais. Alors soit tu fais un pt'it rond comme ça, soit tu fais des pt'its pics »

(O2) : « Oui d'accord, ouais » (séq 108, fi 6, 1min50).

Au sortir de l'analyse de l'hypothèse n°2 concernant la deuxième temporalité de stage, que retirons-nous de ces éléments d'analyse chez (O2) ? Quels sont les indicateurs qui se confirment par rapport aux analyses faites de l'hypothèse n°2 et concernant la première temporalité de stage ?

#### 6-7-2) Les indicateurs qui se confirment

Ce qui se répète
<b>Valeurs qui s'inscrivent dans des instants d'apprendre</b> - Réflexes intellectuels articulés autour du « <b>savoir pourquoi</b> » - <b>Autonomie</b> dans la conduite des instants d'apprendre - Temps <b>pensé</b> du stage

#### Comparaison entre première et deuxième temporalité de stage, chez (O2), pour l'hypothèse n°2

Voyons désormais si l'examen de l'hypothèse n°3, toujours dans le cadre de cette deuxième temporalité de stage, confirme les indicateurs que nous avons relevés lors de la première temporalité, c'est-à-dire dans le premier stage effectué par (O2).

#### TEST DE L'HYPOTHÈSE N°3 POUR (O2), DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE

**Hypothèse n°3** : *Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas, pour autant, d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

#### QUEL NIVEAU D'ACCÈS À LA CONCEPTUALISATION ET LA COMPRÉHENSION DE SON ACTION, CHEZ (A1), POUR LES TÂCHES 1 et 2 ?

#### **6-8) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ?**

- tâches 1 et 2 réalisées par (O2) où le rapport à la conceptualisation est mobilisé : réaliser une salade de fruits avec ananas-litchis-abricots et ménage de la cuisine (désinfecter tous les équipements ménagers)

## 6-8-1) De l'autonomie dans le travail chez (O2)

Nous observons que (O2), suite à la réalisation de sa tâche, pense à nettoyer les ustensiles qu'il vient d'utiliser (séq 090, fi 6, 3min06 et séq 097, fi 6, 0min58). Du point de vue du référentiel de certification du domaine concerné, c'est-à-dire l'ATMFC (assistant technique en milieux familial et collectif), le concept en acte « Respect des protocoles et des consignes<sup>1</sup> » est mis en œuvre par (O2). En effet, la capacité de (O2) à décoder les consignes tutorales est visible, quand il nettoie, en essuyant le couvercle, la deuxième boîte de litchis avant de l'ouvrir (séq 094, fi 6, 0min58). Préalablement, on entend le tuteur donner précisément cette même consigne à (O2), avant l'ouverture de la première boîte (séq 092, fi 6, 0min12). De plus, nous entendons (O2) se demander si le nombre de ramequins sera suffisant pour couvrir la quantité de salade de fruits contenue dans le plat. On le voit compter les ramequins et dire : « *Ça va être juste* » (séq 103, fi 6, 1min04), ce qui montre qu'il interroge sa propre action. Dans la partie précédente concernant l'examen de l'hypothèse n°2, nous avons vu que (O2) avait des conduites en stage portées par des instants d'apprendre (notamment séq 108, fi 6). Cette même séquence 108, reprise et désormais étudiée sous l'angle de la conceptualisation dans l'action, comme l'hypothèse n°3 nous y invite, indique également que (O2) est en mesure d'articuler une dimension d'élaboration<sup>2</sup> (savoir ce qu'il faut faire dans la situation) avec une dimension d'assimilation (savoir réaliser la tâche), au sujet de l'utilisation de la poche à douille (séq 108, fi 6, de 1min20 à 1min50). (O2) décode bien les consignes tutorales, ce qui entraîne des conduites dans lesquelles le traitement de l'information est en rapport avec les situations rencontrées. Ainsi le concept en acte lié aux critères de qualité de l'action<sup>3</sup> est une ressource en bonne voie de construction chez (O2), comme nous le voyons dans sa verbalisation suivante : « *C'est pas très beau ça* » (séq 109, fi 6, 0min30). (O2) est exigeant envers lui-même en réalisant son geste (verser le chocolat avec la poche à douille). Cette exigence se confirme, peu après, lorsque (O2) dit : « *C'est bon, j'ai fait l'intrus* » (séq 109, fi 6, 1min16). Cette dernière phrase renvoie à ce qu'a dit précédemment le tuteur : (O2) oublie de verser du chocolat dans un ramequin, sans s'en rendre compte, et le tuteur s'adresse alors à lui en disant : « *Tu cherches l'intrus là... sur la plaque* » (tuteur : séq 108, fi 6, 3min19). L'expression de (O2) : « *C'est bon, j'ai fait l'intrus* » (reprenant les mêmes termes que le tuteur) indique qu'il se représente les changements qu'il opère sur le réel, ce qui correspond à une dimension de coordination conceptuelle. Mais nous pouvons ajouter que cette même phrase de (O2) garde une teneur comportementaliste vis à vis des consignes tutorales, puisque (O2) semble conserver cette image de l'intrus dans sa tête alors que la tâche (verser du chocolat dans des ramequins contenant des fruits) ne réclame pas que l'on se préoccupe de trouver un intrus. Le fait de dire : « *C'est bon, j'ai fait l'intrus* », dans ce type de tâche, témoigne autant d'une capacité réflexive de retour sur sa propre action, suite à une intervention tutorale, que d'un souci de ne pas commettre d'impair dans la réalisation de cette même action. C'est que le système de valeurs (comportementalisme-instant d'apprendre) semble bien présent dans les conduites de (O2).

---

<sup>1</sup> Capacité C4 : « Réaliser et contrôler », Ressources et indicateurs d'évaluation communs à prendre en compte dans chacune des compétences de la capacité « Réaliser et contrôler », (annexe n° 10, tome 3, p.129 et p.40 du référentiel)

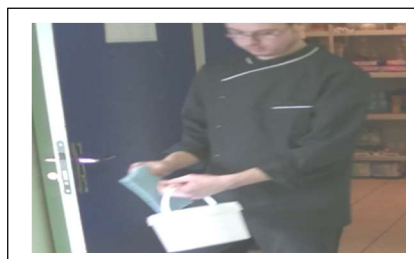
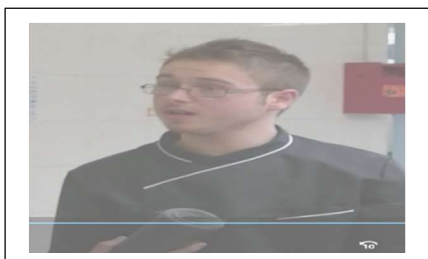
<sup>2</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, Paris, PUF, 2012, p.164

<sup>3</sup> Capacité C4 : « Réaliser et contrôler », Ressources et indicateurs d'évaluation communs à prendre en compte dans chacune des compétences de la capacité « Réaliser et contrôler », (annexe n°10, tome 3, p.129)

Dans la deuxième tâche qu'il effectue, c'est-à-dire le ménage de la cuisine et la désinfection de tous les équipements ménagers, nous retrouvons, chez (O2), la mise en œuvre du même concept en acte dans la tâche 1, de façon globale celui en rapport avec le respect des protocoles et des consignes. Ce constat est soutenu par deux aspects précis et concrets :

- parmi tous les équipements de la cuisine à nettoyer, (O2) demande à son tuteur s'il doit désinfecter la chambre froide, anticipant sur le fait que ses collègues ont peut-être encore des choses à y ranger : « *J'attends pas si ils ont des trucs à ranger là-bas ?* » (séq 111, fi 6, 2min14) ;
- il pense à prendre un tissu-éponge propre pour essuyer le produit qu'il vient d'asperger sur les équipements : « *Euh...lavette propre* » [(O2) fait un geste de la tête, de droite à gauche en fronçant les sourcils, comme s'il cherchait quelque chose] (séq 111, fi 6, 3min02). Et il se dirige dans une autre pièce, pour récupérer une lavette propre (séq 111, fi 6, 3min23).

Ces deux aspects montrent que (O2) mobilise des ressources liées aux protocoles de nettoyage, du point de vue du référentiel de certification du domaine professionnel ATMFC<sup>1</sup>.



**(O2) interroge son tuteur dans une perspective d'anticipation de sa propre action (séq 111, fi 6, 2min14) et possède une bonne représentation de la situation en allant récupérer une lavette propre (séq 111, fi 6, 3min23)**

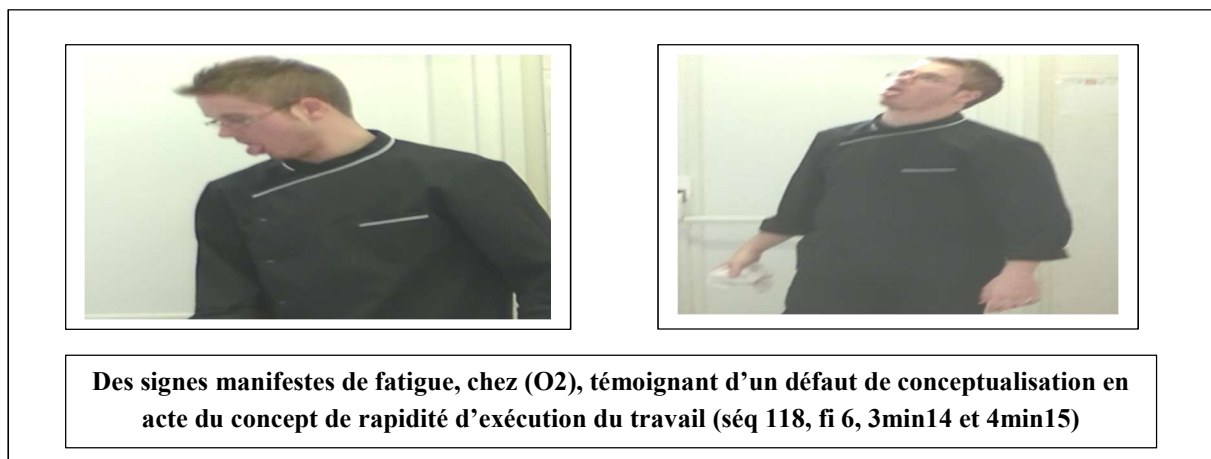
### 6-8-2) Des signes de fatigabilité chez (O2)

Durant cette tâche de ménage, il apparaît que (O2) éprouve des difficultés sur le plan de la résistance physique à l'effort de désinfection de tous les équipements ménagers. Ces difficultés se font réellement sentir à la séquence 118, c'est-à-dire lorsqu'il arrive presque au terme de cette tâche :

- (O2) émet un large souffle (séq 118, fi 6, 0min04) ;
- son expression du visage témoigne du caractère éprouvant de la tâche (séq 118, fi 6, 2min01) ;
- (O2) a un peu de mal à se relever après avoir frotté les équipements en position accroupie (séq 118, fi 6, 2min12 et 2min42) ;
- (O2) jette un regard en direction de la caméra, tire la langue et émet un large souffle de fatigue (séq 118, fi 6, 3min13) ;
- (O2) tire à nouveau la langue et souffle en même temps (séq 118, fi 6, 3min30) ;
- (O2) souffle de soulagement, lève la tête en l'air en tirant la langue et fait le signe de croix, non sans avoir soufflé une nouvelle fois (séq 118, fi 6, 4min15).

<sup>1</sup> Compétence C44C « Assurer l'entretien courant des locaux collectifs », Capacité C42C « Mettre en œuvre les techniques de nettoyage des locaux collectifs et des équipements », (annexe n°10, tome 3, p.129 et p.48 du référentiel)

Pour (O2), l'ensemble de ces conduites apportent un éclairage sur la conceptualisation en acte du rythme de travail lié au stage. (O2) est fatigable<sup>1</sup> et le concept en acte en relation avec la rapidité d'exécution<sup>2</sup> de la tâche n'est pas encore construit dans le cadre de cette tâche de ménage :



Que retirons-nous des éléments d'analyse concernant l'hypothèse n°3 dans le cadre de la deuxième temporalité de stage chez (O2) ?

### 6-8-3) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

Ce qui se répète	Ce qui émerge en termes de nouveauté
<p><u>Autonomie dans le travail chez (O2)</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- capacité de (O2) à décoder les consignes tutorales</li> <li>- maîtrise des concepts en acte mobilisés dans la réalisation de la tâche</li> <li>- capacités d'anticipation de son action, en combinant les dimensions d'élaboration (savoir quoi faire) et d'assimilation (comment le faire)</li> <li>- gestes professionnels en phase avec les exigences tutorales et certaines compétences inscrites dans le référentiel correspondant</li> <li>- coordination conceptuelle : capacité à se représenter les changements qu'il opère sur le réel</li> <li>- des épisodes de développement alternent avec la récurrence de conduites comportementalistes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- fatigabilité qui entraîne des difficultés pour soutenir le rythme de travail lorsque la tâche requiert des compétences physiques et mentales</li> </ul>
<p><b><u>Comparaison entre première et deuxième temporalité de stage, chez (O2), pour l'hypothèse n°3</u></b></p>	

<sup>1</sup> Ce qui fait écho aux informations recueillies dans son dossier de scolarité (cf. bilan concernant l'atelier préprofessionnel à l'IME)

<sup>2</sup> Capacité C4 : « Réaliser et contrôler », Ressources et indicateurs d'évaluation communs à prendre en compte dans chacune des compétences de la capacité « Réaliser et contrôler », (annexe n°10, tome 3, p.129 et p.40)

Nous allons maintenant poursuivre nos analyses en examinant la troisième et dernière temporalité de stage, pour (O2), en commençant, conformément à ce qui précède, par l'hypothèse n°1.

#### Rappel de l'hypothèse n°1

**Hypothèse n°1 :** *En situation de stage, les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d'erreurs en stage.*

Jeune concerné : (O2)
Stage dans un ESAT <sup>1</sup> en menuiserie (milieu protégé) Tâche réalisée durant ce deuxième stage : aide à la réalisation d'une salle de tonte pour moutons Tâche 1 : perçage Tâche 2 : vissage Tâche 3 <sup>2</sup> : utilisation d'une perceuse à colonne <sup>3</sup>
<u>Troisième temporalité</u> : 17 septembre 2015

### TEST DE L'HYPOTHÈSE N°1

#### CONTINUITÉ ET PERMANENCE DE L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS LA MOBILISATION CORPORELLE DE (O2), POUR LES TÂCHES 1 et 2

##### 6-9) Indicateur d'évaluation : le corps en action

- Tâche 1 réalisée par (O2) : le perçage des éléments composant la salle de tonte

6-9-1) Des conduites comportementalistes pour faciliter le travail de son collègue

L'observation fine des séquences filmées apporte des éléments en faveur de l'adoption d'une posture de « manœuvre », prise par (O2), dans le sens où les valeurs qu'il privilégie dans ses conduites s'inscrivent dans une volonté de rendre plus facile le travail réalisé par son collègue-tuteur. Cela apparaît dans les situations suivantes :

<sup>1</sup> Établissement et service d'aide par le travail

<sup>2</sup> Il est important de préciser que, pour les trois tâches réalisées par (O2), ce dernier est accompagné, non pas d'un tuteur mais d'un travailleur de l'ESAT. Cette situation a été volontairement mise en place par le tuteur de stage pour former ce travailleur à l'encadrement de stagiaire au sein de l'atelier. Ainsi, dans toutes les tâches que (O2) réalise, celui-ci doit solliciter ce travailleur qui représente, à la fois, un collègue et, en quelque sorte aussi, un tuteur pour lui. Nous verrons, plus loin, que cette organisation n'empêchera pas (O2) de chercher du regard, de manière quasi permanente, le véritable tuteur de stage, tant cette image symbolique du patron semble ancrée, en tant que valeur, dans les conduites qu'il adopte dans ce troisième et dernier stage

<sup>3</sup> Utilisée pour le perçage précis

- lorsque le collègue demande à (O2) d'aller chercher la chignole<sup>1</sup> à proximité, ce dernier fixe le tuteur du regard et se tourne immédiatement pour aller récupérer la chignole. (O2) semble se situer dans une réponse d'exécution immédiate (séq 036, fi 7, 0min22) ;
- (O2) ramène la chignole, demande au collègue s'il ne s'est pas trompé de matériel : « *Celle-là, c'est bon ?* » (séq 036, fi 7, 0min32) ;
- (O2) place la chignole à proximité du collègue qui, lui, est en train de mesurer (séq 036, fi 7, 0min42) ;
- (O2) a les deux mains posées sur l'établi et observe attentivement son collègue. Il lui approche discrètement le mètre (pour lui simplifier le travail) et tourne la tête de l'autre côté (séq 037, fi 7, 0min15) ;

- Tâche 2 réalisée par (O2) : le vissage des éléments composant la salle de tonte

Les mêmes observations se répètent, dans cette nouvelle tâche, où l'on voit que (O2) se place, de lui-même, dans ce rôle de manœuvre vis-à-vis de son collègue-tuteur. Cela apparaît dans les situations suivantes :

- le collègue-tuteur scie les traverses<sup>2</sup>, (O2) le regarde, dans un premier temps, puis, au fur et à mesure que le collègue scie, (O2) met les chutes de bois à la poubelle (sans que ce dernier le lui dise) et se remet à regarder le collègue, comme s'il incarnait un rôle de « second » (séq 050, fi 7, 0min43) ;
- avant de lui faire passer une nouvelle traverse, (O2) attend l'autorisation verbale du collègue, qui lui dit : « *On va faire la deuxième, pareil* » (séq 051, fi 7, 2min40). (O2) n'en prend pas la responsabilité lui-même, pour une tâche qui est pourtant très simple ;
- lorsqu'on observe, très furtivement, un air de satisfaction sur le visage de (O2) (pincement des lèvres) dès que le collègue vient de terminer le travail de sciage (séq 051, fi 7, 5min22) ;
- lorsque (O2) prend un marteau à proximité, sans que le collègue ne le lui dise (séq 059, fi 7, 0min22), dans le but de rendre le travail de ce dernier plus facile (affleurer<sup>3</sup> deux planches de bois). (O2) attend quelques secondes, le marteau à la main, et finit par le poser, en faisant un geste-signe de la bouche (lèvres pincées, séq 059, fi 7, 0min29). Le collègue ne s'est aperçu de rien et se déplace de l'autre côté de l'établi. La volonté de (O2) consistant à se rendre utile pour simplifier le travail de son collègue, a échoué ;
- lorsque (O2) se dirige vers l'établi, ramasse un crayon tombé par terre<sup>4</sup> et le pose sur l'établi (séq 063, fi 7, 0min34) ;
- le collègue-tuteur de (O2) cherche quelque chose et soulève un morceau de carton recouvrant des planches. (O2) se trouve à proximité et, sans que le collègue le lui dise, s'approche et aide ce dernier à soulever le morceau de carton (séq 063, fi 7, 0min58). (O2) propose ainsi son aide pour une action que le collègue-tuteur pouvait facilement réaliser seul. De plus, dans le même temps, un autre travailleur vient voir le collègue-tuteur. (O2) s'écarte immédiatement pour laisser les deux protagonistes discuter (séq 063, fi 7, 1min05). Dans cette situation, (O2) a proposé son aide sans que ce soit vraiment nécessaire. Il semble qu'il ait voulu se rendre utile pour simplifier l'action de son collègue. (O2) se place ensuite en retrait pour ne pas perturber la conversation entre les deux travailleurs (séq 063, fi 7, 1min08) ;

---

<sup>1</sup> Perceuse

<sup>2</sup> Planche en bois

<sup>3</sup> C'est à dire les mettre au même niveau pour les assembler

<sup>4</sup> Cette conduite (ramasser un crayon tombé par terre) n'est pas exclusive à (O2), bien évidemment. N'importe quel travailleur de l'atelier est en mesure de l'adopter. Mais, si nous inscrivons cette conduite ici, c'est qu'elle prend sens dans l'ensemble des postures qu'adopte (O2) en s'appropriant ce statut de manœuvre dans le stage

- enfin, lorsque (O2) prend le serre-joint que le collègue-tuteur vient juste de dévisser et va immédiatement le ranger (séq 067, fi 7, 1min52). De même, il déplace des planches sans que son collègue-tuteur le lui dise, pour faire de la place à ce dernier qui est en train de mesurer (séq 063, fi 7, 2min08). En voici quelques illustrations par l'image :



**Les conduites de (O2) inscrites dans un statut de manœuvre : il approche le mètre (séq 037, fi 7, 0min15) et tend le marteau (séq 059, fi 7, 0min22) dans le but de faciliter le travail de son collègue**

Pour la clarté du propos, il convient de différencier les conduites de (O2) incarnées dans des valeurs qui s'articulent autour de la posture de manœuvre (ou de « second »), et les conduites dans lesquelles l'apprentissage de (O2) doit aussi passer par des routines nécessaires (observer et aider son collègue, d'autant plus lorsque le stagiaire n'est pas autorisé à utiliser les machines dangereuses, comme c'est le cas, pour (O2), dans le cadre de ce stage). Autrement dit, ce que nous examinons ne correspond pas au fonctionnement ordinaire de l'ensemble d'un stage, avec ce qui peut en dériver en termes d'usages courants (coups de main donné aux collègues, moments de passivité parfois, etc.), mais aux valeurs privilégiées par (O2) à certains moments, qui le placent dans un statut d'infériorité sur le plan formatif par rapport à son collègue-tuteur, ancré qu'il est dans des conduites comportementalistes.

#### 6-9-2) Un rapport à l'échec toujours aussi sensible

- Tâche 1 réalisée par (O2) : le perçage des éléments composant la salle de tonte

(O2) s'inscrit dans des situations où il contrôle ses conduites dans l'objectif de ne pas commettre d'erreurs. (O2) se met à percer et demande aussitôt à son tuteur : « *C'est bon comme ça* » (séq 042, fi 7, 3min22), puis le redemande ensuite, à deux reprises : (séq 042, fi 7, 3min29 et 3min41). Nous voyons que (O2) reste très dépendant du collègue-tuteur du point de vue de la vérification de son travail. (O2) réitère les mêmes conduites un peu plus loin, dans la séquence 047, pour une tâche de perçage qu'il réussit bien : « *Comme ça, c'est bon ?* » (séq 047, fi 7, 1min23), « *C'est bon comme ça, Patrick ?* », après avoir facilement changé la mèche de la perceuse (séq 047, fi 7, 2min55). De plus, nous observons que (O2) attend clairement l'accord du collègue pour visser : « *C'est bon ?* » (séq 055, fi 7, 1min48). Et la crainte de l'échec potentiel, chez (O2), est perceptible quand le collègue lui dit qu'il a oublié de fixer une vis : (O2) fait un geste-signe très expressif et simultané de la bouche et de la main, comme l'illustre la photo suivante :



**L'expression du geste-signe de la main (main levée) et de la bouche (bouche ouverte), chez (O2), lorsqu'il s'aperçoit qu'une vis a été oubliée (séq 060, fi 7, 3min31). Le tuteur-collègue comble cet oubli**

## **6-10) Indicateur d'évaluation : le rapport au tutorat**

6-10-1) Des conduites mimétiques par rapport à celles du tuteur qui se reproduisent

- Tâche 1 réalisée par (O2) : le perçage des éléments composant la salle de tonte

Dans les stages un et deux, nous avons montré l'existence et la récurrence d'une dimension de proxémie, en lien avec les valeurs incarnées par (O2), dans les tâches qui lui sont proposées. Au cours de ce troisième et dernier stage, qui, rappelons-le, a eu lieu un an après la réalisation du premier, le même phénomène articulé autour d'une proxémie tutorale prend de l'ampleur. En effet, les conduites de (O2) semblent s'inscrire dans un mimétisme comportemental à l'endroit du collègue-tuteur, si bien que le premier synchronise ses gestes par rapport à ceux du second. Nous identifions ces conduites :

- quand (O2) et son collègue se trouvent face à face de part et d'autre de l'établi. Le collègue se déplace alors sur sa droite et on observe que (O2) se déplace, immédiatement et simultanément sur sa gauche, de façon à faire face au collègue (séq 036, fi 7, 0min19) ;
- quand (O2) bouge au même moment que son collègue, lequel change de place autour de l'établi. (O2) se rapproche de lui et se positionne à sa hauteur<sup>1</sup> (séq 037, fi 7, 0min12) ;
- quand (O2) se met à suivre le tuteur qui s'éloigne de l'autre côté de l'atelier (séq 041, fi 7, 0min25).

Dans la tâche 2 (vissage), nous retrouvons les mêmes éléments d'émergence associés à des valeurs formatives construites autour d'une proxémie tutorale chez (O2), caractérisées, plus précisément, par des conduites identiques dans les déplacements effectués au sein de l'atelier. Autrement dit, les déplacements de (O2) coïncident exactement avec ceux du collègue. Nous le découvrons nettement dans les séquences suivantes :

---

<sup>1</sup> Il convient de différencier, dans notre analyse, les routines inhérentes au stage, comme celle de s'approcher de son tuteur pour prendre connaissance de la nature de la tâche, et ce qui touche précisément à ce que nous tentons de mettre en lumière ici, c'est-à-dire la façon qu'a (O2) de greffer, simultanément, ses propres conduites sur celles de son collègue faisant office de tuteur



- (O2) suit son collègue qui est parti lui récupérer une mèche pour la perceuse (séq 052, fi 7, de 1min52 jusqu'à la fin de cette séquence 052) ;
- (O2) emboîte le pas du collègue (parti de l'autre côté de l'atelier) et fait un mouvement de la tête vers la droite pour le chercher (séq 046, fi 7, 0min02) ;
- (O2) a les deux mains posées sur l'établi et regarde le collègue qui est en train de mesurer. Les deux protagonistes sont situés de part et d'autre de l'établi. Le collègue se déplace sur la droite et (O2) adopte aussitôt la même conduite, en se rapprochant du collègue (séq 048, fi 7, 5min43). Peu après, le collègue se redéplace de l'autre côté, et (O2) suit le même mouvement (séq 048, fi 7, 6min14). Et, à de multiples reprises dans cette séquence, (O2) synchronise ses déplacements sur ceux de son collègue (séq 048, fi 7, 7min02, 7min19, 8min35, 9min13, 9min29, 10min00, 10min28, 10min59 et 11min23) ;
- (O2) se meut en direction du collègue parti plus loin chercher des vis et fait aussitôt demi-tour, dès que ce dernier est de retour vers l'établi (séq 055, fi 7, 0min42). Dans cette même séquence, (O2) voit son collègue partir vers le fond de l'atelier. (O2) le suit, instantanément, sans savoir ce que ce dernier va faire (séq 055, fi 7, 9min41). (O2) semble le suivre, presque mécaniquement, car on constate qu'il ne regarde pas en direction du collègue mais est en train de brosser la poussière qui s'est déposée sur son bleu de travail, la tête baissée (séq 055, fi 7, 9min48). Le collègue repart, dans l'autre sens, sans rien prendre, et (O2) lui emboîte immédiatement le pas (séq 055, fi 7, 9min57) ;
- (O2) suit quasi mécaniquement son collègue (séq 057, 058, 062 et 063, fi 7, les trois séquences entières, séq 050, fi 7, 3min38, séq 059, fi 7, 0min31, et séq 067, fi 7, de 2min41 à 4min05).



**Le mimétisme dans les déplacements où (O2) « talonne » le collègue-tuteur  
(séq 057, fi 7, 0min24, séq 063, fi 7, 0min15 et séq 063, fi 7, 0min21)**

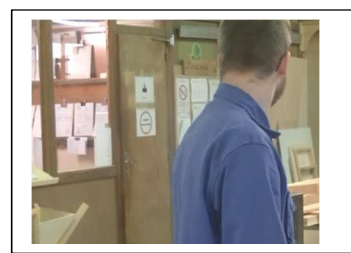
#### 6-10-2) L'image symbolique du tuteur-patron encore présente dans les conduites de (O2)

Nous rejoignons les mêmes observations que dans le premier et le deuxième stages, à savoir des conduites qui étayent, chez (O2), la conception du tuteur vue comme un patron. Rappelons que, dans le cadre de ce troisième stage, le tuteur « officiel » de (O2) a choisi une démarche pédagogique consistant à donner l'opportunité à un travailleur de l'atelier d'accompagner (O2) dans le stage. (O2) est en effet encadré par un travailleur faisant figure de tuteur (celui que nous avons appelé : le collègue-tuteur), mais cela ne signifie pas que (O2) n'interagit pas avec son tuteur de stage « officiel ». Bien au contraire.

Nous allons voir maintenant, dans ce troisième stage, que, si la figure du patron, du chef, se traduit, de manière différente, dans les conduites de (O2) par rapport aux deux premiers stages, elle demeure bien présente et récurrente sur l'ensemble de cette troisième et dernière temporalité de stage.

Qu'en est-il concrètement ? Il apparaît clairement, chez (O2), une multiplication des gestes-signes du regard, en direction de son tuteur « officiel », qui se trouve, durant nos séquences filmées, dans son bureau en présence d'autres personnes. Dans nos analyses, cela a permis d'identifier distinctement sa présence et ainsi donner du sens à l'idée que nous soutenons et, qui, rappelons-le, s'est dégagée de notre étude exploratoire : la représentation du tuteur de stage ancrée symboliquement dans le personnage du patron. Il s'agit d'une autre forme de proxémie, davantage symbolique, mais qui conserve toute sa teneur en termes de conduites comportementalistes chez (O2).

Dans la tâche 1 (perçage), nous constatons un regard furtif de (O2) dirigé vers le tuteur se trouvant dans son bureau (séq 036, fi 7, 0min36). Mais c'est surtout dans la tâche 2 (vissage) que nous avons remarqué le poids des valeurs articulées autour de cette image symbolique du chef dans les conduites adoptées par (O2). Des gestes-signes éphémères, qui s'expriment par des coups d'oeil très rapides orientés vers le bureau du tuteur, se produisent dans les séquences 043 (séq 043, fi 7, 2min58), 047 (séq 047, fi 7, début de cette séquence), 048 (séq 048, fi 7, 0min15, 2min52, 2min57, 3min01, 4min16, 4min46, 8min11, 8min13, 9min04, 9min07), 050 (séq 050, fi 7, 0min34<sup>1</sup>, 2min05<sup>2</sup>, 2min19<sup>3</sup>), 051 (séq 051, fi 7, 3min43<sup>4</sup>), 053 (séq 053, fi 7, 3min46<sup>5</sup>), 061 (séq 061, fi 7, 1min27), 062 (séq 062, fi 7, 0min20) et 066 (séq 066, fi 7, 0min44).



**(O2) semble avoir élaboré des valeurs autour de l'image symbolique du tuteur considéré comme un patron : des regards très furtifs et constants, en direction de son tuteur de stage, qui ne se trouve pas à proximité immédiate, sont incorporés dans ses conduites (séq 036, fi 7, 0min36, séq 048, fi 7, 4min46 et séq 051, fi 7, 3min43)**

Au sortir de ces éléments d'analyse concernant l'hypothèse n°1 et la troisième temporalité de stage, pour (O2), quels sont les indicateurs qui se confirment par rapport aux temporalités une et deux ?

<sup>1</sup> Le tuteur « officiel » n'est plus dans son bureau à ce moment-là. Il se trouve dans l'atelier et (O2) l'a bien repéré (séq 050, fi 7, 0min34)

<sup>2</sup> On aperçoit clairement le tuteur « officiel » revenir à son bureau (séq 050, fi 7, 2min02) et (O2) jette alors un coup d'oeil, très furtif, en sa direction (séq 050, fi 7, 2min05)

<sup>3</sup> On voit le tuteur « officiel » sortir à nouveau de son bureau et (O2) le regarde discrètement (séq 050, fi 7, 2min19)

<sup>4</sup> Ici (O2) fixe son regard vers le bureau du tuteur qui ne s'y trouve pas, à ce moment-là (séq 051, fi 7, 3min43)

<sup>5</sup> Même observation que dans la note 19

6-10-3) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

Ce qui se répète	Ce qui émerge en termes de nouveauté
<ul style="list-style-type: none"> <li>- peur de l'échec</li> <li>- proxémie physique à l'égard du tuteur (proche de lui au niveau corporel)</li> <li>- proxémie mimétique à l'égard du tuteur (reproduit les mêmes conduites)</li> <li>- conception du tuteur selon la figure symbolique du patron</li> <li>- conduites comportementalistes dominantes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pas d'élément nouveau par rapport aux stages 1 et 2</li> </ul>

Comparaison entre les trois stages, chez (O2), pour l'hypothèse n°1

**TEST DE L'HYPOTHÈSE N°2, POUR (O2), TROISIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE**

**Hypothèse n°2 :** *Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

**DISCONTINUITÉ DANS L'ACTIVITÉ DE STAGE, À TRAVERS L'ÉMERGENCE D'UN TEMPS PENSÉ DU STAGE, CHEZ (O2), POUR LES TÂCHES 1, 2 et 3**

**6-11) Indicateur d'évaluation : L'instant d'apprendre**

6-11-1) (O2) saisi par la nouveauté de la tâche

Dans la tâche une, (O2) est mobilisé par la nouvelle tâche qu'on lui propose, c'est-à-dire le perçage. Quand son collègue lui demande s'il veut essayer, (O2) prend immédiatement la perceuse que ce dernier lui tend (séq 039, fi 7, 0min39). Nous observons que (O2) est ouvert à ce qu'il ne sait pas faire : percer des traverses en bois (séq 040, fi 7, séquence entière). Il cherche à comprendre ce qu'il est en train de réaliser. On le repère à travers les différentes questions et réflexions que (O2) pose : « *Après, on en refait une autre<sup>1</sup> ?* » (séq 041, fi 7, 0min05), « *C'est pas la même alors ?* » (séq 041, fi 7, 0min17), « *A fleur<sup>2</sup> on les met ?* » (séq 042, fi 7, 0min50), « *Comme ça ? Elle est pas à fleur* » (séq 042, fi 7, 0min55), « *Toujours en bas<sup>3</sup>* » (séq 042, fi 7, 1min50), « *Les quatre coins on fait ?* » (séq 042, fi 7, 3min46).

Dans la tâche 2 relative au travail de vissage, (O2) réitère le même type de conduites incarnées dans des valeurs liées à un effort de connaissance. On l'entend demander au collègue, en ce qui concerne l'utilisation de la visseuse électrique : « *Comment tu la fixes la mèche ?* » (séq 047, fi 7, 0min10).

<sup>1</sup> (O2) parle ici d'une autre pièce de bois composant la salle de tonte

<sup>2</sup> C'est à dire les mettre au même niveau pour les assembler

<sup>3</sup> Associé à un geste-signe des mains montrant que (O2) s'intéresse à ce qui se passe dans la situation

La tâche 3 (utilisation d'une perceuse à colonne) montre que (O2) est réellement mobilisé par le caractère inconnu de la tâche (séq 064 et séq 065, fi 7, séquences entières). (O2) interroge la qualité de sa production, en posant des questions à son collègue au sujet de sa façon de percer : « Ça a pas d'importance ? » (séq 067, fi 7, 6min08), « Patrick, là<sup>1</sup>, je le fais pas ? » (séq 067, fi 7, 8min10).

#### 6-11-2) L'instant d'apprendre en tension chez (O2)

Nous observons que les valeurs construites par (O2) dans ses actions peuvent apparaître contradictoires, puisqu'il adopte à la fois des conduites d'impatience face à la conquête du milieu tout en se plaçant dans un statut de manoeuvre ou de « second<sup>2</sup>». En effet, les séquences suivantes attestent de cette double posture dans les situations rencontrées par (O2) :

- (O2) pose son doigt sur le plan qu'utilise le collègue pour indiquer la traverse du milieu et le retire aussitôt, sans que ce dernier s'en aperçoive. (O2) n'ose pas véritablement émettre son idée ici (séq 048, fi 7, 6min17) ;
- (O2) met sa main sur la traverse pour mieux la stabiliser, de façon à faciliter le travail de mesure du collègue (séq 048, fi 7, 7min07). Il prend ensuite la traverse, dans les mains du collègue, pour le désencombrer (séq 048, fi 7, 7min09) ;
- (O2) incline son corps en avant vers le plan utilisé par son collègue (séq 048, fi 7, 7min40, 8min54 et séq 053, fi 7, 1min03) ;
- (O2) semble s'impatienter et tape ses doigts sur l'établi, tout en fixant le travail réalisé par le collègue (séq 048, fi 7, 9min21, 11min27 et séq 055, fi 7, 1min15) ;
- (O2) regarde attentivement comment le collègue scie la planche de bois : il est positionné en retrait et tient la planche (séq 051, fi 7, 5min11) ;
- on observe un nouveau geste-signe d'impatience, chez (O2), qui tape avec son poing droit sur l'établi tout en regardant le collègue mesurer (séq 057, fi 7, fin de cette séquence) ;
- (O2) semble ressentir le besoin de toucher la planche de bois, à plusieurs reprises (séq 059, fi 7, 1min33), puis suit aussitôt son collègue qui se déplace autour de l'établi ;
- (O2) tape du pied droit par terre, tel un geste-signe d'impatience (séq 060, fi 7, 0min08 et 0min15).



**Deux gestes-signes marquant l'impatience de (O2) à expérimenter le milieu : il tape des doigts sur l'établi (séq 048, fi 7, 9min21) et éprouve le besoin de toucher le bois (séq 059, fi 7, 1min33)**

<sup>1</sup> (O2) montre la planche de bois avec son doigt, en même temps

<sup>2</sup> Cela fait écho à ce que (O2) nous a dit, hors enregistrement, à savoir que c'est utile, selon lui, de commencer par des tâches simples, et qu'il aide plus qu'autre chose dans le cadre de ce stage car ils n'ont pas le temps de lui apprendre. Il ajoute qu'il serait nécessaire de prendre le temps d'apprendre. Dans ces propos relatés et non enregistrés, (O2) pose la problématique du client et de l'apprenti que nous avons exposée dans la partie historique de ce travail. Ajoutons que ces propos de (O2), en « off », se rapproche de ce que dit Ramos au sujet des éléments que l'interlocuteur, ici (O2), ne souhaite pas forcément voir enregistrés, cf. E. Ramos, *L'entretien compréhensif en sociologie. Usages, pratiques, analyses*, Paris, Armand Colin, 2015, p.56

Si, dans les stages un et deux, nous avons observé que (O2) mobilisait des réflexes intellectuels associés à une dimension de « savoir-pourquoi », les conduites adoptées dans ce troisième stage se rapprochent davantage d'une dimension de « savoir-comment » : « *Après, on en refait une autre ?* » (séq 041, fi 7, 0min05), « *C'est pas la même alors ?* » (séq 041, fi 7, 0min17), « *A fleur on les met ?* » (séq 042, fi 7, 0min50), « *Comme ça ? Elle est pas à fleur* » (séq 042, fi 7, 0min55), « *Toujours en bas* » (séq 042, fi 7, 1min50), « *Les quatre coins on fait ?* » (séq 042, fi 7, 3min46), « *Comment tu la fixes la mèche ?* » (séq 047, fi 7, 0min10), « *Ça a pas d'importance ?* » (séq 067, fi 7, 6min08), « *Patrick, là, je le fais pas ?* » (séq 067, fi 7, 8min10).

Autrement dit, il y a bien variation de l'activité productive vers l'activité constructive, mais cette variation est plus imprégnée de conduites procédurales (le comment faire) qu'au cours des deux précédents stages. Le poids des valeurs comportementalistes, construites par (O2), dans le cadre de cette troisième temporalité de stage, peut apparaître, selon nous, comme élément de compréhension du primat du « savoir-comment », contrairement aux deux premiers stages où (O2) s'inscrivait dans des schèmes articulés autour du « savoir-pourquoi ».

Au sortir de l'analyse de l'hypothèse n°2 concernant la troisième et dernière temporalité de stage, quels sont les indicateurs qui se confirment par rapport aux première et deuxième temporalités de stage ?

### 6-11-3) Les indicateurs qui se confirment et les nouveaux aspects

Ce qui se répète	Ce qui émerge en termes de nouveauté
<ul style="list-style-type: none"> <li>- valeurs qui s'inscrivent dans des instants d'apprendre</li> <li>- autonomie dans la conduite des instants d'apprendre, toutefois moins prononcée que dans les stages 1 et 2</li> <li>- temps pensé du stage, toutefois moins prononcé que dans les stages 1 et 2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- conduites d'impatience face au manque d'expérimentation du milieu</li> </ul>
<p><b>Comparaison entre les trois stages, chez (O2), pour l'hypothèse n°2</b></p>	

Nous en arrivons, désormais, à la fin de l'analyse des observations filmées concernant (O2), à savoir l'examen de notre troisième hypothèse dans le cadre du dernier stage qu'il a effectué.

### TEST DE L'HYPOTHÈSE N°3, POUR (O2), TROISIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE

**Hypothèse n°3 :** *Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas, pour autant, d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

### QUEL NIVEAU D'ACCÈS À LA CONCEPTUALISATION ET LA COMPRÉHENSION DE SON ACTION, CHEZ (O2), POUR LES TÂCHES 1, 2 et 3 ?

#### **6-12) Indicateur d'évaluation : la compréhension coïncide-t-elle avec la réussite de l'action ?**

- tâches 1, 2 et 3 où le rapport à la conceptualisation est mobilisé : percer, visser, utiliser une perceuse à colonne

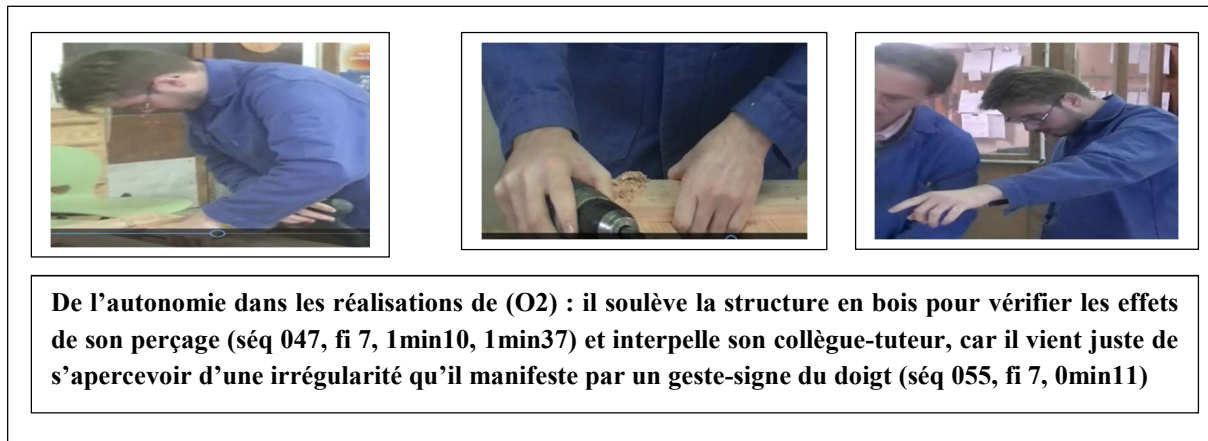
## 6-12-1) Du libre-arbitre dans les actions conduites par (O2)

(O2) acquiert de la confiance dans la manière de mener ses actions : on le voit visser, une première fois, sous le contrôle du collègue-tuteur et, dans un second temps, dire : « *Bon ben après, on peut faire les ...* » (séq 043, fi 7, 0min22), tout en se saisissant de la vis correspondante au nouveau travail de vissage qu'il réalise subséquentement (séq 043, fi 7, 0min37). On voit ensuite (O2) se déplacer, de façon autonome, autour de l'établi, pour visser les traverses (séq 043, fi 7, 1min54). Autonomie que le collègue-tuteur semble avoir perçu, puisqu'il s'adresse à (O2) à deux reprises : « *J'te laisse finir ça, moi j'fais le reste* » (séq 043, fi 7, 2min24), « *Si t'as un problème, t'hésites pas, tu me le dis* » (séq 043, fi 7, 2min59).

Cette émergence d'un libre-arbitre dans l'activité réalisée par (O2), durant ce troisième et dernier stage, coïncide avec d'autres séquences où :

- il vérifie le résultat de son perçage en soulevant la structure en bois (séq 047, fi 7, 1min10 et 1min37) ;
- il fait remarquer à son collègue-tuteur : « *Là-bas on dirait que ça lève un peu* », en montrant clairement du doigt le défaut constaté (séq 055, fi 7, 0min11).

Nous illustrons ces séquences ci-après :



## 6-12-2) Mieux connaître le réel à travers la construction en cours des concepts en acte

Dans la même perspective que les éléments développés ci-dessus, nous allons voir, maintenant, que les concepts en acte élaborés par (O2) lui permettent, d'une part, de mieux connaître les situations rencontrées et, d'autre part, de mieux s'y adapter. Le collègue-tuteur lui demande de mettre des cales entre des traverses en bois :

- collègue : « *Toi tu mets toutes tes cales là, moi j'vais les mettre là* »
- (O2) : « *A fleur<sup>1</sup>, on les met ?* » (séq 042, fi 7, 0min50)
- collègue : « *Euh... ouais, décale-les un peu, comme ça voilà* »
- (O2) : « *Comme ça, ouais, pas à fleur* »
- collègue : « *Par contre tu commences comme moi, pareil* » (séq 042, fi 7, 0min58).

<sup>1</sup> Rappelons que cela signifie mettre les traverses en bois au même niveau pour les assembler

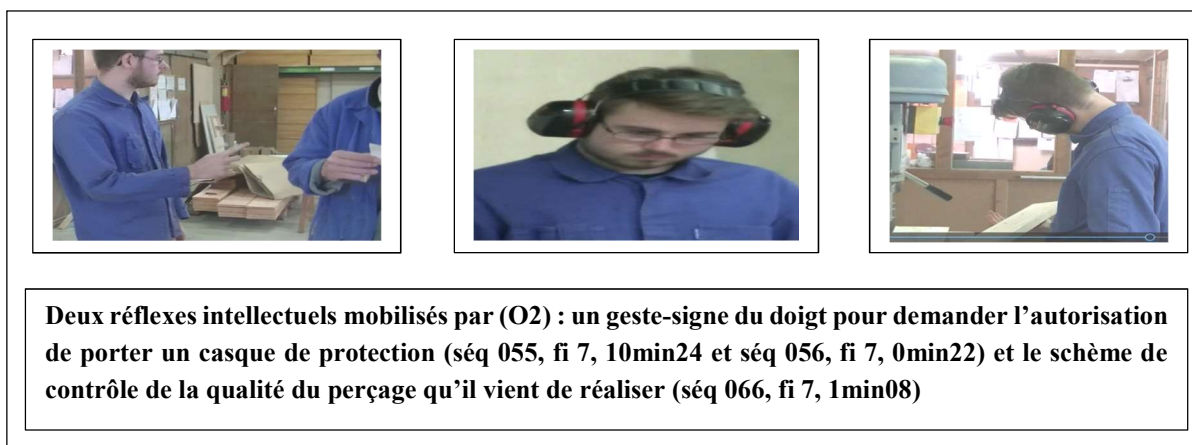
Du point de vue du référentiel correspondant<sup>1</sup>, la question de (O2) : « *A fleur, on les met?* », montre que le concept en acte d'assemblage<sup>2</sup> est construit, puisqu'il mobilise ce concept au travers d'un questionnement à l'égard du tuteur. Cette élaboration en acte est confirmée plus loin, où l'on voit la conduite d'une conceptualisation dans l'action inscrite dans le dialogue qui suit :

- collègue : « *Par contre tu fais pile à fleur. Tu visses pile à fleur* »
- (O2) : « *A fleur [(O2) fait un geste de la main]. C'est bon alors ?* » (séq 067, fi 7, 8min56)
- collègue : « *Ouais, c'est bon. Parfait, impeccable* » (séq 067, fi 7, 9min08).

Nous voyons donc que l'action de (O2) mobilise certains concepts issus du référentiel des activités professionnelles correspondant à un niveau CAP en menuiserie. D'autres conduites adoptées par (O2) sont susceptibles de correspondre à ce même registre de référentialisation. Nous pouvons en donner deux autres exemples :

- quand (O2) a le réflexe intellectuel de demander à son collègue s'il peut aller chercher et porter un casque de sécurité (séq 055, fi 7, 10min24) ;
- quand (O2) a le réflexe intellectuel de vérifier la qualité du perçage qu'il vient de réaliser avec la perceuse à colonne (séq 066, fi 7, 1min08).

Ces deux exemples témoignent, encore, du processus de conceptualisation qui se manifeste, chez (O2), par sa manière de construire mentalement une représentation du réel : l'intérêt de porter un équipement de protection individuelle et contrôler le suivi de ses réalisations. Du point de vue du référentiel correspondant, les concepts en acte en rapport avec la mise en sécurité de son poste de travail<sup>3</sup> et la qualité des productions<sup>4</sup> sont en cours d'élaboration. Illustrons ces deux exemples par l'image :



<sup>1</sup> Certificat d'Aptitude Professionnelle de Menuisier Fabricant de Menuiserie, Mobilier et Agencement, en ligne <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr.sti/files/textes/formations-cap-cap-menuisier-frabricant-de-menuiserie-mobilier-en-agencement/6082-capmenfab10.pdf>, consulté le 7 juillet 2016

<sup>2</sup> Cf. fonction 1 « Fabrication. Assemblage, montage : plaquer et affleurer les éléments ou volumes d'agencement », référentiel des activités professionnelles du CAP Menuiserie Fabricant de Menuiserie, Mobilier et Agencement, (annexe n°13, tome 3, p.271)

<sup>3</sup> Cf. Fonction 1 « Fabrication. Usinage, façonnage : installer, régler et mettre en sécurité les postes d'usinage », référentiel des activités professionnelles du CAP Menuiserie Fabricant de Menuiserie, Mobilier et Agencement, (annexe n°13, tome 3, p.271)

<sup>4</sup> Cf. Fonction 1 « Fabrication. Suivi de fabrication et contrôle qualité : vérifier la conformité des éléments, produits et ouvrages réalisés », référentiel des activités professionnelles du CAP Menuiserie Fabricant de Menuiserie, Mobilier et Agencement, (annexe n°13, tome 3, p.271)

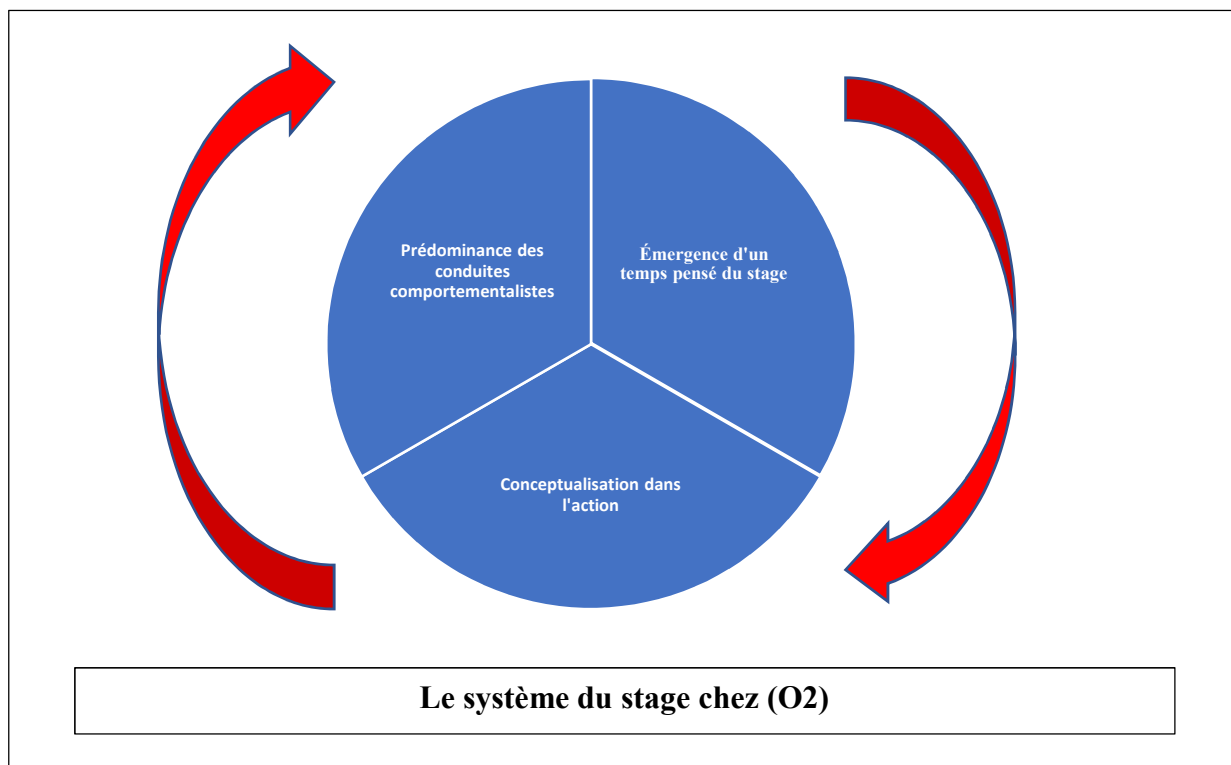
Que retirons-nous des éléments d'analyse concernant l'hypothèse n°3 dans le cadre des trois temporalités de stage, chez (O2) ?

### 6-12-3) Les indicateurs qui se confirment

Ce qui se répète
<ul style="list-style-type: none"><li>- capacité de (O2) à décoder les consignes tutorales</li><li>- maîtrise des concepts en acte mobilisés dans la réalisation de la tâche</li><li>- capacités d'anticipation de son action, en combinant les dimensions d'élaboration (savoir quoi faire) et d'assimilation (comment le faire)</li><li>- gestes professionnels en phase avec les exigences tutorales et certaines compétences inscrites dans le référentiel correspondant</li><li>- coordination conceptuelle : capacité à se représenter les changements qu'il opère sur le réel</li><li>- des épisodes de développement alternent avec la récurrence de conduites comportementalistes</li></ul>

### Comparaison entre les trois stages, chez (O2), pour l'hypothèse n°3

## 7) Synthèse de l'ensemble des données concernant (O2) et interactions entre les trois hypothèses





Le poids des conduites comportementalistes reste dominant, sur l'ensemble des trois stages, chez (O2). Il se traduit sous deux formes :

- une peur de l'échec ;
- une proxémie physique et mimétique à l'endroit du tuteur, elle-même ancrée dans une image symbolique dominante articulée autour de la représentation du tuteur-patron. Durand, « *continueur*<sup>1</sup> » de Bachelard, pose la « *sémantité des images*<sup>2</sup> » : les images ont un sens et le symbole est à la source de la pensée. L'image est première et le concept est enraciné dans un fond imaginaire. La représentation imagée du tuteur-patron semble donc première, chez (O2), au regard des résultats que nous avons obtenus. Mais ce qui distingue nettement (O2) de (A1), du point de vue du rapport à la formation étudié sous l'angle des valeurs construites dans les situations de stage, c'est que, pour (O2), la production ne prend pas automatiquement le pas sur l'apprentissage. Autrement dit, le comportementalisme est très présent dans les conduites de (O2) en stage. Toutefois, nous avons observé, dans les trois stages qu'il a effectués durant un an, une possibilité de variation de l'activité productive vers l'activité constructive, bien que cette variation soit moins prononcée dans le dernier stage. Et ce processus de transformation de l'existant est également lié à ce que nous avons relevé dans le dossier de scolarité de (O2) : de bonnes capacités d'élaboration psychique et un niveau scolaire qui le situe sur la tranche supérieure des jeunes accueillis en IME (avec une moyenne générale de 13,5 sur 20 en 3<sup>ème</sup> SEGPA, cf. partie sur les éléments recueillis dans le dossier).

Le niveau intellectuel participe donc de ce processus de transformation de l'existant. Cette rupture avec le rythme continu productif du stage s'entrevoit dans la façon dont (O2) sollicite le tutorat, que ce soit avant, pendant, ou après la tâche qu'il réalise. Les réflexes intellectuels que (O2) mobilise sont orientés vers les schèmes alternatifs du « savoir-pourquoi » et, à ce titre, il apparaît cohérent de les inscrire dans le « *registre épistémique* » du champ de la didactique professionnelle, registre de conceptualisation faisant appel à la compréhension de l'action et répondant à des questions du type : « comment ça fonctionne ?<sup>3</sup> ». Cette capacité propre à (O2), de provoquer des instants d'apprendre favorisant une reconstruction rationnelle du stage à travers la manière dont il sollicite le tuteur du point de vue du registre épistémique, fait émerger une possibilité de recréer une nouvelle durée du stage, en dépit de la vigueur des conduites comportementalistes. Nous avons pu remarquer que cette possibilité créatrice a été moins présente dans le cadre du troisième stage réalisé par (O2), ce qui s'est traduit par des signes d'impatience en rapport avec un statut d'observateur pas très bien vécu par (O2), parce que non propice à l'expérimentation du milieu. Sur le plan de la conceptualisation dans l'action, la faculté mise en œuvre par (O2) consistant à prélever, dans la situation, les concepts en acte issus des référentiels correspondants, se distingue, là-aussi nettement de (A1), sur un point précis. En effet, les compétences construites ne sont pas centrées uniquement sur les savoir-être (et quelques savoir-faire), comme chez (A1). Nos résultats montrent que (O2) développe des compétences centrées à la fois sur les savoir-être, savoir-faire et savoirs. Sur cette dernière dimension et à partir des résultats développés précédemment, nous pouvons donner quatre exemples pour marquer la différence, avec (A1), dans le domaine de la conceptualisation en acte mobilisée par (O2) et s'inscrivant dans des savoirs théoriques associés issus des référentiels :

---

<sup>1</sup> JJ. Wunenburger, *L'imaginaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 2013, « Que sais-je ? », 2<sup>ème</sup> édition, p.49 à 52

<sup>2</sup> G. Durand, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1984, p.437

<sup>3</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », *op.cité*, p.159

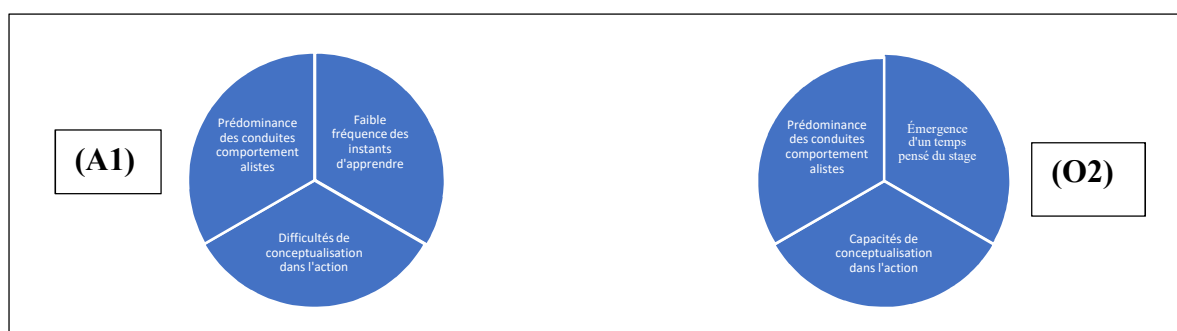
- la représentation du concept de décontamination des végétaux, en cuisine (stage 1) ;
- la représentation du concept d'assemblage, en menuiserie (stage 3) ;
- la connaissance de certains protocoles de nettoyage<sup>1</sup>, en entretien des locaux (stage 2) ;
- le contrôle de la qualité de la production, en menuiserie (stage 3).

A l'aune de nos analyses, certains éléments sont en cohérence avec les informations recueillies dans le dossier de scolarité de (O2) et figurant dans la partie « Méthodologie de l'étude de cas » de ce travail : de bonnes capacités d'analyse, des épisodes de stress pouvant parasiter les apprentissages (ce qui pourrait permettre de mieux saisir le sens des conduites comportementalistes), une volonté de découvrir des environnements nouveaux, un rythme de travail un peu lent. Nos analyses, et les conclusions que nous en tirons, nous conduisent, désormais, à adopter deux démarches pour la suite du travail :

- l'élaboration de deux « cartes » du stage, au sens de Fabre, et propres à (A1) et (O2) ;
- les différences et les similitudes dans la manière dont ces deux jeunes structurent leur activité en stage.

## **8) Deux cartes distinctives de la formation**

Nous rappelons ici que nous inscrivons ce travail dans le champ théorique du « *monde problématique* » de la formation à l'IME, dans lequel les référentiels traditionnels ne suffisent plus à répondre aux enjeux actuels, comme nous l'avons développé dans la première partie de notre thèse, en appui sur les travaux de Fabre. Nous avons donc besoin d'instruments pour penser la formation à l'IME. Nous exposons donc, ci-après, la façon dont (A1) et (O2) inventent leur propre chemin formatif, illustrant ainsi un condensé de leur expérience respective du stage. Cette expérience n'a pas vocation prescriptive (dire ce qu'il faut faire), mais permet de mieux se situer dans un champ où il existe peu de travaux. Elle autorise l'inscription d'une problématique subjective sur l'horizon d'une problématique culturelle en rapport avec la formation des jeunes déficients intellectuels et accueillis en IME. Autrement dit, il est possible de dire, suite à l'élaboration de ces deux cartes formatives : « *Sur cette carte, vous pouvez lire votre expérience, vous pouvez l'analyser et vous pouvez donc vous situer*<sup>2</sup> ».



**Deux cartes de la formation à l'IME : la polarisation d'un espace cognitif du stage chez (A1) et (O2)**

<sup>1</sup> Cela a déjà été mentionné au niveau des éléments recueillis dans le dossier de scolarité de (O2), auxquels nous renvoyons le lecteur, en cas de besoin. Nos observations filmées confirment donc ces éléments

<sup>2</sup> M. Fabre, « La boussole et la carte : Eduquer pour un monde problématique », *Conférence, Université de Laval, Québec, mai 2011, consultée le 12 février 2012*

Contrairement à (A1), pour lequel les possibilités d'accéder à l'instant d'apprendre en stage sont fortement entâchées à la fois par ses conduites comportementalistes et ses difficultés d'abstraction, (O2) peut s'engager dans un tel processus (l'instant d'apprendre), même si cet engagement n'est pas proportionnel à ses capacités d'abstraction. Les instants d'apprendre émergent au fil des stages à des moments où (O2) rompt la durée continue productive du stage.

### **8-1) Différences et concordances dans la structuration de l'activité entre (A1) et (O2)**

Nos résultats apportent un certain nombre d'éclairages sur les points communs et les divergences que nous pouvons dégager au niveau de l'organisation de l'activité, chez (A1) et (O2), à partir des valeurs qui se forment dans leur propre situation respective de stage. En premier lieu, l'aspect dominant et récurrent est la prégnance des conduites comportementalistes, bien que nous ayons vu, précédemment, que ces conduites ne se traduisent pas forcément de la même manière chez (A1) et (O2). Les capacités d'élaboration que met en œuvre (O2) dans ses actions lui permettent de se rapprocher de ce que Pastré nomme une « *compétence adaptation* », c'est-à-dire « *une compétence qui permet de comprendre la part prise par la résolution de problèmes et la nécessité d'un diagnostic de situation*<sup>1</sup> ». Lorsque (O2) prend la décision d'interroger la tâche qu'on lui propose ou d'interpeller le tuteur dans une recherche d'approfondissement de la connaissance de l'existant, nous pensons qu'il s'inscrit dans la perspective d'accéder à ce type de « *compétence adaptation* » dont parle Pastré. En revanche, (A1) ne parvient pas à atteindre cette perspective, car ses conduites se limitent à des applications de procédure qui se rapprochent davantage d'une forme de « *compétence exécution*<sup>2</sup> ». Nos résultats semblent montrer que (A1) est proche de la logique du sujet agissant, quand émerge chez (O2), au contraire, une logique de sujet connaissant, les deux formes étant bien évidemment fortement imbriquées d'un point de vue théorique et relevant du champ de la didactique professionnelle. Cela nous amène à projeter, pour (O2), le « *registre épistémique* » de conceptualisation (comme indiqué plus haut), alors que (A1) incarne des valeurs marquées par le « *registre pragmatique*<sup>3</sup> », ancré dans la réussite immédiate de l'action. Ainsi, là où (O2) se distingue une nouvelle fois de (A1), c'est dans sa capacité à faire surgir des discontinuités (au sens de Bachelard dans *L'intuition de l'instant*) dans le temps continu productif du stage, discontinuités propices à l'instauration d'instant d'apprendre où (O2) est en mesure de rencontrer du développement. Cette possibilité de reconstruction d'une durée du stage, étudiée à partir d'une observation longitudinale d'une durée d'un an, n'apparaît pas possible chez (A1), tant l'autonomie dans la conduite de ces instants d'apprendre potentiels reste faible. En effet, chez (A1), nous avons vu que les instants d'apprendre s'exprimaient principalement sur un mode de plaisir d'être en stage. Par conséquent, faire varier l'activité productive du stage vers l'inscription dans une activité constructive est rendu possible par les conduites instaurées par (O2), mais très difficile pour (A1), l'hétérogénéité des niveaux intellectuels des deux protagonistes permettant aussi de comprendre cette variation. Nous synthétisons ces éléments dans le tableau suivant :

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.72

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.72

<sup>3</sup> P.Pastré, P.Mayen, G.Vergnaud, « La didactique professionnelle », op.cité, p.159

(A1)	(O2)
Conduites comportementalistes dominantes	Conduites comportementalistes dominantes
Compétence exécution (fonctionnement de l'activité)	Compétence adaptation (développement de l'activité)
Registre pragmatique de conceptualisation (primat du savoir-comment)	Registre épistémique de conceptualisation (émergence du savoir-pourquoi)
Les autonomies intellectuelle et affective sont trop insuffisantes pour la conduite d'instant d'apprendre en stage	Émergence d'une possibilité de reconstruire une durée singulière du stage à partir des instants d'apprendre, à la faveur de bonnes capacités d'élaboration
Très peu de possibilités de faire varier l'activité productive vers une activité constructive	Possibilités de faire varier l'activité productive vers une activité constructive
Très peu d'épisodes de développement	Des épisodes de développement associés à un élargissement des ressources existantes

**Tableau synthétique des points communs et divergences dans les conduites adoptées dans le stage, par (A1) et (O2), au regard de nos résultats**

En restant dans cette optique d'analyse de nos résultats, nous avons souhaité, dans un objectif d'approfondissement de notre hypothèse n°3, mettre en lumière les concepts en acte élaborés dans l'action par (A1) et (O2), en les associant aux savoirs, savoir-faire ou savoir-être correspondants, ce qui donne des points de repères sur les compétences construites (ou en cours de construction) par les deux jeunes du point de vue d'un référentiel de niveau CAP du domaine concerné et aussi sur la nature de leur rapport au savoir. Pour répondre à notre questionnement sur les compétences et la référentialisation, nous choisissons de nous référer à la grille de lecture de la compétence élaborée par Le Boterf, qui définit cette dernière à travers la combinatoire de savoirs, savoir-faire et savoir-être<sup>1</sup>. Nous savons que cette grille de lecture est critiquable et critiquée<sup>2</sup>, mais nous en assumons l'utilisation ici, parce qu'elle répond, selon nous, aux enjeux que nous souhaitons mettre en avant. Ci-après, en voici la présentation, à partir des trois types de savoirs associés aux concepts en acte inscrits dans les référentiels :

(A1)		
Savoirs	Savoir-être	Savoir-faire
- Représentation du concept lié à la qualité de finition du travail (en cours de construction)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter les locaux et équipements (tous les stages)</li> <li>- Veiller à la propreté des mangeoires et abreuvoirs (stage 2)</li> <li>- Respecter la qualité de finition du travail (en cours de construction, stage 2)</li> <li>- Respecter la qualité de présentation du produit (stage 1)</li> <li>- Respecter les mesures d'hygiène (stage 1)</li> <li>- Prendre en compte le stress des animaux (stage 2)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vider le sac de remplissage de la tondeuse (en cours de construction, stage 2)</li> <li>- Découpe du fromage (en cours de construction, stage 1)</li> </ul>

**Compétences construites (ou en cours de construction) par (A1), dans ses trois stages, mises en perspective avec les compétences déclinées dans les référentiels CAP correspondants**

<sup>1</sup> G. Le Boterf, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 4<sup>ème</sup> édition, 2005, p.121

<sup>2</sup> M. Fabre, *Penser la formation*, op. cité, p.225

<b>(O2)</b>		
<b>Savoirs</b>	<b>Savoir-être</b>	<b>Savoir-faire</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interprétation pertinente des consignes (stages 1, 2 et 3)</li> <li>- Représentation du concept de décontamination des végétaux (stage 1)</li> <li>- Représentation du concept d'assemblage en menuiserie (stage 3)</li> <li>- Connaissance de certains protocoles de nettoyage des locaux (stages 1 et 3)</li> <li>- Représentation du concept lié au contrôle de la qualité de la production (stage 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respecter l'hygiène et la sécurité (stages 1, 2 et 3)</li> <li>- Respecter la qualité de la production (stages 1, 2 et 3)</li> <li>- Respecter les protocoles et les consignes (stages 1, 2 et 3)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mise en oeuvre du concept d'assemblage en menuiserie (stage 3)</li> <li>- Maîtrise des gestes et des techniques : découper une tarte (stage 1) et utiliser une poche à douille (stage 2)</li> </ul>

**Compétences construites (ou en cours de construction) par (O2), dans ses trois stages, mises en perspective avec les compétences déclinées dans les référentiels CAP correspondants**

## **8-2) Que retirons-nous des deux tableaux précédents ?**

Une première lecture apporte, d'emblée, un premier constat : il apparaît, chez (O2), un équilibre dans la mobilisation des différents types de savoirs qui définissent la compétence, au sens où le tryptique « savoirs, savoir-être, savoir-faire » semble couvert par l'activité de (O2). A la faveur des compétences construites au travers de ses actions, peut émerger, chez (O2), une possibilité d'évolution du rapport à la formation pouvant déboucher sur une occasion de rompre avec les conduites comportementalistes dominantes. En revanche, la compétence, chez (A1), du point de vue des référentiels CAP correspondants, reste largement cantonnée à la mobilisation des savoir-être, ce qui est en cohérence avec le primat du comportementalisme organisant son activité en stage. Du point de vue d'un processus de construction des compétences en stage et en dépit du fait que ce processus est affecté par le poids des conduites comportementalistes, nous pouvons dire que des compétences sociales dominent l'activité de (A1) en stage, puisque ces dernières concernent principalement la mobilisation de savoir-être en situation, ressources « *transversales et évolutives*<sup>1</sup> ». Autrement dit, ce que (A1) possède comme ressources internes à l'aune des référentiels CAP correspondants aux domaines où il a réalisé les trois stages que nous avons observés dans le cadre de cette recherche, ce sont des compétences sociales. En effet, les savoirs et savoir-faire qui apparaissent sont à la fois restreints et en cours de construction, témoignant de la difficulté rencontrée, par (A1), dans ces domaines. Sur ce point, on voit que (O2) se détache distinctement lorsqu'on observe l'interaction entre les savoirs et les savoir-faire dans ses actions. Les savoir-faire construits par (O2) renvoient à la conscientisation des savoirs mobilisés dans ces savoir-faire, comme l'indique la mise en œuvre du concept d'assemblage en menuiserie (faisant appel à la représentation du concept d'assemblage) ou encore l'utilisation d'une poche à douille en cuisine (faisant appel à l'interprétation pertinente des consignes).

---

<sup>1</sup> A. Fanchini, « Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III », *Recherches en Education* n°27, Octobre 2016, p.151

Ces deux tableaux synthétiques sont intéressants en ce qu'ils permettent de mesurer l'écart formation-diplôme, chez (A1) et (O2), à l'aune des référentiels CAP des domaines correspondants (ménage, élevage des volailles, espaces verts, cuisine, menuiserie). Nous en arrivons à la conclusion suivante : la possibilité d'accès à un niveau CAP, à l'aune des référentiels concernés, est un obstacle majeur chez (A1). La dimension behavioriste de ses conduites, associée à d'importantes difficultés sur plan de l'efficacité intellectuelle, témoigne du caractère rédhibitoire de la construction de compétences sur le plan des savoirs et savoir-faire à mobiliser dans les actions lors des stages. A l'inverse, les capacités possédées par (O2), en termes de conceptualisation dans l'action, lui permettent de couvrir, de façon équilibrée, les trois types de savoirs contenus dans les référentiels. Il apparaît ainsi, chez (O2), des perspectives d'accès à certains domaines de compétences d'une formation de niveau CAP.

### Rapport à la caméra chez (A1) et (O2)

Avant de passer à la partie relative à l'interprétation de nos résultats, nous avons souhaité interroger, de façon informelle, (A1) et (O2) sur la manière dont ils ont appréhendé le fait d'être filmé au cours de l'étude longitudinale. Nous n'avons conservé et retranscrit que les extraits significatifs du thème qui nous intéresse. Il ne s'agit pas donc pas d'une analyse exhaustive mais d'une intention, de notre part, d'en connaître davantage sur leur relation à l'outil vidéo dans le cadre d'un travail de recherche qui les concerne. A partir des travaux de Devereux, nous savons qu'il existe des « *perturbations induites par l'existence de l'observateur*<sup>1</sup> ». Commençons par retranscrire les propos des deux jeunes, en commençant par (A1).

### Entretien informel fait avec (A1) sur sa relation à l'outil vidéo

Nous : Je vais juste te demander ce que tu penses du fait d'être filmé. Qu'est-ce que t'en penses et qu'est-ce que ça te fait, toi, d'être filmé ?

(A1) : *Ben, ce que j'en pense, c'est que ça me fait bizarre.*

Nous : Ouais...

(A1) : *C'est la première fois qu'on me filme quand, ben quand j'suis en stage. Là ça m'a prouvé ben que j'ai pu être rapide sur des moments.*

Nous : D'accord. Et pourquoi tu dis que ça te dérange alors le fait d'être filmé ?

(A1) : *Après c'est pas parce que ça me dérange. C'est que juste j'ai pas, j'ai pas trop l'habitude.*

Nous : D'accord. Et donc, tu n'as pas l'habitude et c'est au début que ça te fait bizarre ?

(A1) : *Non... Au début, quand t'es venu le premier jour. Ben ça m'a fait bizarre.*

Nous : Ouais...

(A1) : *J'avais l'impression, j'avais l'impression de passer à la télé.*

Nous : A la télé ouais. Et ensuite ça ne faisait plus bizarre ?

(A1) : *Non.*

Nous : Pourquoi ?

(A1) : *Ben parce que je regardais pas la caméra et je regardais ce que, ce qui fallait faire.*

Nous : Ça veut dire que tu n'y pensais plus après à la caméra tu veux dire ? Au bout d'un moment t'y penses plus, c'est ça ?

(A1) : *Après, j'me suis habitué.*

Nous : Est-ce que tu y trouves, toi, des choses positives au fait d'être filmé ?

---

<sup>1</sup> G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 2012, p.19

(A1) : *Ouais.*

Nous : Par exemple ?

(A1) : *Ben par exemple, j'ai essayé d'être rapide avec les assiettes et tout, en mettant les assiettes, mettre le..., prendre euh... les assiettes posées sur le chariot et puis mettre le bac avec les autres.*

Nous : Et le fait d'être rapide, ça vient de la caméra ou ça vient de toi ?

(A1) : *Ça vient de moi parce que je me dis ben : Antoine me filme faut que je prouve après quand je me regarde j'ai dit là je peux faire encore, j'peux faire encore mieux .*

Nous : Et quand t'es pas filmé : est-ce qu'il y a une différence entre quand t'es filmé et quand t'es pas filmé au travail ?

(A1) : *Non parce qu'après quand je me dis quand je suis filmé, enfin quand j'ai été filmé là et que tu me filmes plus et ben faut que j'imagine que je suis en train de me filmer tous les jours.*

Nous : Qu'est-ce que tu en penses du fait de regarder les films, qu'est-ce que ça t'apporte de te voir en train de travailler ?

(A1) : *Ben que j'étais en train de travailler, que j'avais des responsabilités à faire.*

Nous : Veux-tu rajouter quelque chose ?

(A1) : *Non.*

Nous : Je te remercie.

### **Analyse des données de l'entretien informel croisée avec les observations filmées, pour (A1)**

Si (A1) reconnaît que le fait d'être filmé lui « *a fait bizarre* » au début, il semble s'en être accommodé par la suite (« *Après, j'me suis habitué* »), ce que montre, en effet, les observations filmées. Les interactions avec la caméra ont été plus fréquentes lors du premier stage qu'il a effectué. Ce que (A1) met en avant, du point de vue de son rapport à la caméra, s'organise autour du schème de la rapidité : « *Là ça m'a prouvé ben que j'ai pu être rapide sur des moments* » ; « *Ben par exemple, j'ai essayé d'être rapide avec les assiettes et tout, en mettant les assiettes, mettre le..., prendre euh... les assiettes posées sur le chariot et puis mettre le bac avec les autres* ». La relation à l'outil vidéo apparaît comme une certaine pression à assumer pour (A1), car nous croyons comprendre, à travers ses propos, qu'il souhaiterait qu'on le filme davantage de façon à ce qu'il conserve les mêmes conduites lorsqu'il n'est pas filmé. C'est ce qui semble se dégager de l'extrait suivant, quand nous lui demandons s'il perçoit une différence entre le fait d'être filmé ou non : « *Non parce qu'après quand je me dis quand je suis filmé, enfin quand j'ai été filmé là et que tu me filmes plus et ben faut que j'imagine que je suis en train de me filmer tous les jours* ». Il convient d'être prudent dans nos interprétations inhérentes à ce type d'entretien informel, réclamant, sans doute, des éléments complémentaires pour cadrer davantage l'analyse ici. Mais ce qui semble préoccuper (A1), dans le cadre de cet entretien informel lié à sa relation à la caméra, est la notion de rapidité au travail, d'une part, et sa capacité à imaginer que ses actions en stage devraient être constamment filmées, d'autre part. Ces deux aspects concordent avec ce que nous avons fait émerger jusqu'ici, concernant (A1), c'est-à-dire le substrat comportementaliste de ses conduites. Dans cette perspective, nous pouvons dire que le rapport qu'entretient (A1) avec la caméra se révèle être un « effet de loupe » de la mise en lumière des conduites comportementalistes. Viennent en témoigner quelques exemples significatifs d'observations filmées :

- la crainte de se tromper : (A1) hésite, puis jette finalement à la poubelle des morceaux de fromage qu'il a découpés de façon non conforme par rapport aux autres (les proportions différent largement). Sa réaction est immédiate après avoir jeté les morceaux à la poubelle : un regard en direction de la caméra, puis un sourire (séq 029, fi 1, fin de la séquence) ;
- la crainte de se tromper : (A1) regarde immédiatement en direction de la caméra après avoir déraciné un chou avec la binette (séq 072, fi 3, 1min56), puis en déracine un second et s'exclame : « *Oh, merde !* », en fixant simultanément la caméra (séq 072, fi 3, 3min54) ;
- la dissimulation de la fatigue : (A1) est en train d'arroser des graines dans la serre lorsqu'il s'adresse à nous, en disant, à voix basse : « *C'est dur* » (séq 068, fi 3, 2min28). Le poids du tuyau d'arrosage est difficile à gérer pour (A1) qui exprime cette difficulté, en chuchotant pour ne pas que le tuteur entende ; (A1) s'adresse à nous, en chuchotant, une nouvelle fois : « *C'est lourd* » (séq 071, fi 3, début de la séquence). (A1) fait encore référence au poids du tuyau d'arrosage.

#### Entretien informel fait avec (O2) sur sa relation à l'outil vidéo

- Nous : Qu'est-ce que tu en as pensé de la caméra ? Du fait d'être filmé pendant le stage ?
- (O2) : *Et ben que... j'ai trouvé ça... je me suis pas senti gêné, j'étais à l'aise, je me suis pas occupé de la caméra ni rien, j'ai fait mon travail comme je devais le faire quoi, puis ben...*
- Nous : Ça ne t'a pas gêné du tout la caméra ?
- (O2) : *Non, non, ça m'a pas dérangé. J'étais pas à dire, à être stressé par rapport à ça. Moi j'ai fait ce que j'avais à faire, voilà quoi. J'ai pas eu de ressentis par rapport à ça quoi.*
- Nous : Même au début ?
- (O2) : *Peut-être le début ouais, le commencement, peut-être que bon j'y trouvais un peu bizarre, mais après bon une fois que j'me suis lancé ; après j'étais lancé dans le travail donc j'ai fait abstraction<sup>1</sup> à ça, enfin j'ai pas... voilà quoi...*
- Nous : Et ça te paraît intéressant d'être filmé ?
- (O2) : *Ouais j'pense. Parce que ben après peut-être que ça nous permet de voir un peu, de se rendre compte par nous-mêmes quand on est dans l'action ben comment on fait, comment on pratique, comment on réagit et tout. Parce que c'est vrai quand on travaille nous-même, on peut peut-être pas en même temps se rendre compte quand on est concentré de ce qu'on fait quoi. Donc peut-être que du fait de... j'pense hein...*
- Nous : Ouais...
- (O2) : *Non, non, voilà comme j't'ai dit, à part le début. Le début c'est que j'étais pas habitué mais après voilà. Non pour moi, c'était bon.*
- Nous : OK, merci.

A l'instar de (A1), les interactions de (O2) avec la caméra sont plus fréquentes lors du premier stage effectué. Sur l'ensemble des trois stages, (O2) interagit moins avec la caméra que (A1), semble s'en accommoder avec plus de facilité que ce dernier. Bien qu'il faille être prudent quant à la dimension de désirabilité sociale qui s'inscrit dans une volonté de se présenter sous une facette favorable face à l'interviewer, en l'occurrence nous-même (« *Moi j'ai fait ce que j'avais à faire, voilà quoi. J'ai pas eu de ressentis par rapport à ça quoi* »), les observations longitudinales montrent, en effet, que (O2) a beaucoup moins interagi avec nous que ne l'a fait (A1).

---

<sup>1</sup> Prononcé comme tel par (O2)



Les regards en direction de la caméra sont beaucoup moins fréquents, à l'instar de son dernier stage où nous n'en avons pas relevé (alors même que les séquences filmées s'avèrent plus nombreuses que dans les deux stages précédents). Ce que l'on retient, au final, c'est que la présence de la caméra a entraîné, chez (O2), un mode d'interactions moins direct que chez (A1), ce qui ne signifie pas que les interactions sont absentes. Autrement dit, (O2) peut être influencé par l'outil vidéo sans que cela ne se traduise forcément par l'expression de regards ou de sourires. Au même titre que ce que nous avons noté plus haut, concernant (A1), nous avons relevé quelques exemples de conduites comportementalistes chez (O2), en rapport avec une intention de dissimuler la fatigue auprès du tuteur de stage :

- la dissimulation de la fatigue : (O2) souffle pour montrer que le travail qu'il réalise est fatiguant physiquement. Cette conduite intervient alors que nous le filmons en étant placé à proximité (nous entendons donc clairement ce geste-signé de la part de (O2)) et que le tuteur n'est pas présent pour l'entendre (séq 118, fi 2, début de la séquence) ;
- la dissimulation de la fatigue : (O2) fait un geste-signé de la bouche (souffle de soulagement) après avoir terminé son action, en dehors de la présence du tuteur. Ce geste-signé est associé immédiatement à un regard en direction de la caméra (séq 118, fi 2, 3min16) ;
- la dissimulation de la fatigue : nous observons, à nouveau, un geste-signé de la bouche (souffle de soulagement) chez (O2), à la fin d'une tâche de ménage. Ce geste-signé est simultanément associé à un regard vers la caméra, ainsi qu'à un geste-signé de la main (signé de croix) suivi aussitôt d'un nouveau souffle de soulagement. Le tuteur n'est toujours pas dans l'environnement immédiat de (O2) à ce moment-là (séq 118, fi 2, 4min15).

D'autre part, nous pensons que le rapport à la caméra a pu avoir, à certaines reprises, un effet amplificateur des conduites chez (O2), cet effet pouvant s'inscrire dans un processus de désirabilité sociale où il souhaite montrer une image positive de lui-même. Ces aspects semblent être présents lorsque (O2) se penche pour observer, de façon attentive, si aucune trace n'est présente sur le plan de travail (activité ménage, séq 115, fi 2, 3min48). Il s'ensuit alors immédiatement un coup d'œil vers la caméra (séq 115, fi 2, 3min54) pouvant être appréhendé comme interaction<sup>1</sup> avec la conduite que nous venons de décrire (longue vérification de traces potentielles sur le plan de travail). Dans la même perspective, on aperçoit un regard soutenu vers la caméra (séq 084, fi 1, 1min14) quand (O2) est en train d'interroger son tuteur sur la recette de cuisine en cours d'élaboration. Certes les facultés intellectuelles de (O2), quant à la possibilité de rupture avec le rythme continu du stage, sont bien réelles, ce qui concorde avec l'observation d'une discussion précise avec le tuteur sur la recette du jour. Mais l'interaction avec l'outil vidéo (coup d'œil marqué et dirigé vers la caméra aussitôt après avoir interrogé le tuteur, séq 084, fi 1, 1min14) donne également du sens à la manière dont un dispositif de recueil de données, en l'occurrence des observations filmées, peut produire, dans certains cas, une exagération dans les conduites observées, exagération qui coïncide avec une propension à la désirabilité sociale (montrer une bonne image de soi-même). Ceci étant dit et comme indiqué plus haut, (O2) semble s'accommoder très convenablement du fait d'être filmé dans le cadre de cette étude longitudinale, à tel point que, comme nous venons de le voir, les interactions avec la caméra sont assez peu fréquentes mais non moins significatives lorsqu'elles existent.

---

<sup>1</sup> Encore une fois, il convient d'être prudent dans nos interprétations sur le plan du rapport à la caméra chez (A1) et (O2), d'autant plus que, chez (O2), les capacités d'élaboration que nous avons mises en exergue pourraient également intervenir pour comprendre cette conduite de vérification de son action adoptée ici par (O2). Le lien direct et immédiat entre vérification et coup d'œil à la caméra rend plausible l'idée, à certains moments, d'une intensification de la conduite adoptée par la présence de la caméra.

L'ensemble de ces éléments concordent avec ce que (O2) exprime dans l'entretien informel que nous avons réalisé avec lui. Ce qu'il est nécessaire d'ajouter s'articule autour de l'aptitude de (O2) à conserver un regard distancié par rapport à son action : « *Parce que ben après peut-être que ça nous permet de voir un peu, de se rendre compte par nous-mêmes quand on est dans l'action ben comment on fait, comment on pratique, comment on réagit et tout. Parce que c'est vrai quand on travaille nous-même, on peut peut-être pas en même temps se rendre compte quand on est concentré de ce qu'on fait quoi* ».

Si (A1) reste englué dans un exemple concret lié au schème de la rapidité nécessaire pour récupérer des assiettes sortant d'un lave-vaisselle (cf. observations qui précèdent), s'affirme, chez (O2), une capacité à généraliser les situations en lien avec une démarche d'abstraction. On retrouve ici la concordance avec les éléments recueillis dans son dossier de scolarité (bon niveau scolaire et de conceptualisation au regard du niveau moyen des jeunes accueillis à l'IME). Présentons les éléments que nous venons de développer, de façon synthétique et dans une recherche de clarification auprès du lecteur, en ce qui concerne le rapport à la caméra et la représentation de l'outil vidéo :

(A1)	(O2)
- Intention de cacher sa propre fatigue physique au tuteur, en utilisant des gestes-signes de la parole (voix basse, chuchotement) adressés à l'observateur filmant que nous représentons	- Intention de cacher sa propre fatigue physique au tuteur, en utilisant à la fois des gestes-signes de la bouche (souffle de soulagement, tirer la langue) et des gestes-signes de la main (signe de croix), adressés à l'observateur filmant que nous représentons
- Intention de ne pas montrer au tuteur une erreur commise, si mince soit-elle, en utilisant des gestes-signes du regard (vers la caméra) et de la parole (en exprimant, à voix basse, l'erreur commise auprès de l'observateur filmant que nous représentons)	
- (A1) perçoit l'utilité de l'outil vidéo pour un retour rétrospectif sur l'action, mais ne parvient pas à se détacher de l'action vécue articulée autour du schème de la rapidité	- (O2) perçoit l'utilité de l'outil vidéo pour un retour rétrospectif sur l'action et parvient à se détacher de l'action vécue pour accéder à un processus de généralisation (accès à l'abstraction)

***Quelques exemples significatifs de la relation entretenue avec l'outil vidéo (camescope) chez (A1) et (O2)***

Les gestes-signes possèdent une valeur symbolique bien marquée, comme nous l'avons vu dans nos analyses d'observations filmées à partir des travaux de Leplat. Chez (A1) et (O2), nous voyons que les symboles sont le témoin de l'empreinte comportementaliste (faire en sorte que le tuteur ne s'aperçoive pas du poids de la fatigue physique et de survenue d'une erreur commise).

L'analyse des données de la recherche nous conduit, désormais, à une mise en langage des résultats obtenus dans une perspective d'interprétation. A l'aune de cette analyse, il s'agit de « *faire surgir des tendances manifestes, des regroupements, des oppositions, des paradoxes, des cas singuliers*<sup>1</sup> ».

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H. Desmet et W. Lahaye, « Les points-charnières de la recherche scientifique », *op.cité*, p.11

Cette partie relative à l'interprétation des résultats sera articulée, d'une part, autour d'un retour sur les concepts théoriques de la recherche venant enrichir nos commentaires et, d'autre part, autour d'un élargissement de nos résultats d'analyse à d'autres types d'acteurs. Revenons sur ces deux aspects. Les concepts théoriques que nous mobilisons sont issus, rappelons-le :

- du pragmatisme de Dewey, c'est-à-dire d'une pensée du processus et, pour ce qui nous concerne, de la pensée comme expérience sous l'angle des valeurs que les jeunes de l'IME construisent dans et par le stage ;
- du régime nocturne de Bachelard, c'est-à-dire d'une réflexion sur la rupture de l'activité productive du stage, en accédant à des instants d'apprendre ;
- du cadre théorique de référence de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud et Pastré, c'est-à-dire interroger des façons de s'y prendre face à des familles de problèmes faisant appel à l'organisation de l'activité des jeunes de l'IME en stage.

Le deuxième aspect concerne « *une interprétation en aveugle* » qui « *peut être réalisée par une personne extérieure qui apportera d'autres éclairages*<sup>1</sup> ».

Dans un esprit d'enrichissement de nos analyses (et de prudence quant aux résultats avancés), nous avons souhaité demander à deux de nos collègues à l'IME (un éducateur spécialisé et une éducatrice technique spécialisée) de procéder à leur propre interprétation des films que nous avons réalisés sur les deux jeunes en stage. Chaque professionnel a étudié, plus particulièrement, l'un des deux jeunes, si bien que l'éducateur spécialisé s'est intéressé aux conduites en stage de (A1), alors que l'éducatrice technique spécialisée s'est penchée sur les conduites de (O2). Pourquoi avoir choisi ces deux professionnels ? D'une part, parce qu'ils ont bien voulu accepter de réaliser un tel travail pouvant paraître assez lourd, car reposant sur des analyses filmées comprises entre un an et un an et demi. Nous avons donc apprécié l'adhésion de ces deux collègues à notre projet, compte tenu du fait que nous avons conscience que ce travail est chronophage et qu'il a dû être réalisé sur des temps personnels. D'autre part, parce que nous avons recherché une richesse dans l'interprétation croisée d'un professionnel plus attaché à la vie sociale, de par sa fonction à l'IME (l'éducateur spécialisé), avec une professionnelle plus axée sur la vie professionnelle (l'éducatrice technique spécialisée)<sup>2</sup>. Ajoutons que ces deux professionnels de l'IME connaissent, au même titre que nous, (A1) et (O2) qu'ils ont accompagnés, à un moment ou à un autre, sur le plan éducatif à l'IME. Nous présenterons l'ensemble de ces éléments (point de vue des deux professionnels sur nos analyses) à la fin du chapitre « Interprétation des résultats ».

---

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H. Desmet et W. Lahaye, « Les points-charnières de la recherche scientifique », *op.cité*

<sup>2</sup> Si chaque professionnel à l'IME s'appuie sur des compétences spécifiques de par la fonction qu'il exerce, il convient de dire que l'éducateur spécialisé intervient également sur la dimension professionnelle dans le cadre du projet du jeune et, inversement, l'éducateur technique spécialisé intervient sur la dimension sociale du projet. La spécificité de chaque professionnel ne signifie pas l'enfermement dans celle-ci. C'est donc bien cette ouverture d'esprit de chaque professionnel sur la fonction de son collègue (vie sociale et vie professionnelle) que nous avons souhaitée prendre comme richesse potentielle interprétative des films que nous avons réalisés.

# CHAPITRE 8

## INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

### 1) Interprétation des résultats

#### **1-1) Un comportementalisme dans les conduites inhérentes au stage**

Nous avons régulièrement parlé de conduites comportementalistes (ou behavioristes) dans nos analyses. Mais qu'est-ce que cela signifie du point de vue de l'interprétation de nos résultats ? Cette posture met clairement en évidence la façon dont (A1) et (O2) s'adaptent à leur environnement de stage. Dans cette perspective, nous nous intéressons à la fonction remplie par les conduites de (A1) et (O2) lorsqu'ils sont en stage. Cette idée de fonction signifie que les conduites sont déterminées par des valeurs que nous avons largement mises en lumière comme étant des valeurs s'inscrivant dans un mode behavioriste de recherche de la performance immédiate. Nous avons observé cette dimension behavioriste au travers de la domination de comportements réflexes incarnés sur le plan corporel (activité productive, réussite immédiate, forte proxémie à l'égard du tuteur, éviter au maximum l'erreur). A l'aune de nos résultats, ce qui domine largement est la façon dont (A1) et (O2) réagissent face à la situation de stage. Et nous souhaiterions insister particulièrement sur le verbe « réagir », car réagir n'est pas agir. Dans l'agir, le sujet peut être à l'origine de son action et la modifier. Dans le réagir, on est plutôt inscrit dans une forme de répétition, le même comportement se répétant selon une logique de reproduction de ce qui est vécu. Lorsque nous avons observé que les conduites de (A1) et (O2) étaient réactives, elles étaient, en même temps, associées à un « stimulus » qui semblait provoquer des réactions comportementalistes spécifiques, telles que nous venons d'en présenter quelques-unes ci-dessus. La situation de stage, avec tout ce qu'elle recouvre d'activité productive et d'interactions tutorales pour (A1) et (O2), est donc interprétée en termes de stimulus. Elle devient même une « situation-stimulus ». La psychologie behavioriste est précisément attachée à ce qui est réponse observable et conditionnement. Les réponses que nous avons décodées, à travers les films, sont certes comportementalistes, mais nous pensons avoir montré qu'elles se construisent, en partie<sup>1</sup> implicitement, à partir et dans la manière dont (A1) et (O2)<sup>2</sup> vivent ces situations.

---

<sup>1</sup> L'expression « en partie » prend tout son sens ici, car la complexité d'une recherche en sciences humaines fait apparaître un certain nombre d'éléments en interaction pour mieux comprendre le réel. Par conséquent, d'autres aspects sont également à prendre en compte pour mieux saisir le décodage des réponses dont nous parlons. Nous pourrions citer par exemple : les conséquences de la déficience intellectuelle, l'organisation des tâches proposées par les tuteurs, même si nous n'avons pas examiné directement ces deux aspects dans notre travail

<sup>2</sup> Au sens de la valuation, chère à Dewey, que nous avons mobilisée comme concept opératoire, en tant que produit de la situation de stage.

Autrement dit, l'un des intérêts de notre travail, d'après nous, réside dans le fait d'avoir déplacé le regard de la compréhension de la dimension comportementaliste inhérente au stage. Expliquons-nous. Là où certaines pensées hâtives pourraient associer directement et intégralement le schéma behavioriste adopté en stage, par (A1) et (O2), à la nature des difficultés rencontrées par ces deux jeunes sur les plans intellectuel, psychologique et social, nos résultats mettent en exergue la manière dont le vécu singulier de la situation de stage, qui s'incarne dans des valeurs construites à dominante comportementaliste, oriente la conduite d'action des deux protagonistes. Notre étude a montré que la manière dont se forment ces valeurs n'est pas uniquement liée au déficit intellectuel ou psychologique : en effet, (O2), sur l'ensemble des stages, et de façon autonome, est capable de rompre avec ce schéma behavioriste pour accéder à un temps pensé du stage, ce qui s'avère plus délicat pour (A1), lequel est dépendant, sur ce plan, de la médiation du tuteur. Le caractère révisable des valeurs construites dans le stage par (A1) et (O2) participe du déplacement de regard de l'activité productive vers la possible mise en œuvre d'une activité constructive. Aussi, pour soutenir notre propos, pouvons-nous faire un retour sur notre étude exploratoire qui a clairement mis en évidence une représentation dominante du stage en termes d'apprendre (seize jeunes interrogés sur vingt), ce qui signifie que, du point de vue du discours tenu sur l'objet stage, la réponse behavioriste adossée exclusivement à une approche déficitaire en lien avec la situation de handicap n'est pas suffisante pour saisir le sens du phénomène que nous avons exploré dans cette recherche. Une échelle de valeur antécédente à l'action (le handicap intellectuel) n'est pas donc première dans la compréhension du problème, car la valuation « *s'inscrit dans une transaction, à partir du moment où le fait de former des valeurs contribue aussi et en même temps à former celui qui en est à l'origine, par la production d'un nouvel état de réalité débordant ses participants*<sup>1</sup> ». C'est l'interaction entre le jeune et la situation qu'il vit (avec la tâche qu'il doit réaliser), en tant que cette interaction est productrice de valeurs, qui constitue la matrice de l'enquête et va conduire à l'identification du sens du problème.

## **1-2) Une tendance qui se manifeste vers l'exercice d'un « métier de stagiaire » à l'IME**

Nous interrogeons l'exercice d'un « métier de stagiaire » du point de vue de l'appropriation de cette condition par les jeunes. Nous n'interrogeons pas directement l'encadrement éducatif et pédagogique, c'est-à-dire les tuteurs de stage, d'une part, et les enseignants spécialisés et éducateurs techniques spécialisés exerçant à l'IME, d'autre part. Autrement dit, ce qui nous intéresse, ici, est de montrer une émergence, chez (A1) et (O2), quant à l'adoption d'une posture en rapport avec l'exercice d'un « métier de stagiaire ». Pour mettre en exergue nos concepts théoriques (pragmatisme, régime nocturne, conceptualisation dans l'action), nous nous sommes appuyé sur les travaux de Perrenoud<sup>2</sup> concernant le « *métier d'élève* » en tant que ces travaux nous permettent de décrire un système du stage organisé autour de valeurs incarnées par les jeunes. Cette « *structure sociale sous-jacente*<sup>3</sup> », que nous souhaitons mettre en avant, offre un découpage du réel particulier à partir du modèle explicatif de Perrenoud sur le « métier d'élève ».

---

<sup>1</sup> S.Renier, « De la formation des valeurs à la valeur en formation. Une lecture deweyenne du travail possible sur les valeurs éducatives », M.Fabre, B.Frelat-Kahn, A.Pachod (sous la direction de), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*, Paris, Hermann, 2016, p.119

<sup>2</sup> P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, op.cité

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.15

Nous mobilisons, ici, ce modèle, en dehors du cadre strict dans lequel il a été élaboré (l'école), pour le transposer au cadre contextuel de la formation des jeunes accueillis en IME, plus particulièrement au travers de l'examen du stage et du tutorat de stage. Dans ces conditions, nous sommes conscient qu'une autre modélisation explicative pourrait engendrer un découpage interprétatif du réel différent. Toutefois, notre parti pris, dans cette partie interprétative, est de montrer que nos résultats conduisent à faire émerger une réflexion autour de l'exercice d'un « *métier de stagiaire* » à l'IME.

Compte tenu du fait que nous avons fait le choix d'interroger, dans cette recherche, les jeunes de l'IME, et non les professionnels, comme indiqué ci-avant, l'émergence d'un « *métier de stagiaire* » sera examinée au travers de ce prisme. Nos résultats convergent vers la question de l'identification et l'approfondissement de certaines stratégies utilitaristes formatives mises en œuvre par les jeunes dans leur formation. A l'instar du « *métier d'élève* », le « *métier de stagiaire* » à l'IME semble être un métier routinisé. Ainsi sommes-nous amené à poser la question suivante : quel genre d'obligations les jeunes de l'IME se donnent-ils dans le cadre de leur stage ? A l'aune de l'ensemble de nos analyses, il convient de dire que ces obligations contiennent une lourde charge comportementaliste, même si celle-ci est moindre chez (O2). L'identification de telles obligations comportementalistes participe de la mise en lumière de ce qu'on pourrait nommer : une invisibilité des pratiques quotidiennes formatives des jeunes de l'IME dans leur stage. Quelles conditions d'apprentissage le stage produit-il chez les jeunes de l'IME, si l'on s'intéresse aux valeurs qu'ils incarnent dans leur action ? Il apparaît que le stage se rapproche de l'occupation sociale (plus accentuée chez (A1)), avec affranchissement des exigences intellectuelles de la formation. On s'occupe en stage, en privilégiant largement les conduites comportementalistes (peur de se tromper, respect rigoureux des consignes, primat de l'agir sur la réflexion). Si la phrase suivante de Perrenoud est attachée à un contexte particulier, celui de l'école, elle n'en résonne pas moins pour nous qui nous intéressons au contexte du stage en IME : « *Depuis que l'école existe, de mille façons, certains ont montré qu'elle créait pour beaucoup des conditions d'apprentissage contraires aux règles élémentaires d'un fonctionnement intellectuel fécond*<sup>1</sup> ». Par conséquent, ne sommes-nous pas conduit à nous demander quelle utilité sociale (A1) et (O2) trouvent-ils au travers de leur stage ? Le « *métier de stagiaire* » semble consister prioritairement à se conformer à l'existant de la formation sans prendre le risque de le désavouer, tant il est vécu sur le mode des valeurs incarnées. Même si (O2) est plus autonome dans la conduite d'un temps pensé du stage, il n'en demeure pas moins que le primat behavioriste est largement dominant chez lui aussi. La reconnaissance que peut leur procurer le stage réside principalement dans l'idée de respecter et de s'adapter à des règles de fonctionnement instaurées en situation de stage en dehors de l'IME, ce qui peut, on le comprendra, constituer un motif de satisfaction et de valorisation pour des jeunes qui peuvent vivre l'établissement spécialisé sur le mode de la stigmatisation du handicap, comme cela est fréquent. Un respect rigoureux des consignes inhérentes au stage constitue la garantie d'une appropriation efficace des normes sociales existantes, ce que l'on retrouve chez les deux jeunes. Toutefois, ce qui distingue (A1) et (O2), du point de vue d'un processus de reconnaissance que peut leur apporter les stages, c'est sans doute la qualité des interactions sociales construites par (A1) avec les différents tuteurs et collègues qu'il a rencontrés durant ses trois stages, alors que ce qui attire davantage l'attention, chez (O2), à l'aune de nos observations filmées, c'est sa capacité à se représenter les changements qu'il opère sur le réel. Autrement dit, la légitimation du stage que peut retirer (A1) est connotée affectivement (dimension de socialisation), quand celle de (O2) coïncide davantage avec une dimension de conceptualisation dans l'action.

---

<sup>1</sup> P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, op.cité, p.17

D'ailleurs, ces deux observations sont en phase avec les éléments que nous avons recueillis dans leurs dossiers de scolarité. (A1) est un jeune sociable avec des ressources en termes de savoir-être, mais de sérieuses lacunes scolaires. (O2) a des difficultés aux plans affectif et de la socialisation (syndrome d'Asperger évoqué dans son dossier), mais de bonnes potentialités intellectuelles (capacités d'élaboration). Nos résultats semblent indiquer que les jeunes perçoivent très difficilement tous les enjeux liés au stage. Il apparaît que leur stratégie dominante consiste à se préparer à devenir un bon stagiaire, à l'instar de ce que Prévôt et Chamboredon avait étudié sur le métier d'enfant : « *il s'agit dès la naissance de consacrer le meilleur de soi-même à se conformer aux attentes des adultes, et, en particulier, de se préparer à devenir un bon élève. Le métier d'élève n'est qu'une composante du métier d'enfant ou d'adolescent dans les sociétés où cette phase de l'existence est définie avant tout comme une préparation<sup>1</sup>* ».

Nos observations filmées tendent à montrer que le stage est vécu comme une instance contrôlée par un tiers représenté par le tuteur (forte proxémie à l'égard de ce dernier et image symbolique du tuteur-patron), ce qui n'autorise pas, d'une part, le droit à l'erreur et, d'autre part, l'apprentissage par les erreurs commises. Le caractère continu du stage obère le travail sur les obstacles à identifier chez les formés pour essayer de mieux comprendre leur cheminement intellectuel. L'exercice du « *métier de stagiaire* » peut potentiellement rendre invisibles un certain nombre de nuances, d'espaces interstitiels, à l'instar d'instantanés d'apprendre que (O2) peut conduire de façon autonome à différentes reprises. « *Pour survivre, l'élève a fondamentalement besoin de trouver des interstices<sup>2</sup>* ». L'accès à des instantanés d'apprendre en stage requiert de prendre le temps de problématiser et d'accepter l'irrégularité du rythme formatif. Cela passe-t-il par un autre modèle du stage, plus enclin à « *faire coexister des rêveries inavouables et des pensées présentables... et à masquer les premières sous les secondes<sup>3</sup>* » ? Mais qu'en est-il pour (A1) ? Son quotidien formatif atteint très difficilement la rupture avec l'activité productive du stage. Les valeurs qu'il a construites dans les situations sont organisées largement autour de la réussite immédiate de la tâche. Le « *métier de stagiaire* » est à appréhender comme un processus, une construction, et non un produit, un résultat final. Cette construction s'inscrit plus largement dans la culture de la formation relative au public en situation de handicap à l'IME, car le sens se construit dans la situation de stage et dans un rapport d'interaction, voire de proxémie entre le jeune de l'IME et son tuteur de stage. Perrenoud rappelle que le « *métier d'élève* » ne peut être pensé en dehors du rapport d'interaction entre l'élève et l'enseignant<sup>4</sup>. Au même titre que le « *métier d'élève* », le « *métier de stagiaire* » relèverait d'un « *modèle d'acteur social<sup>5</sup>* », dont l'intériorisation des normes en vigueur par (A1) et (O2) ne favoriseraient pas, directement, une évolution du rapport au savoir, ceci étant plus marqué chez (A1). Ce modèle d'acteur social s'inscrit dans une stratégie minimaliste et utilitariste vis-à-vis des savoirs de la formation. Le « *métier de stagiaire* » consiste à intérioriser les règles du jeu nécessaires à la préparation de leur vie future. Il y est question de se conformer aux attentes du tuteur dans la finalisation des tâches relevant de l'activité productive.

---

<sup>1</sup> P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, op.cité, p.13

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.150

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.150

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.18

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.29

### 1-3) Stratégies évaluatives adoptées par (A1) et (O2)

Face au processus d'évaluation<sup>1</sup>, nos observations apportent des éclairages sur les stratégies adoptées qui se rapprochent d'un « *Art de se faire bien voir*<sup>2</sup> », basées sur une faible prise de risque individuelle. Le stagiaire est-il suffisamment impliqué dans le processus d'évaluation ? Il apparaît difficile d'appréhender le stagiaire comme l'artisan de sa propre évaluation, à l'aune de nos analyses. La dimension binaire de l'évaluation (réussite versus échec), basée sur la recherche de la performance immédiate quand la réalisation de la tâche demande souvent un minimum de réflexion, paraît bien ancrée dans les conduites. La traduction concrète dans les actes est sensiblement différente chez nos deux protagonistes. Si (A1) cherche à contourner, voire à masquer toute erreur potentielle, si minime soit-elle, comme nous l'avons vu dans les films, (O2) a tendance à rechercher une réassurance auprès du tuteur, y compris pour des tâches qu'il est capable de réaliser seul. Ces deux formes d'expression face à l'évaluation sont à mettre en rapport avec les éléments recueillis dans les dossiers de scolarité (difficultés sur le plan cognitif pour le premier et difficultés sur le plan affectif pour le second<sup>3</sup>). Les jeunes sont disciplinés face aux consignes du tuteur : « *Plutôt que de se battre contre le système, l'élève en accepte toute la logique, renonce à toute révolte, fait docilement ce qu'on lui dit de faire, comme il doit le faire, sans discuter, sans poser de questions*<sup>4</sup> ». La plupart du temps, ils ne s'interrogent pas sur la nature des tâches qui leur sont proposées, dimension propice à un développement des compétences métacognitives si important au regard des difficultés rencontrées. Dans leur conduite, ce qui est dominant est le temps d'exécution de la tâche qui prime sur la compréhension et la problématisation de celle-ci (sélection des données à prendre en compte dans la situation), même s'il est vrai que les observations filmées concernant (O2) viennent nuancer un peu cette réalité prédominante. L'inscription dans une logique de quantification des tâches, dont parle Perrenoud, est à l'œuvre sur la base de la conjonction entre une dimension de finalisation productive et un ajustement comportemental, comme si le sujet se sentait privé de toute démarche de personnalisation de son travail. Aux yeux des jeunes, la tâche n'a pas valeur qualitative en ce qu'elle ne leur permet pas, la plupart du temps, de s'élever au plan intellectuel. C'est que le caractère de quantification associé à la logique du contrôle y est manifeste, à tel point que, au même titre que les élèves dont parle Perrenoud, nous pourrions avancer que nos deux protagonistes « *travaillent quasiment « aux pièces », leur rétribution est fonction inverse du nombre d'erreurs ou fonction directe du nombre d'opérations ou de réponses correctes*<sup>5</sup> ». Leur marge de manœuvre réflexive est restreinte.

En dépit de la prudence dont nous devons faire preuve dans la démarche d'interprétation des résultats, à la faveur des conduites de (O2), qui, à certains moments des stages qu'il a réalisés, accède à une temporalité réflexive, ce qui émerge en termes de tendance générale chez les deux cas observés, c'est un manque d'espace de liberté que le formé (le stagiaire dans le cas présent) s'attribue à lui-même pour construire des compétences réflexives sur sa propre action et faire évoluer son rapport au savoir. Tous ces éléments participent d'une réflexion plus large sur la nature des tâches que l'on propose aux jeunes de l'IME dans le cadre de leur stage.

---

<sup>1</sup> Entendu ici comme un moyen que possède le tuteur d'évaluer le stagiaire en lui confiant une tâche en autonomie, par exemple. L'évaluation a pris cette forme durant les stages réalisés par (A1) et (O2)

<sup>2</sup> P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, op.cité, p.115

<sup>3</sup> Rappelons qu'il est évoqué dans le dossier de (O2) des conduites autistiques pouvant expliquer ce manque d'assurance et ce besoin de réassurance vis-à-vis du tuteur

<sup>4</sup> P. Perrenoud, *ibidem*, p.107

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.106



Le niveau de complexité de la tâche est-il suffisant pour que le formé puisse y trouver matière à problématiser et à mobiliser son cheminement intellectuel<sup>1</sup> ? Dans ce contexte, le stagiaire occupe son rôle « *sans troubler l'ordre ni exiger une prise en charge particulière*<sup>2</sup> ». L'ordre et l'application sont des composantes essentielles pour mener à bien son « *métier de stagiaire* ». Autrement dit, le jeune se fond dans l'organisation pédagogique. Exercer son métier correctement en stage, c'est se préparer à être productif pour les prochains stages. En adoptant des attitudes conformes à la standardisation d'objectifs comportementaux et productifs qu'ils souhaitent atteindre par le biais du stage, les jeunes de l'IME ont-ils la possibilité de percevoir le sens d'une formation plus ouverte sur la conceptualisation dans l'action ?

#### 1-4) Synthèse

Le « *métier de stagiaire* » consiste en une prise d'informations sur l'environnement formatif du stage à travers le prisme des valeurs construites dans la situation de stage. Cette prise d'informations, liée à la construction du sens du stage par le jeune lui-même, s'articule autour de deux moments temporels :

- une activité productive ;
- une activité constructive qui permet de ne pas réduire le stage à la seule réalisation d'un métier.

Le « *métier de stagiaire* » ne peut être séparé de la forme du stage, à savoir « *trouver des structures capables de mettre régulièrement les élèves en activité dans l'espoir qu'ils apprendront, de la sorte, ce qu'on veut leur enseigner*<sup>3</sup> ». Pour répondre aux attentes du stage, il faut faire, et il s'agit d'un faire « routinisé » organisé autour de l'activité productive. Ce faire « routinisé » pose problème, car nos résultats montrent qu'il domine très largement le dire sur le faire, seule possibilité de faire évoluer le rapport au savoir de ce public avec déficience intellectuelle. Le « *métier de stagiaire* » se développe dans un environnement formatif standardisé où l'erreur et l'expression individuelle ne semblent pas avoir de véritable statut. Nos résultats montrent, assez clairement, que (A1) et (O2) investissent ce métier sur un versant comportementaliste qui s'ajuste au maximum aux conditions existantes. En tant que possibilité de rupture à l'égard de l'activité productive, les instants d'apprendre en stage s'apparentent à l'un des aspects relevant du « *curriculum caché* » dont parle Perrenoud : « *Le caché n'est pas vraiment caché. Il est non dit, partiellement non pensé. Il relève de l'intuition, et de ce qu'il vaut mieux passer sous silence ou conserver dans le flou, parce que ça fait honte, ça fait mal, ça pose des questions embarrassantes, ça met en difficulté face à sa conscience et au jugement d'autrui*<sup>4</sup> ». Le curriculum caché du stage en IME a ceci de particulier qu'il touche aux conditions et aux habitudes conduisant quotidiennement à des apprentissages implicites du point de vue de l'organisation pédagogique. Une analyse de cette forme de curriculum paraît de rigueur au regard de nos interprétations. Ce que permet l'approche par le curriculum caché, à partir des travaux de Perrenoud sur le « *métier d'élève* », c'est l'idée que le stage puisse produire sa propre culture interne, culture largement orientée vers le comportementalisme. D'après nous, l'un des apports de cette thèse réside dans le fait d'avoir pu montrer, à travers l'observation des conduites de (O2) plus particulièrement, que le régime nocturne de la formation (défini en termes d'instant d'apprendre) est en mesure de se développer dans le cadre d'un stage pour les jeunes d'IME.

---

<sup>1</sup> P. Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », op.cité, p.59

<sup>2</sup> P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, op.cité, p.55

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.176

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.72

C'est que le problème consiste à circonscrire, le mieux possible, ce savoir intuitif en rapport avec l'instant d'apprendre en stage, si couvert qu'il est par la prédominance de l'activité productive. Ce rapport stratégique et dominant à la formation, que nous avons mis en lumière, co-existe avec un savoir intuitif de l'apprendre qui se trouve noyauté par la domination des valeurs incarnées autour d'exigences productives et comportementales. Quelle est la part de conscience de ce savoir intuitif du stage ? Nous avons bien observé que c'est (O2), sans conteste, qui mobilise des réflexes intellectuels (schèmes) en direction du savoir-pourquoi de l'action, à visée épistémique, quand (A1) se situe davantage dans le registre du savoir-comment, à visée pragmatique. La perspective continue sur laquelle repose le curriculum que (A1) et (O2) se prescrivent dans leurs actions, en formant ces valeurs incarnées que nous avons découvertes, tend à privilégier les régularités vécues dans l'expérience quotidienne du stage, autrement dit les régularités issues de l'exercice du « *métier de stagiaire* ». Mais l'extériorité immédiate qu'apporte cette première approche ne répond pas à la complexité du réel. Il est nécessaire de s'intéresser à la subjectivité des acteurs, à ce qui régule l'expérience subjective, à l'instar de ce que nous avons tenté de faire dans cette recherche pour saisir la nature des apprentissages cachés, mais surtout ce qu'ils construisent de la réalité du stage. Autrement dit, comment ces apprentissages cachés (que nous pourrions nommer également informels) sont-ils l'objet d'une rencontre avec l'ordre continu du stage ? Quel statut peut-on leur accorder pour faire en sorte que le rythme du stage ne soit pas uniquement imposé de l'extérieur par le tuteur en particulier ? Les instants d'apprendre dialoguent-ils suffisamment entre eux pour que l'on puisse observer une véritable identité issue d'un rythme propre du stage chez (A1) et (O2) ? Si ce dernier parvient, à plusieurs reprises, à rompre l'ordre continu du stage en accédant à des dimensions rationnelles de la formation, la réponse à la question précédente est négative pour les deux jeunes que nous avons suivis longitudinalement, par le fait que les régularités vécues dans le quotidien formatif obèrent considérablement les espaces de discontinuité. Les développements précédents concernant l'émergence de l'exercice d'un « *métier de stagiaire* » pour les jeunes accueillis en IME ont été essentiellement façonnés à partir des travaux de Perrenoud sur le « *métier d'élève* ». Compte tenu du fait que nous avons construit notre propos en prenant comme angle d'approche la question de la formation des valeurs dans la situation de stage, nous pouvons dire que notre réflexion sur le « *métier de stagiaire* » à l'IME est adossée théoriquement à l'un des deux piliers ou compagnons que nous avons mobilisés dans notre recherche, c'est-à-dire Dewey et sa théorie de la valuation. Pour poursuivre l'approfondissement de la réflexion dans le cadre de cette partie interprétative, nous avons souhaité mobiliser le second pilier ou compagnon, à savoir Bachelard, pour donner du sens à nos résultats en les confrontant à un questionnement sur la place de l'erreur dans les apprentissages. Pour ce faire, et selon la même logique que celle que nous avons adoptée avec Perrenoud concernant le « *métier d'élève* », nous avons choisi, en particulier, les travaux d'Astolfi (continuateur de Bachelard dans le domaine didactique) sur le statut de l'erreur qui nous permettent de mieux cerner le problème que nos résultats font apparaître.

### 1-5) Peut-on se tromper en stage ?

Dès l'introduction de son ouvrage *L'erreur, un outil pour enseigner*<sup>1</sup>, Astolfi compare la manière d'appréhender l'erreur dans la vie quotidienne (elle nous fait avancer) et à l'école (elle est source de stress). Elle contamine même les bons élèves, dit-il. C'est dire que cette thématique impacte fortement notre réflexion, eu égard à la population que nous étudions ici : les jeunes avec une déficience intellectuelle et accueillis en IME.

---

<sup>1</sup> JP. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, op.cité

Dans un tel contexte, il apparaît presque comme une nécessité, de la part de l'élève, d'user de telle ou telle stratégie pour passer entre les mailles du filet de cette idée de se tromper. Tous ces éléments ne sont pas d'ailleurs sans faire référence au parcours formatif de chacun d'entre nous : en effet, qui n'a pas vécu, une fois à l'école, la peur de l'échec ? Dès lors, un certain nombre de questions apparaissent, et nous pensons y avoir apporté des réponses dans les développements qui précèdent. Voici ces questions : l'enjeu ne consiste-t-il pas à explorer le sens que les jeunes de l'IME attribuent à l'objet stage et les stratégies mises en œuvre pour atteindre les objectifs qu'ils se donnent face à cet objet ? quel statut les jeunes de l'IME donnent-ils à leur propre erreur ? sont-ils acteurs de leur formation ? s'inscrivent-ils dans des parcours de formation choisis ou subis ? S'intéresser à l'erreur, c'est interroger aussi la nature du modèle pédagogique mis en œuvre, mais ce n'est pas notre objet principal dans le cadre de cette recherche, nous l'avons dit. La réflexion d'Astolfi conduit à nous poser la question suivante : qu'est-ce qu'apprendre dans le cadre d'un stage à l'IME ? L'auteur nous donne des points de repère concernant les représentations communes de l'acte d'apprendre. Tout d'abord, il peut être conçu comme un « *tapis roulant* » de connaissances progressant au rythme d'un système d'engrenages bien huilés, et permettant l'ancrage du savoir en mémoire, sans détour ni retour<sup>1</sup> ». Ici, le curriculum du tuteur ne correspond pas à l'activité intellectuelle et la progression singulière de l'apprenant. Selon cette perspective, s'il y a erreur, c'est qu'il y a eu raté dans le déroulement continu du programme qu'il s'agit donc de corriger de quelque manière que ce soit, en fonction du contexte. Ensuite, il existe une catégorie d'erreurs qui remet en question la compétence du tuteur. Il s'agit de celles qui résistent à ce qui est enseigné, comme si le tuteur ne parvenait pas à comprendre le cheminement qu'emprunte l'apprenant pour résoudre un problème évident pour le premier. Il faut, pour cela, de la part du tuteur, une attention particulière à « *cette gangue résistante*<sup>2</sup> » qui obligerait à mettre sur le même plan logique du savoir et logique de l'apprenant. Dans nos observations filmées, cette « *gangue résistante* », dont parle Astolfi, se traduit concrètement, chez nos deux sujets observés, par des conduites comportementalistes : par exemple, la reproduction mimétique des gestes réalisés par le tuteur (y compris les plus anodins comme se déplacer), l'agir immédiat associé à la finalisation des tâches productives au détriment de la réflexion, c'est-à-dire réussir la tâche sans forcément en comprendre la nature et les obstacles à franchir, ou encore les stratégies visant à dissimuler la fatigue devant le tuteur.

Les deux typologies précédemment décrites conduisent Astolfi à y associer deux modèles pédagogiques. Le premier fait référence au modèle transmissif alors que l'autre, dit « *comportementaliste*<sup>3</sup> », est issu de la psychologie behavioriste et se rapproche fortement des résultats que nous avons mis en exergue jusqu'à maintenant. Il y est question de conditionnement. La possibilité de l'apprendre passe par une décomposition des tâches à résoudre en autant d'étapes élémentaires et en y associant un renforcement positif. La démarche pédagogique consiste à éviter l'apparition de l'erreur en décomposant la difficulté, ce qui se double d'une négligence au niveau de l'identification des processus mentaux mobilisés par l'apprenant dans ses apprentissages. Le traitement de l'erreur est un traitement préalable visant à la prévenir, alors qu'il serait nécessaire de la laisser survenir, voire même la provoquer, insiste l'auteur. En d'autres termes, l'autonomie de l'apprendre s'en trouve escamotée. N'avons-nous pas là ce qui ressort globalement des tâches proposées à (A1) et (O2) dans les films que nous avons examinés ?

---

<sup>1</sup> JP. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, op.cité, p.10

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.12

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.14

A rebours de cette orientation behavioriste, le modèle constructiviste conçoit l'erreur comme « *indicateur de processus* », c'est-à-dire qu'« *elles deviennent les symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée des élèves est affrontée*<sup>1</sup> ». Elles orientent vers les acquisitions futures et sont des indices de progrès en termes d'accès à la conceptualisation. Ainsi qu'est-ce qui pourrait faire signe de progrès, dans les conduites de (A1) et (O2), à l'aune de nos résultats ? Chez (A1), on pourrait relever l'intérêt qu'il porte à l'égard des tâches proposées, sa volonté d'expérimenter en dépit des difficultés qu'il éprouve face au réel, puis, de façon plus globale, son savoir-être, que ce soit à l'endroit des tuteurs ou de l'environnement matériel du stage. Chez (O2), ses capacités d'élaboration sont indéniablement un « *indicateur de processus* » et, au même titre que (A1), son savoir-être, quand bien même il se montre plus distant et méfiant à l'endroit des tuteurs et collègues. Pourquoi ne pas appréhender cette pensée en cours comme une ressource à exploiter sur un plan pédagogique qui serait en décalage avec une norme non encore intégrée ? Laissons l'élève voyager dans l'univers de l'erreur ! La non-reconnaissance d'un droit à l'erreur, du point de vue des valeurs incarnées que (A1) et (O2) ont construites dans les situations de stage, semble les inscrire dans un registre comportementaliste, empirique de la formation, les réduisant à une prise de risque minimale et coûteuse en termes de développement des apprentissages. Les schèmes dominants sont alors ceux organisés autour d'une réponse immédiate et productive. Comme le rappelle Astolfi en reprenant les travaux de Jaffré, Ducard et Honvault, le « *savoir de l'erreur* » est une réalité et la nécessité d'explorer cette voie est porteuse du point de vue de la construction des apprentissages. De plus, ces auteurs précisent, à partir de travaux liés à l'apprentissage de l'orthographe, que les erreurs commises par les élèves ne relèvent pas uniquement de lacunes dans la conception de la langue, mais, en quelque sorte, d'un « *trop plein* » cognitif généré par l'imaginaire. D'ailleurs Astolfi nous rappelle que « *Le sens commun est sous le principe de plaisir : il cherche une clarté immédiate dans l'intuition, le langage ou les images*<sup>2</sup> ». Ajoutons que notre étude exploratoire réalisée par entretiens semi-directifs a montré que, pour les jeunes de l'IME interrogés, le système de représentation de la réalité du stage était organisé autour d'une image dominante de l'apprendre, mais un apprendre non défini. Autrement dit, l'image de l'apprendre en stage est dynamique dans l'esprit des jeunes interrogés, mais cette image ne parvient pas à les conduire à définir conceptuellement l'apprendre dans le but d'interpréter la réalité du stage. Au sens bachelardien, l'intuition de l'apprendre fait résonance sans que la conceptualisation ne suive. Faisons « *l'éloge de l'imperfection*<sup>3</sup> », en respectant leur cheminement de pensée et en luttant contre une propension au raisonnement superficiel qui associerait automatiquement l'apprentissage à un processus de mémorisation d'un capital de connaissances.

### 1-6) Vers l'identification d'un obstacle épistémologique ?

A l'aune de nos résultats et pour tenter de mieux saisir la nature des résistances des jeunes de l'IME face à la formation en stage, il est utile de définir, avec Astolfi, ce que signifie le terme d'« *obstacle épistémologique* » élaboré initialement par Bachelard. Les obstacles sont constitutifs de la pensée elle-même et ont une source inconsciente. Cela revient à dire que, lorsque l'on commence à penser, on se trompe nécessairement. L'erreur renvoie à une certaine aisance que l'esprit se donne, comme le fait de s'appuyer sur le voir pour comprendre un phénomène.

---

<sup>1</sup> JP. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, op.cité, p.15

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.44

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.87

En effet, le cerveau a ceci de particulier qu'il a tendance à établir des régularités entre les objets, c'est-à-dire des mises en correspondance intuitives qui contribuent à attribuer un caractère facilitateur, ordinaire à la pensée, si opérationnelles dans le quotidien mais si lacunaires du point de vue d'une pensée formelle. Les réponses écrasent toute émergence de questionnement. C'est ainsi que « *l'obstacle n'est pas le vide de l'ignorance, mais bel et bien une forme de la connaissance comme une autre. C'est même un « trop plein » de connaissances disponibles et déjà là, qui empêche d'en construire de nouvelles. Le sens commun, c'est le fait de disposer d'une réponse immédiate à toute chose, là où il faudrait suspendre le jugement*<sup>1</sup> ». Les conduites de (A1) et (O2) organisées à partir des schèmes de la réussite immédiate et de la finalisation de la tâche productive ne s'inscrivent-elles pas dans la même veine ? La complexité de l'obstacle provient également de son caractère ambigu. Il est en mesure de répondre à une certaine catégorie de problèmes et de générer une possibilité d'erreurs dans d'autres domaines. C'est le cas dans notre étude, à savoir que les jeunes sont capables de résoudre un certain nombre de problèmes en mobilisant des attitudes relevant d'un comportement adapté et d'une réponse productiviste à la commande du stage, mais cela devient plus difficile lorsqu'il s'agit de résoudre des problèmes en lien avec des questions d'abstraction, ce que nous avons observé chez (A1) plus particulièrement. Selon la même logique mais avec une traduction différente à travers les conduites de (O2), nous avons observé que ses capacités d'élaboration lui permettent de répondre à certaines situations où des compétences en termes de coordination conceptuelle sont requises (maîtriser les changements opérés sur le réel), mais ces capacités élaboratives ne l'empêchent pas, dans d'autres situations, de s'installer dans une proxémie mimétique forte et non favorable au développement des apprentissages et des compétences. Mais gare à ne pas restreindre l'obstacle à l'unique sphère rationnelle, car il possède des « *ramifications au plan affectif, émotif, mythique..., à moins d'ailleurs que ce ne soit ces dimensions qui contaminent inversement le raisonnement rationnel ! Autrement dit, l'obstacle possède une charge symbolique, relève d'un « réalisme goulu* »<sup>2</sup> ».

L'obstacle sur le plan pédagogique n'est donc assurément pas à concevoir, comme le terme peut nous y faire glisser, vers le prisme de l'unique difficulté à dépasser. Raisonner ainsi serait oublier qu'il peut être la conséquence d'une forme de confort intellectuel et s'avérer fonctionnel dans le quotidien, comme nous venons de l'indiquer. Il témoigne d'une pensée en train de se faire et des valeurs qui se forment dans les situations vécues en stage. Il apparaît que les valeurs construites peuvent rejoindre les stratégies d'évitement du novice (opposées à celles de l'expert) en ce qu'« *il s'imagine une réponse factuelle possible et suffisante, et s'il envisage un approfondissement, c'est pour plus tard. Le plus souvent, il a un problème pratique à résoudre et il ne veut surtout pas s'embarquer dans le détour d'une théorie*<sup>3</sup> ». Dans ce contexte, les jeunes de l'IME peuvent naturellement se demander quel type d'action formative on attend d'eux dans le cadre du stage. Une meilleure mobilisation des tâches relatives au stage, sur le plan conceptuel, passe sans doute par un meilleur décodage de la part des jeunes de l'IME des enjeux de l'alternance. En effet, Astolfi précise que l'on ne peut enfermer quiconque dans l'immédiateté d'une situation. Les apprenants « *aspirent à plus de théorie, ce qui ne signifie pas davantage de jargon ésotérique bien entendu, mais la rencontre d'enjeux conceptuels stimulants, de « bonnes surprises » au long de la semaine et au gré des disciplines*<sup>4</sup> ». Nous pensons avoir montré, chez les deux cas observés (avec davantage de vigueur chez (O2)), que cette perspective était tout à fait envisageable dans le cadre des stages qu'ils ont réalisés.

---

<sup>1</sup> JP. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, op.cité, p.41

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.43

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.60

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.111

Cet obstacle épistémologique, en rapport avec la manière d’appréhender les savoirs professionnels du stage pour les deux jeunes de l’IME que nous avons observés, peut être également mis en perspective avec le champ de l’histoire. En rappelant la dimension historique de la définition d’un savoir scolaire selon l’épistémologie bachelardienne, Fabre explique que les représentations (donc les conduites potentielles) des élèves ne sont ni en continuité, ni en rupture totale avec le savoir scolaire<sup>1</sup>. Autrement dit, il s’agit de mieux identifier les problèmes que le savoir a envisagé de solutionner au cours de l’histoire. Dans cette perspective, nos propres travaux ont tenté de montrer que l’histoire des idées liées au handicap intellectuel, d’une part, et l’histoire de l’alternance et de la pédagogie, d’autre part, donnent du sens à la manière dont les jeunes de l’IME se conduisent dans leur stage<sup>2</sup>. Cet aspect en lien avec l’épistémologie bachelardienne nous semble intéressant pour mieux comprendre le rapport à la formation des jeunes accueillis en IME, au sens où cela permet de déplacer le regard en examinant la nature des savoirs professionnels du stage, et non pas en se basant sur le seul prisme du développement cognitif associé à la déficience intellectuelle. Cela remet un peu en question le raisonnement rapide et facile consistant à inscrire le rapport à la formation dans une logique de pensée du déficit constitutive du handicap intellectuel.

## **2) Vérification des hypothèses**

Maintenant que nous avons commenté et interprété nos résultats, nous allons revenir sur nos trois hypothèses, de façon à justifier ou non leur confirmation, et voir à quel type de réflexion ces hypothèses nous engagent.

Rappel de l’hypothèse n°1 : *En situation de stage, les deux jeunes de l’IME que nous suivons dans cette recherche expriment des valeurs incarnées, celles-ci étant proches du registre comportementaliste et se caractérisant essentiellement par une volonté de produire et de ne pas faire d’erreurs en stage.*

Cette hypothèse n°1 est confirmée dans son intégralité, car nous avons, selon nous, suffisamment montré la volonté de produire et cette propension de la part des deux jeunes à écarter toute forme d’échec potentiel dans leur stage. Les situations de stage vécues par les deux jeunes sont déterminées par un système ou un « *tout unifié* », comme le dit Dewey, qui tend vers des conduites comportementalistes. On sait, avec Dewey, qu’une situation correspond à un environnement privilégié, « *expérencé* », c’est-à-dire faisant l’objet d’une expérience, l’environnement étant de nature biologique et culturel. Cet accès à la culture du stage (ou encore ce passage du biologique au culturel, en restant dans le vocabulaire deweyen), qui se fait par le langage, est difficile pour les jeunes accueillis en IME, comme nous l’avons vu dans les entretiens exploratoires où la dimension organique (corporelle) du stage est bien présente dans les conceptions des vingt jeunes interrogés. En effet, même si la dimension de l’apprendre en stage est également dominante dans les représentations, cette dimension n’est pas médiatisée et précisée par des compétences langagières. Autrement dit, il s’agit d’une dimension de l’apprendre davantage imaginée que réelle, ce qui concorde, à l’instar de notre hypothèse n°1, avec le postulat que les deux jeunes que nous avons suivis en stage expriment des valeurs incarnées sur le mode comportementaliste. Les conduites comportementalistes sont dominantes chez (A1) et (O2), ce qui va dans le sens de notre hypothèse n°1.

---

<sup>1</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.99

<sup>2</sup> A. Agraz, « Etudier l’imaginaire du stage en Institut Médico-Educatif (IME) : un outil pour mieux comprendre le rapport à l’abstraction des jeunes accueillis », *Recherches en Education* n°26, juin 2016, p.8-10

Rappel de l'hypothèse n°2 : *Chez les deux jeunes de l'IME que nous suivons dans cette recherche, la situation de stage est génératrice d'un instant d'apprendre.*

Cette hypothèse n°2 n'est pas confirmée dans son intégralité, car nous avons vu, dans les situations vécues par (A1), que les instants d'apprendre restaient subordonnés à la médiation éducative du tuteur et n'étaient pas conduits de façon autonome. En effet, les conduites de (A1) s'inscrivent davantage dans des instants de plaisir d'être en stage que dans des instants d'apprendre impulsés par lui-même. Au contraire, (O2) est capable d'accéder, à certains moments, à un temps pensé du stage, en conduisant des instants d'apprendre avec autonomie (surtout dans les deux premiers stages). Notre hypothèse n°2 se consolide dans les conduites adoptées par (O2).

Rappel de l'hypothèse n°3 : *Chez les deux jeunes que nous suivons dans cette recherche, cette valeur liée à un instant d'apprendre en situation de stage ne leur permet pas pour autant d'accéder à une démarche intellectuelle les conduisant vers la conceptualisation dans l'action.*

Cette hypothèse n°3 n'est pas confirmée dans son intégralité. Les conduites de (O2) viennent la refuter, car nous avons observé que ce dernier mettait en œuvre une coordination conceptuelle dans un certain nombre d'actions vécues dans ses stages. Cette capacité est liée au fait de se représenter les changements qu'il opère sur le réel. La conceptualisation dans l'action sur laquelle s'appuie les conduites de (O2) passe par la mobilisation de schèmes intellectuels articulés autour du « savoir-pourquoi ». Au contraire, les difficultés éprouvées par (A1) dans la représentation des concepts mobilisés dans la tâche vont dans le sens de notre hypothèse n°3.

Cette démarche de vérification des trois hypothèses que nous avons formulées nous amène à faire deux remarques complémentaires concernant la possibilité de fusionner les hypothèses n°2 et n°3, à l'aune des résultats obtenus. Cela affine, en quelque sorte, nos hypothèses. La première remarque concerne davantage (O2)<sup>1</sup> et met en avant l'idée que l'accès à des instants d'apprendre (au sens bachelardien de progrès rationnel) est lié au niveau de conceptualisation du sujet. Autrement dit, l'accès à des instants d'apprendre en stage est d'autant plus conséquent que le niveau de conceptualisation du sujet est élevé. La seconde remarque concerne davantage (A1)<sup>2</sup> et met en exergue l'idée d'un obstacle épistémologique verbal lié au mot stage, tel que le décrit Bachelard pour les mots éponge ou colle dans *La formation de l'esprit scientifique*. Il s'agit de mettre un mot à la place d'une explication. On croit ainsi avoir expliqué un phénomène alors que l'on a fait que cacher une ignorance. Notre enquête exploratoire a bien montré que les jeunes de l'IME interrogés pensent qu'ils apprennent en stage, mais ne savent pas ce que signifie apprendre en dehors des aspects productifs et comportementalistes. Le terme apprendre est puissant dans les représentations, c'est un terme qui « séduit ». Du coup, on ne ressent pas le besoin de l'expliquer alors que ce serait un enjeu pédagogique fort, les conduites de (A1) et (O2) que nous avons observées venant confirmer ces éléments. Et, même si (O2) parvient à créer des ruptures dans la logique de performance productive et continue du stage, ses actions s'inscrivent dans un ensemble dominé par des conduites comportementalistes.

---

<sup>1</sup> Mais on peut faire aussi des rapprochements avec (A1) au niveau de ses problèmes de réflexivité en cours d'action.

<sup>2</sup> Mais on peut faire aussi un lien avec (O2), car nous avons observé chez lui des conduites comportementalistes dominantes.

La signification de cet obstacle épistémologique verbal prend donc sa source dans les entretiens semi-directifs que nous avons réalisés dans le cadre de notre enquête exploratoire, mais cette dimension est visible dans les manières qu'ont (A1) et (O2) de se conduire en stage, comme nous avons pu le voir dans nos analyses précédentes. Le mot stage semble déclencher une valorisation immédiate vers le mot apprendre. Ce dernier paraît correspondre à une intuition première simple (ils apprennent forcément en stage) et être appréhendé comme facteur d'explication générale.

### **3) Discussion des résultats**

Cette partie relative à la discussion de nos résultats va s'articuler autour de trois axes :

- un premier axe où il s'agit de montrer que le réel que nous avons étudié dans cette recherche est ouvert, ce qui nous conduit à reformuler notre problématique ;
- un deuxième où nos données ont été soumises à l'examen de deux personnes extérieures à la recherche pour mesurer les points de convergence et divergence dans la démarche d'analyse et d'interprétation ;
- un troisième où il s'agit de clarifier, auprès du lecteur, la démarche de validité de la recherche en mesurant la portée et les limites des résultats obtenus.

#### **3-1) La question de l'émancipation du sujet en formation à l'IME : la reformulation plus précise de notre problématique à l'aune des résultats**

Certes nos trois hypothèses s'inscrivent dans une perspective résolutoire, au sens où elles nous permettent d'apporter un ensemble de « *solutions clôturées*<sup>1</sup> » à la réalité du stage pour les deux jeunes de l'IME. Cette première approche appartient à ce que nous concluons après avoir testé le réel, un réel qui ne supporte pas d'ambivalence. Mais notre recherche ouvre également une perspective problématologique, au sens où le réel que nous avons appréhendé reste ouvert et problématique en autorisant de relire la réalité sous un nouvel angle lié à l'émancipation du sujet se formant. Nous avons dit, précédemment, que les conduites behavioristes de (A1) et (O2) étaient réactives (au sens d'une différence entre un réagir et un agir), ce qui nous a permis de faire la distinction avec des conduites actives dans lesquelles le sujet est davantage en mesure d'être à l'origine de ses entreprises. En l'occurrence, (O2), lorsqu'il est capable de rompre avec le rythme continu de l'activité productive et d'accéder à un temps pensé du stage (décoder les consignes, se représenter les changements qu'il opère sur le réel, conduire des instants d'apprendre), s'inscrit dans un agir créatif favorable à une évolution de son rapport au savoir. Toutefois, nos résultats montrent que ces instants d'apprendre et de conceptualisation dans l'action demeurent à un degré modeste sur l'ensemble des stages réalisés par les deux jeunes observés, même s'il apparaît clairement que ce sont les conduites adoptées par (O2) qui coïncident avec l'émergence d'un temps pensé du stage. L'ensemble de ces éléments interrogent singulièrement la façon dont (A1) et (O2) pensent le stage et font écho, plus globalement, à la nécessité d'une médiation éducative forte sur le niveau de complexité des tâches proposées en stage par les tuteurs, tâches favorisant des conduites sur le mode de l'agir plutôt que sur celui du réagir.

---

<sup>1</sup> JP.Pourtois, H.Desmet, W.Lahaye, « Postures et démarches épistémiques en recherche », *op.cité*, p.3



C'est qu'un « *étayage organisé faisant appel à la pensée abstraite*<sup>1</sup> » est nécessaire à l'aune de nos résultats. Certes notre recherche s'est centrée sur le point de vue des jeunes. Elle n'a pas exploré directement la question des liens de coopération entre l'IME et le terrain de stage, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une pédagogie de l'alternance. Sans déconsidérer le travail réalisé par les différents acteurs de l'alternance, Horvais<sup>2</sup> a bien montré, dans ses travaux, le manque global de formalisation sur le plan de l'accès à l'abstraction dans ce type d'établissement spécialisé. Dans la mesure où l'on sait que, dans la pédagogie behavioriste, les acquisitions dépendent des renforcements (positifs ou négatifs) de l'environnement, il serait intéressant, selon nous, dans le cadre d'une recherche à venir, d'approfondir l'examen de la nature des renforcements proposés par les tuteurs à l'égard des jeunes en formation en stage. Nous constatons que nos résultats entraînent une reconsidération de la formation à l'IME, à l'aune de la manière dont les deux jeunes observés l'ont expérimentée, pour conserver le vocabulaire deweyen. Dès lors le stage ne pourrait-il pas s'appréhender au travers d'un questionnement autour de la liberté du sujet en formation et de son émancipation ? Dans nos trois hypothèses, la problématique de l'émancipation du sujet qui se forme se pose. Dans l'hypothèse n°1, les valeurs du stage sont définies par l'expérience que les jeunes en font. Si, selon Dewey, « *la connaissance est un moyen d'agir*<sup>3</sup> », la connaissance qu'ont (A1) et (O2) du stage limite leur agir dans ce contexte-là, car les stratégies dominantes qu'ils adoptent relèvent davantage du réagir que de l'agir, d'où une propension à la répétition et la reproduction du même. La possibilité d'un apprentissage émancipateur, qui procure un pouvoir d'agir dans les conduites adoptées en stage, ne semble pas mise en œuvre tant le risque d'échouer est grand.

Dans le parcours de formation des deux jeunes, il n'y a pas véritablement de « *continuité temporelle* » au sens d'une « *progressivité dans les apprentissages*<sup>4</sup> », car, sur l'ensemble des trois stages effectués par (A1) et (O2) dans un intervalle d'un an et demi, les premiers stages n'orientent pas vraiment le suivant, ne font pas émerger des intérêts nouveaux, tant on y retrouve les mêmes difficultés auxquelles ils se trouvent confrontés initialement. Les objets du stage (les tâches à réaliser) ne semblent pas adaptés au développement du jeune qui est en train de se former. Accéder à une véritable démocratie dans le cadre du stage passe par la capacité du sujet à expérimenter les situations, développer sa curiosité intellectuelle avec l'aide des professionnels (enseignants, éducateurs, éducateurs techniques à l'IME et tuteurs de stage) qui organisent pédagogiquement l'expérience de l'apprenant. Organiser pédagogiquement l'expérience, attendu que cette dernière est « *le fruit d'une trajectoire personnelle, d'un lieu et d'un temps*<sup>5</sup> » et que nous avons, pensons-nous, mesuré l'importance d'identifier la nature spécifique de cette trajectoire pour répondre aux objectifs d'évolution du rapport à la formation de ce public avec handicap. Les conduites comportementalistes guidées par des stratégies utilitaristes et routinières ne favorisent pas les libertés d'expression et d'initiative en situation de stage. L'exercice du « *métier de stagiaire* » peut engendrer un processus de déresponsabilisation de la pensée, que l'on a observé chez les deux jeunes, avec un accent plus marqué chez (A1), qui rencontre davantage de difficultés dans la régulation de ce processus. La liberté est-elle risquée dans le stage ? Nos résultats convergent largement vers une réponse par l'affirmative.

---

<sup>1</sup> P. Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », *op.cité*, p.59

<sup>2</sup> J. Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels en IMPro : quels choix ? quelles pratiques ? pour quoi faire ? », *op.cité*

<sup>3</sup> P. Gégout, « DEWEY : pour une pédagogie scientifique », HL. Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, *op.cité*, p.153

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.154

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.162

Par conséquent, un travail pédagogique sur la conscientisation de valeurs comportementalistes dominantes dans la situation de stage est convoqué, de façon à aider l'apprenant<sup>1</sup> « à s'emparer des problèmes qui le concernent et concernent la communauté, sans problématiser à sa place<sup>2</sup> ». S'il y a un enseignement à tirer du modèle de la valuation de Dewey étudié à travers le prisme des jeunes de l'IME réalisant des stages dans le cadre de leur formation préprofessionnelle, c'est, selon nous, l'importance de cet accompagnement pédagogique indispensable dans l'apprentissage de la liberté de penser. Dans les moments où ces conditions de possibilité ont été réunies dans les stages de (A1) et (O2), nous avons observé une réelle mobilisation vers l'élévation du niveau de connaissances. Les aider à penser par eux-mêmes est un véritable défi de formation au regard de nos résultats. Notre constat rejoint les travaux d'Astolfi sur les savoirs des personnes en grande difficulté d'apprentissage (illétrisme), en ce qu'il est primordial de « rechercher de façon positive, pour chacune des séquences de formation, quel est le niveau d'expertise dont disposent ces personnes... et il y en a toujours un, aussi faible soit-il. Encore faut-il chercher à l'identifier et à le caractériser. Car c'est autour de lui que les progrès escomptés sont à construire<sup>3</sup> ». Il rejoint également les travaux se référant à l'idée d'« augmenter l'autonomie dans le travail en le démocratisant<sup>4</sup> » en passant par la reconnaissance des apprentissages informels. Le problème de l'émancipation du « se formant » est posé dans l'hypothèse n°2. Elle passe par la capacité du sujet à faire dialoguer les instants d'apprendre et d'y apporter une cohérence, ce qui a émergé principalement des conduites de (O2), contrairement à (A1). La dimension d'émancipation s'instaure par un rythme propre formatif provoqué par l'apprenant dans le cadre de sa formation. Reconstruire une conception singulière du temps du stage, à contre-courant du temps de la production au caractère répétitif dominant et qui s'accorde avec l'idée de déclencher la compréhension de ce que l'on vit, représente l'enjeu émancipateur majeur pour les jeunes de l'IME, à l'aune de nos conclusions. Enfin, au même titre que dans les hypothèse n°1 et n°2, le même problème est présent dans l'hypothèse n°3. De par les progrès dans l'accès à la conceptualisation et aux savoirs, le formé est en mesure de s'affranchir du pouvoir que représente le tuteur à ses yeux, ce qui est très difficile à réaliser pour (A1) et (O2).

L'accroissement de l'autonomie de pensée, induite par l'émancipation du sujet en formation, apporte, d'une part, une meilleure représentation des changements opérés sur le réel et, d'autre part, la possibilité de remettre en question l'ordre des choses, ce qui n'est pas le cas pour (A1) et (O2) dans la majorité des situations observées. Accéder au patrimoine commun de la formation dans le cadre des stages apparaît comme un enjeu fort pour les jeunes accueillis en IME, sur le plan de ce qu'on pourrait nommer une « inclusion professionnelle », à partir des travaux sur l'inclusion à l'école<sup>5</sup>. L'ensemble de ces éléments montrent comment nous passons d'une problématique initiale liée à la construction des valeurs à une nouvelle problématique relative à la question de l'émancipation du jeune de l'IME en formation, à l'aune des conclusions de cette recherche. L'éducation problématique<sup>6</sup> que nous avons sollicitée dans cette thèse, pour montrer que les solutions du passé ne sont plus opérationnelles aujourd'hui pour penser la formation des jeunes accueillis en IME, réclame de prendre de la distance avec toute propension à évaluer ce qu'est un bon stage.

---

<sup>1</sup> Ici (A1) et (O2)

<sup>2</sup> M. Fabre, « La liberté de questionner. Emancipation et problématisation », *Penser l'éducation* n°36, 2015, p.14

<sup>3</sup> JP. Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, op.cité, p.241

<sup>4</sup> D. Schugurensky, « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie* 160, juillet-septembre 2007, en ligne URL : <http://rfp.revues.org/583>, p.6, consulté le 10.04.2017

<sup>5</sup> V. Barry, « Entretien avec C. Gardou. « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Revue internationale*, n°61, avril 2013, p.13-20

<sup>6</sup> M. Fabre, « La liberté de questionner. Emancipation et problématisation », *ibidem*, p.14

En effet, nous constatons sur le terrain que beaucoup de professionnels pensent qu'un stage réussi signifie que le stagiaire est parvenu à bien se conformer à l'existant. Dès lors que le stagiaire a répondu efficacement à ce qu'on lui demandait, la solution de la réussite du stage est privilégiée sans que l'on examine véritablement la nature de la demande. Pourtant « *Un monde problématique est un monde dans lequel nous sommes obligés de rouvrir des questionnements que l'histoire avait refermés en sélectionnant certaines réponses qui se révèlent à présent inadéquates ou trop étroites*<sup>1</sup> ». Dans l'éducation problématique de la formation des jeunes accueillis en IME, la solution de la réussite immédiate (qu'est-ce qu'un bon stage ?) doit se voir supplantée par la position, construction et résolution du problème (quel est le problème du stage ?).

### **3-2) Interprétations par deux personnes extérieures à la recherche**

Nous avons donc sollicité deux collègues en tant qu'observateurs périphériques. L'un est éducateur spécialisé et apporte une dimension sociale à l'interprétation. L'autre est éducatrice technique spécialisée et apporte davantage une dimension technique et professionnelle, ce qui concourt à enrichir les analyses produites. Chaque collègue s'est penché sur la situation d'un seul jeune, ce qui produit déjà un travail assez conséquent<sup>2</sup>. Aucune consigne particulière n'a été donnée à ces deux professionnels pour réaliser ce travail, si ce n'est d'analyser les films à partir de leurs propres grilles de lecture. L'éducateur spécialisé a fait une interprétation globale en sélectionnant des séquences qui font sens pour lui sur l'ensemble des stages réalisés par (A1), alors que l'éducatrice technique spécialisée a choisi d'interpréter chacun des stages effectués par (O2) en s'arrêtant plus particulièrement sur chaque stage. Cette approche coïncide avec la volonté d'ouvrir la recherche au débat public<sup>3</sup>. Notre démarche principale a consisté à analyser ce qui peut paraître convergent et divergent au regard de nos propres interprétations. Pour structurer les commentaires réalisés par l'éducateur spécialisé, nous avons regroupé ces commentaires à partir de nos hypothèses. Pour ce faire, nous avons construit des champs lexicaux de façon à regrouper des commentaires de l'éducateur spécialisé qui se rapportaient à l'idée émise dans l'hypothèse. Nous avons procédé ensuite de la même manière pour notre second interlocuteur, l'éducatrice technique spécialisée.

#### **3-2-1) Commentaires<sup>4</sup> de l'éducateur spécialisé du point de vue du champ lexical en rapport avec le « métier de stagiaire » (hypothèse n°1)**

##### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant la répétition et le respect rigoureux des consignes**

*(A1) respecte les consignes même s'il montre des difficultés à s'appuyer sur la relation avec l'intervenante ; il s'efforce d'être attentif aux différentes consignes quand la mission change ; il est attentif aux consignes qu'il tente d'appliquer au mieux, (A1) reste appliqué et impliqué malgré la répétition des gestes ; il s'applique à respecter les consignes ; il essaie d'accomplir au mieux la tâche qui lui est confiée, mais à son attitude peut poser la question de son intérêt porté au travail, il pose peu de questions ; (A1) cherche à s'adapter, mais cela lui demande visiblement beaucoup d'efforts ; il se montre persévérant ; toujours persévérant malgré la répétition de la tâche ; il poursuit sa tâche de façon stéréotypée, mais s'applique à rendre un travail propre ; en coopération avec un collègue, il communique peu, il peut être en difficulté sur le plan de la force physique sans oser en faire part ; on note une application lors de l'apprentissage d'un nouveau geste malgré de réelles difficultés motrices ; attentif et concentré lors de l'apprentissage ; cependant il ne se décourage pas ; (A1) est plus à l'aise avec une tâche déjà connue ; il conserve la volonté de rendre un travail bien exécuté ; on note une certaine application malgré de réelles difficultés motrices ; (A1) montre une certaine lenteur mais essaie de faire un travail correct ; (A1) écoute les consignes mais avec quel niveau de compréhension ?*

<sup>1</sup> M. Fabre, « La liberté de questionner. Emancipation et problématisation », *op.cité*, p.14-15

<sup>2</sup> Chacune des interprétations effectuées sont présentes dans les annexes (annexe n°9, tome 3, p.120)

<sup>3</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Les points-charnières de la recherche scientifique*, *op.cité*, p.30

<sup>4</sup> Nous avons conservé les mêmes formulations que le professionnel de la vie sociale a utilisées dans ses propres analyses. Ces formulations sont présentées en italique et adossées à une catégorie que nous avons définie en relation avec l'hypothèse concernée

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant le fait de ne pas solliciter d'aide**

*Le manque de confiance est évident, il ne sollicite pour autant pas l'aide des encadrants de stage ; il ne trouve pas de solution qui permettrait de simplifier sa tâche, il hésite, tâtonne mais ne demande pas d'aide ; face à ses difficultés de motricité fine, (A1) ne demande pas d'aide ; il hésite et recommence plusieurs fois les mêmes actions ; ne demande pas d'aide face aux difficultés ; (A1) écoute les consignes mais ne demande pas de complément d'explication, il semble gêné, timide ; il ne parvient pas à accomplir correctement son travail mais ne sollicite toujours pas d'aide ; il ne parvient pas à utiliser l'outil mais reste seul et ne sollicite toujours pas l'aide d'un tiers ; il ne pose toujours pas de questions, se projette-t-il dans la tâche qu'il va devoir accomplir ?*

### **3-2-2) Commentaires de l'éducateur spécialisé du point de vue du champ lexical en rapport avec les instants d'apprendre (hypothèse n°2)**

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant le défi que procure une tâche nouvelle**

*La maîtrise gestuelle s'accroît et des prises d'initiative apparaissent ; des avancées sur la réflexion et l'application des consignes sont notables à la faveur d'une nouvelle tâche ; chaque nouvelle tâche apparaît comme un défi, mais il persévère et progresse ; il se situe clairement en phase d'apprentissage ; découverte d'un nouveau domaine de travail protégé, (A1) communique lors des consignes, il semble plus apte au dialogue que lors des stages précédents.*

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant le fait de créer des discontinuités dans le temps productif du stage**

*Il devient de plus en plus judicieux dans ses gestes en même temps qu'il est plus à l'aise dans la coopération car il communique plus avec les collègues ; la communication avec les collègues se développe, on note une certaine finesse dans l'analyse des situations ; la communication se fait à son initiative ; la communication avec l'éducateur technique s'enrichit et (A1) tente de se rendre le travail plus simple ; il demande conseil à un collègue mais peine à intégrer et appliquer les consignes ; (A1) se montre plus à l'aise dans le compte rendu du travail que pour la tâche elle-même, en partie parce qu'il parvient à mieux communiquer quand il est sollicité que lorsqu'il doit faire un pas vers l'autre.*

### **3-2-3) Commentaires de l'éducateur spécialisé du point de vue du champ lexical en rapport avec les difficultés en termes de conceptualisation dans l'action (hypothèse n°3)**

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant les difficultés en termes de prise d'initiative**

*Des difficultés persistent dans le domaine de la prise d'initiative ; se montre hésitant pour les prises de décision ; la prise d'initiative ne coule pas de source lorsque se présente un temps mort ; face aux difficultés rencontrées, (A1) commence à montrer des signes de découragement, toute prise d'initiative est difficile.*

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant le manque de repères cognitifs**

*On imagine qu'il a besoin de repères fixes pour accomplir son travail. L'imprévu peut poser problème sans être insurmontable ; (A1) semble plus rapide mais l'importance de repères stables perdue ; ses faibles capacités d'adaptation à l'évolution de la situation réduisent sa marge de progression d'autant qu'il est réticent à solliciter ses collègues ou faire part d'une difficulté ; il ressent des problèmes pour repérer la fin de sa tâche, ceci interroge sur ses capacités à en comprendre le sens ; leur rangement<sup>1</sup> peut être oublié en raison d'une certaine anxiété mêlée d'incompréhension face à la tâche.*

#### **Eléments qui convergent concernant les difficultés en termes d'anticipation**

*Des difficultés à anticiper les problèmes ; on observe des difficultés à se repérer dans l'espace et un besoin évident de consignes précises voire d'exemples ; on remarque des difficultés d'anticipation et d'organisation de même qu'une gêne pour effectuer certains mouvements ; toujours peu de capacités à anticiper et organiser son travail ; on note des difficultés d'organisation du plan de travail ; la question du respect de l'hygiène n'est pas anticipée par (A1) ; la question de l'hygiène n'est toujours pas anticipée ; (A1) peine à s'organiser à l'avance et ne parvient pas modifier l'ordre des tâches, il ne cherche pas à rendre plus pertinentes ses actions malgré une implication visible pour aller au bout de son travail ; (A1) suit un conseil permettant de faciliter le travail, puis reprend son train-train en oubliant la méthode plus efficace ; il éprouve visiblement des difficultés à s'organiser et à tenir un rythme soutenu ; (A1) peine à anticiper les événements ; il a du mal maîtriser l'espace dans le lequel il évolue ; des difficultés à appliquer les conseils des collègues bien qu'il reste persévérant ; il peine à trouver des solutions pour faciliter le travail ; ses difficultés d'anticipation posent problème ; il paraît difficile pour (A1) de repérer réellement la fin du travail.*

#### **Eléments qui convergent concernant les difficultés en termes de logique**

*Les difficultés au niveau de la motricité fine et de la logique le pénalisent visiblement ; le raisonnement logique est délicat face à la multiplication des tâches ; sa capacité à prévoir son travail et à agir de façon logique semblent limiter son efficacité ; il présente des difficultés pour simplifier sa tâche, problème de logique ; des difficultés d'organisation et choix pour rationaliser le travail ; des problèmes de logique et de maîtrise de l'outil ; montre une grande lenteur et ne parvient pas à adopter une démarche logique pour organiser son travail ; on mesure sa grande difficulté face à une démarche logique qui limite ses facultés à s'organiser et à prendre les décisions quant à la fin de son travail.*

---

<sup>1</sup> Il s'agit du rangement des outils

Que montrent l'ensemble de ces données en matière de convergence avec les nôtres ?

Que l'éducateur spécialisé que nous avons sollicité pour interpréter à l'aveugle nos observations filmées apporte davantage d'arguments pour commenter les hypothèses n°1 et n°3 que l'hypothèse n°2. A cet égard, ses interprétations se rapprochent beaucoup des nôtres concernant (A1), en ce sens que le temps continu du stage (hypothèse n°1) et les difficultés à se représenter les changements opérés sur le réel (hypothèse n°3) sont mis en exergue avec un caractère dominant. Les possibilités de créer des ruptures vis-à-vis de cette continuité (hypothèse n°2) sont relativement peu mentionnées et apparaissent en tant que phénomène émergent, à l'instar de ce que nous avons tenté de montrer dans notre enquête.

### 3-2-4) Points divergents dans les interprétations avec l'éducateur spécialisé

L'éducateur spécialisé relève des difficultés, chez (A1), à entrer en relation avec la tutrice et les collègues :

- « *difficultés à s'appuyer sur la relation avec l'intervenante* » (séq 013) ;
- « *il ne sollicite pas l'aide des encadrants de stage* » (séq 020) ;
- « *il est réticent à solliciter ses collègues ou faire part d'une difficulté* » (séq 022) ;
- « *il hésite, tâtonne, mais ne demande pas d'aide* » (séq 023) ;
- « *face à ses difficultés de motricité fine, (A1) ne demande pas d'aide* » (séq 024) ;
- « *il ne demande pas d'aide face aux difficultés* » (séq 031) ;
- « *il ne parvient pas à accomplir correctement son travail mais ne sollicite toujours pas d'aide* » (séq 073) ;
- « *il ne parvient pas à utiliser l'outil mais reste seul et ne sollicite toujours pas l'aide d'un tiers* » (séq 074) ;
- « *il ne pose toujours pas de questions, se projette-t-il dans la tâche qu'il va devoir accomplir ?* » (séq 079/080)
- « *(A1) se montre plus à l'aise dans le compte rendu du travail que pour la tâche elle-même, en partie parce qu'il parvient à mieux communiquer quand il est sollicité que lorsqu'il doit faire un pas vers l'autre* » (séq 085).

Ces différentes séquences sont notées par l'éducateur spécialisé en tant qu'elles sont significatives, pour lui, d'une difficulté éprouvée par (A1) sur le plan du rapport au tutorat et aux collègues de stage. Il interprète cette difficulté comme un défaut d'entrée en relation avec l'environnement immédiat (tuteur, collègues). La divergence avec nos interprétations réside dans le fait que nous inscrivons ces résistances par des conduites où (A1) adopte des stratégies qui consistent à dissimuler toute difficulté potentielle, y compris lorsqu'il connaît la procédure à réaliser dans la situation rencontrée. Notre étude longitudinale a confirmé ce type de stratégie dans laquelle les interactions sociales sont maintenues avec le tuteur (contrairement à l'interprétation de l'éducateur spécialisé). Toutefois, il convient d'ajouter que les divergences interprétatives ne sont pas totales ici, car, dans les séquences (022, 023, 024, 031, 073 et 074), la question de masquer toute difficulté potentielle est bien présente. Autrement dit, une divergence initiale dans la façon de rendre compte du réel entre deux types d'acteurs (un éducateur spécialisé exerçant en IME et nous, en tant qu'apprenti-chercheur ici) peut être riche pour affiner les interprétations réalisées ; en effet, bien que nous ayons montré que les conduites de (A1) étaient organisées autour de ce type de valeurs consistant à contourner l'erreur, il n'en demeure pas moins que les éléments du dossier de scolarité mentionnent de gros progrès réalisés au plan de la socialisation, contrairement à son arrivée à l'IME où il était plutôt inhibé. Le rapport au tutorat de (A1) est donc également à comprendre à l'aune de son autonomie affective, telle que le décrit l'éducateur spécialisé dans ses observations.

La complexité des interactions sociales fait qu'il n'existe pas qu'un seul facteur pouvant permettre de mieux comprendre les rapports humains. Certes nous avons observé, tout au long de notre étude longitudinale, cette tendance, chez (A1), à dissimuler tout échec potentiel, mais il y a d'autres paramètres à prendre en compte. Par conséquent, la séquence 085, mentionnée par notre collègue éducateur spécialisé, illustre tout à fait cette idée. Reproduisons cette séquence : « (A1) se montre plus à l'aise dans le compte rendu du travail que pour la tâche elle-même, en partie parce qu'il parvient à mieux communiquer quand il est sollicité que lorsqu'il doit faire un pas vers l'autre ». C'est lorsqu'(A1) est sollicité par le tuteur qu'il parvient à mieux communiquer. C'est ce que nous avons relevé (cf. partie analyse) au sujet des indicateurs qui se confirment pour notre hypothèse n°2 relative aux instants d'apprendre. Nous l'avons formulé comme suit : les instants d'apprendre restent sous la dépendance de la médiation du tuteur.

Passons désormais au deuxième interlocuteur : il s'agit de l'éducatrice technique spécialisée.

### 3-2-5) Commentaires de l'éducatrice technique spécialisée du point de vue du champ lexical en rapport avec le « métier de stagiaire » (hypothèse n°1)

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant la répétition et le respect rigoureux des consignes**

*(O2) prend plus de temps pour mettre les saucisses dans le four, semble hésiter mais veut bien faire et s'appliquer ; discret et efficace ; (O2) observe et écoute attentivement les explications du cuisinier ; (O2) fait très consciencieusement ce qu'on lui demande ; (O2) est très attentif aux explications du cuisinier, voire trop en retrait, il pose des questions ou essaie d'interagir avec lui, mais toujours dans la retenue ; il reste à la place d'observateur, il semblerait que c'était le tout début du stage ; il s'applique à bien faire le travail ; on lui propose un goûter qu'il accepte mais qu'il ne prendra qu'après avoir fini son travail ; (O2) demande ce qu'il a à faire, le maître de stage lui explique et (O2) s'exécute ; le maître de stage dit à (O2) quoi faire et comment le faire et (O2) s'exécute encore ; (O2) accepte bien les remarques sur son travail, il nettoie de nouveau avec plus de précision et en prenant en compte les remarques et conseils de l'adulte ; (O2) a une réelle conscience professionnelle, (O2) est attentif/observe/écoute ; on voit qu'il la tient<sup>1</sup> mieux, bien droite en suivant les conseils du salarié au début des vidéos ; (O2) observe comment le salarié fait pour utiliser la scie électrique sur table, mais on sent que (O2) s'ennuie un peu tout de même ; (O2) essaye toujours de bien faire, de faire un travail soigné ; le travail demandé est exécuté par les salariés dans un contexte d'autonomie quasi-totale ou chacun est à son poste. C'est pour cela qu'il est peut-être difficile pour (O2) de se faire sa place, on le sent en retrait, il suit beaucoup la personne référente ESAT.*

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant l'image symbolique du tuteur-patron**

*Une fois fini, il interpelle le cuisinier « c'est bon chef ! », puis il mélange la viande avec une araignée ; (O2) « souffle » avant de prendre le flanc pour le transvaser, comme s'il se préparait à exécuter une tâche très dure ou physique... Un peu de pression ?*

### 3-2-6) Commentaires de l'éducatrice technique spécialisée du point de vue du champ lexical en rapport avec les instants d'apprendre (hypothèse n°2)

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant le fait de créer des discontinuités dans le temps productif du stage**

*Pose des questions lorsqu'il en a besoin, dit bien lorsqu'il a compris ; (O2) pose des questions sur le fonctionnement de la machine (bouton marche/arrêt, bouton d'arrêt d'urgence, minuteur...) et semble intéressé par ce matériel professionnel ; (O2) semble être un peu plus à l'aise, est-ce la même journée qu'au début des vidéos ? Si c'est le cas, (O2) se « détend » assez rapidement, c'est bien ; il apprécie la musique dans la cuisine, cela ne l'empêche pas de travailler, au contraire ça le motive, il fait même du « playback » ; (O2) fait plaisir à voir sur cette dernière vidéo, il est très à son aise (mais toujours à sa place, discret), confiant, il discute avec le cuisinier, pose des questions, notamment sur les menus, leur élaboration ou encore les thèmes spéciaux (cuisine exotique...) ; (O2) égoutte les litchis, il demande ce qu'il doit faire et comment il doit le faire, il travaille beaucoup en autonomie, mais se débrouille très bien ; (O2) pose des questions et est observateur. Il reproduit la technique du chef, et fait part de son expérience à l'atelier ATMFC ; (O2) finit par percer seul des planches en bois plus petites avec une perceuse électrique fixe sur table. Il se débrouille très bien et va assez vite.*

---

<sup>1</sup> Il s'agit de la perceuse

### 3-2-7) Commentaires de l'éducatrice technique spécialisée du point de vue du champ lexical en rapport avec la conceptualisation dans l'action (hypothèse n°3)

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant les capacités de compréhension et d'organisation**

*(O2) semble bien comprendre la consigne, il travaille à bonne vitesse ; (O2) s'applique et s'organise (dispose toutes les saucisses puis les pique toutes) ; (O2) réussit par lui-même à apprécier les décisions à prendre (choix des feuilles à garder et à enlever) même s'il ne paraît pas toujours à l'aise et sûr de lui ; (O2) découpe les tomates selon les consignes du cuisinier et doit surveiller la viande en même temps, il paraît tranquille vis-à-vis de cette double tâche. Il pense à surveiller la viande sans précipitation ce qui est signe d'une bonne organisation ; il « s'autorise », il prend l'initiative de toucher malgré sa timidité, sa discrétion. Il pense aussi à retourner à la chambre froide pour la refermer ; (O2) ramène à la plonge le plateau vide et va chercher seul un nouveau plateau dans la chambre froide. Cette fois il tient le plateau d'une main et ferme la chambre froide de l'autre : il devient plus efficace ; (O2) fait ses choix, il sait s'organiser, bonne compréhension des consignes et bonne application, (O2) sait ce qu'il y a à faire, il connaît les produits et le protocole (similaire à l'atelier) ; (O2) nettoie donc les plans de travail, les réfrigérateurs, les congélateurs... ; (O2) à l'air de bien saisir ce qui est expliqué et ce qui lui est demandé. Il a une bonne logique dans la recherche de solution (décalage des planches par rapport aux cales à remettre) ; (O2) a bien compris les différentes étapes de fabrication et a bien enregistré les savoirs faire simples qu'on lui a montré.*

#### **Eléments convergents avec nos interprétations concernant les capacités d'adaptation**

*Produits et techniques utilisées à l'atelier ; il pose une question sur le vinaigre dans l'eau de nettoyage de la salade, la pratique est différente de celle à l'atelier, mais (O2) s'adapte bien et applique ce qu'on lui demande ; (O2) parvient à trouver la technique qui lui convient, il s'adapte et réussit à prendre confiance ce qui lui permet d'être plus rapide tout en restant précis dans ces mouvements ; on sent que (O2) a profité de son stage, il sourit et prend des initiatives (dans les consignes données), (O2) observe et aide dès qu'il le peut, il prend des initiatives (range les planches sans qu'on le lui demande).*

Que montrent l'ensemble de ces données en matière de convergence avec les nôtres ? Nous observons plus de commentaires relatifs à la fois aux ruptures créées par (O2) dans le quotidien du stage et à la mise en œuvre de ses capacités intellectuelles. Les conduites comportementalistes dominantes de (O2), largement mentionnées par l'éducatrice technique spécialisée, parviennent à être quelque peu contrariées par les aptitudes cognitives de (O2). L'ensemble de ces observations coïncident avec nos propres analyses. Ajoutons que nos deux observateurs extérieurs n'ont pas utilisé tout à fait la même méthode pour réaliser ce travail d'analyse des vidéos. En effet nous constatons que l'éducatrice technique spécialisée s'est attachée à décrire les actions de (O2), alors que l'éducateur spécialisé a davantage interprété les conséquences des différentes actions réalisées par (A1). La culture professionnelle de ces deux acteurs (l'une axée sur les aspects techniques, l'autre sur le comportement) a sans doute un rapport avec la façon dont ils ont procédé dans cet exercice.

### 3-2-8) Points divergents dans les interprétations avec l'éducatrice technique spécialisée

Une séquence est particulièrement significative d'une divergence dans les interprétations : il s'agit de la séquence 048 concernant le troisième stage réalisé par (O2). Là où l'éducatrice technique spécialisée voit une prise d'initiative (« *Le salarié explique à (O2) comment mesurer. (O2) observe et aide dès qu'il le peut, il prend des initiatives (range les planches sans qu'on le lui demande)* »), l'analyse fine de cette séquence montre qu'à partir d'un moment précis (séq 048, fi 3, 3min10), (O2) ne prend pas d'initiatives proprement dite mais adopte une posture de suiveur, dans laquelle ses conduites sont passives : il baille, rend service à son collègue, lui facilite le travail en approchant les matériaux que ce dernier utilise, manifeste même des signes d'impatience en tapant ses mains sur l'établi (cf. toute la séquence filmée et surtout à partir de 3min10). L'ensemble de ces conduites adoptées par (O2) s'inscrivent dans la logique de l'exercice d'un « *métier de stagiaire* » (se faire bien voir, comportement routinier en se préparant à devenir un bon stagiaire). A signaler que l'observation de cette professionnelle dans la séquence 063 (séq 063, fi 3) est importante à prendre en compte dans notre étude.

L'observation est la suivante : « *Le travail demandé est exécuté par les salariés dans un contexte d'autonomie quasi-totale où chacun est à son poste. C'est pour cela qu'il est peut-être difficile pour (O2) de se faire sa place, on le sent en retrait, il suit beaucoup la personne référente ESAT* ». L'éducatrice technique spécialisée attire l'attention sur l'analyse à l'organisation du travail en stage. Le contexte dans lequel le jeune évolue en stage (organisation de l'activité, nature des tâches proposées, etc.) n'a pas constitué une variable que nous avons étudiée. Cette variable aurait certainement enrichi nos analyses et montre la complexité du phénomène que nous avons tenté d'examiner, en étant le plus précis possible. Nous avons conscience que ce phénomène ne peut se comprendre qu'à travers l'interaction de plusieurs dimensions, et pas uniquement celle que nous avons privilégiée dans cette recherche. Notre entrée par les jeunes permet d'obtenir un regard approfondi sur le phénomène mais non exhaustif, car d'autres variables interviennent dans la compréhension du rapport à la formation des jeunes en IME et, notamment, l'organisation du travail dans l'accueil d'un stagiaire. Nous verrons, dans la partie qui suit, que ces nouvelles questions pourront faire l'objet de recherches ultérieures.

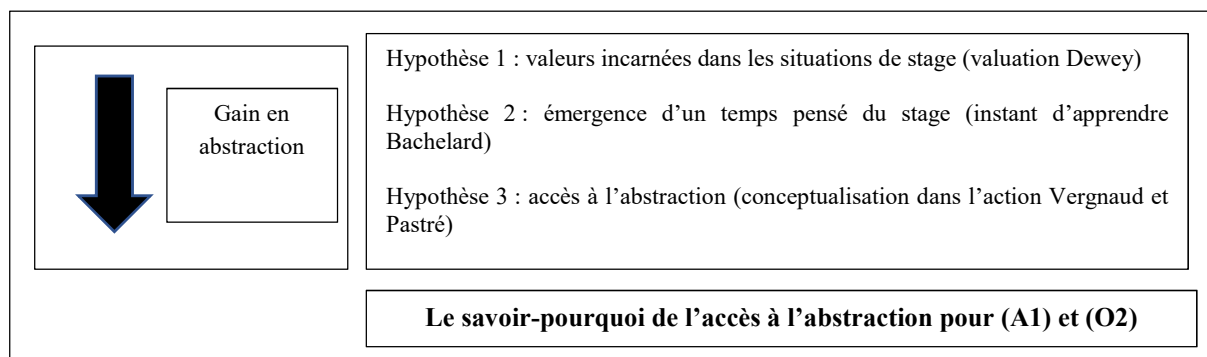
### 3-3) La validité de la recherche

Dans cette partie, nous nous sommes appuyé, de façon quasi exclusive, sur les travaux de Pourtois, Desmet et Lahaye concernant les processus de validation de la recherche scientifique. En effet les travaux de Pourtois dans ce domaine sont reconnus sur le plan international, d'une part, et, d'autre part, nous avons pu assister à un séminaire méthodologique animé par les deux premiers chercheurs nommés, dans le cadre de notre formation doctorale. Ce sont ces deux raisons qui ont guidé notre choix ici. Nous avons structuré cette partie selon trois directions prises par la démarche de validation :

- des éléments en rapport avec la validité interne ;
- des éléments en rapport avec la validité externe ;
- une forme de synthèse qui reprend les différents types de triangulation, ce qui nous permet de viser « *l'augmentation de la confiance dans les résultats*<sup>1</sup> ».

#### 3-3-1) La validité interne

Deux pôles sont essentiellement investis ici : les hypothèses et la vérification des hypothèses<sup>2</sup>. En matière d'élaboration, nos trois hypothèses se développent à partir du problème posé, de la problématique, ce qui est porteur en termes de validité interne. Nous pouvons schématiser la construction de nos hypothèses comme suit :



<sup>1</sup> J.P. Pourtois, H. Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, op.cité, p.52

<sup>2</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Les points-charnières de la recherche scientifique*, op.cité, p.13



L'intérêt de l'utilisation du modèle de la valuation de Dewey réside dans le fait de mieux décrypter les processus par lesquels se forment les valeurs. Nous ne sommes pas dans un monde de valeurs préexistantes<sup>1</sup>. Les valeurs sont observables comme des faits et sont donc susceptibles d'être soumises à des enquêtes. C'est la situation de stage qui peut produire tel ou tel type de valeur (instant d'apprendre) qui ne se retrouve pas obligatoirement dans un autre contexte (par exemple (A1) et (O2) n'ont pas forcément la même attitude en classe (cf. leur dossier de scolarité où sont indiquées des observations en termes de manque de motivation<sup>2</sup> chez les deux jeunes, par exemple). En utilisant l'approche théorique de Bachelard, nous avons l'opportunité d'observer concrètement la possibilité de rupture avec le temps continu productif du stage que nous avons vu poindre dans le discours des jeunes interrogés (cf. entretiens exploratoires). Enfin, le modèle théorique de la conceptualisation dans l'action nous a permis de nous rendre compte de la nature des concepts qui permettent aux deux jeunes de s'adapter aux situations rencontrées. En clôturant l'espace conceptuel autour de la valuation (hypothèse n°1), de l'instant d'apprendre (hypothèse n°2) et de la conceptualisation dans l'action (hypothèse n°3), nous avons sélectionné des concepts qui donnaient du sens à la réalité que nous souhaitons mieux saisir. Par la même occasion, cette clôture conceptuelle a permis de nous prémunir contre le risque d'une définition polysémique de la valeur (hypothèse n°1), de l'envie d'apprendre (hypothèse n°2) et de l'accès à l'abstraction (hypothèse n°3), autant de notions difficiles à circonscrire si elles ne sont pas associées à un système de raisonnement. Nous ne reviendrons pas sur le procédé de vérification de nos hypothèses, car nous nous y sommes consacré précédemment. Nous y renvoyons le lecteur en cas de besoin. En outre, notre domaine d'investigation n'étant pas très développé (au sens où peu de travaux existent sur notre objet de recherche, hormis les travaux de Horvais<sup>3</sup>), nous avons souhaité conduire une étude exploratoire au moyen d'entretiens semi-directifs auprès de vingt jeunes accueillis en IME, pour prendre la mesure du phénomène (le rapport à la formation des jeunes), ce qui a débouché sur la formulation de nos trois hypothèses à tester dans le cadre de notre enquête longitudinale. Cette enquête exploratoire a montré son intérêt à approcher la variété et la richesse des événements vécus par les acteurs eux-mêmes (notamment une apparente contradiction dans les représentations entre une envie d'apprendre bien marquée et une crainte inhibitrice, sur le plan psychologique, de tout échec potentiel pouvant intervenir dans le cadre des stages).

L'enquête longitudinale a permis d'apporter des éléments de réponse dans la mise en correspondance des deux aspects de cette contradiction : malgré une peur manifeste de se tromper dans les conduites communes des deux jeunes en stage, un accès à la conceptualisation n'en est pas pour autant automatiquement écarté, si tant est que les capacités intellectuelles du sujet soient suffisamment reconnues. Autrement dit, la peur de l'échec est d'autant plus inhibitrice en matière d'accès à l'abstraction que les capacités intellectuelles sont faibles. Sur le plan de la validité interne de nos instruments de recueil de données, les observations filmées selon une temporalité longitudinale coïncident avec une approche en phase avec l'enquête, en ce sens que « *Pour établir l'existence de valuations et pouvoir les décrire, il faut conduire des observations sur une longue période et en différents lieux*<sup>4</sup> ».

---

<sup>1</sup> E. Prairat, « Dewey et la question des valeurs », HL. Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, op.cité, p.36

<sup>2</sup> Y compris, chez (O2), qui a de bonnes capacités d'élaboration, ce qui montre bien que les valeurs se forment dans les situations

<sup>3</sup> J. Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels en IMPro : quels choix ? quelles pratiques ? pour quoi faire ? », op.cité

<sup>4</sup> E. Prairat, « Dewey et la question des valeurs », op.cité, p.37-38

Quant aux entretiens semi-directifs avec un public déficient intellectuel, tel que le nôtre dans cette étude, ils se justifient notamment à l'aune des travaux actuels qui encouragent ces méthodes en favorisant la libre expression de la pensée du sujet<sup>1</sup>, comme nous avons tenté de le faire. Nous ne développerons pas les éléments en lien avec l'approche clinique par étude des dossiers de scolarité, car nous avons suffisamment insisté là-dessus dans la partie « Méthodologie de l'étude de cas ». Nous exprimons à nouveau, du point de vue de cet instrument (les dossiers de scolarité), que nous avons été dépendant des informations contenues et de leur caractère plus ou moins dense, la logique poursuivie, en la matière, étant de récolter des informations liées à l'histoire des jeunes (sans être dans une démarche biographique) favorisant une meilleure compréhension de la situation de chacun d'entre eux. Concernant l'enquête longitudinale, les méthodologies utilisées (observations filmées et études de cas clinique) découlent bien de nos hypothèses, celles-ci ayant été émises suite à notre enquête exploratoire par entretiens semi-directifs.

### 3-3-2) La validité externe

Les points suivants sont concernés : la population et l'échantillon, la discussion des résultats, la synthèse et les conclusions<sup>2</sup>. Les deux derniers aspects (synthèse et conclusions) seront traités suite à la présente partie relative à la validité de la recherche. Ici, nous traiterons uniquement des aspects en lien avec l'échantillon et la discussion des résultats. L'échantillon de notre enquête exploratoire, par entretiens semi-directifs, a été composé de vingt jeunes de l'IME volontaires pour s'engager dans ce type de discussion. Ces jeunes étaient à la fois à mi-parcours et en projet de sortie de l'établissement, ce qui concordait avec notre étude sur le rapport à la formation à travers l'examen de l'objet stage et tutorat. Par conséquent, tous les jeunes interrogés avaient déjà réalisé au moins un stage depuis leur entrée à l'IME. De plus, le nombre d'entretiens s'est arrêté à vingt, car nous avons atteint, avec ce nombre, notre seuil de saturation théorique, soit « aucune donnée suffisamment nouvelle ne ressort des derniers entretiens ou observations pour justifier une augmentation du matériel empirique<sup>3</sup> ». La question de l'échantillonnage concernant notre enquête longitudinale a fait l'objet d'une partie spécifique suffisamment détaillée, selon nous, pour éviter un retour ici. Nous y renvoyons le lecteur en cas de besoin (cf. partie Méthodologie de l'étude de cas). Rappelons simplement que notre échantillonnage, par cas unique, coïncide avec un « échantillon de milieu », c'est-à-dire qui se rapporte au même environnement étudié (le stage) sans être impérativement dans des lieux identiques (nous avons observé plusieurs lieux de stage au long de notre enquête).

La démarche de discussion des résultats nous amène à interroger la portée des résultats que nous avons obtenus<sup>4</sup>. Cette portée ouvre un champ d'investigation concernant la question de l'émancipation du sujet en formation (le jeune accueilli en IME), comme nous l'avons vu dans la partie précédente relative à la discussion des résultats. Cette question s'inscrit bien dans le contexte théorique qui est le nôtre dans cette thèse, c'est-à-dire dans le droit fil de l'éducation problématique selon laquelle les rôles ne sont pas définis à l'avance (il ne s'agit pas d'imiter un modèle), mais l'impératif catégorique est celui d'être soi-même en inventant son propre chemin avec l'aide d'un éducateur (au sens large).

---

<sup>1</sup> M-A. Ecotière, A-L. Poujol, R. Scelles, « Techniques d'analyse des entretiens », D. Bedoin et R. Scelles (sous la direction de), *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap*, op.cité, p.159

<sup>2</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Les points-charnières de la recherche scientifique*, op.cité, p.14

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.10

<sup>4</sup> *Ibidem*, p.11

Dans cette perspective, Dewey et Bachelard, nos compagnons théoriques, représentent deux piliers du questionnement sur l'émancipation du sujet en formation : Dewey, sous l'angle de la valuation, et Bachelard, sous celui de l'instant d'apprendre. De la même manière, notre cadre théorique de référence dans les observations filmées, la didactique professionnelle, s'intéresse à la problématique du sujet en formation sous l'angle de la construction des compétences. A la lumière de la réflexion épistémologique que nous mobilisons dans ce paragraphe, nous adoptons une analyse critique de notre recherche du point de vue de la phase de discussion des résultats. Cette analyse critique n'en omet pas moins de mettre l'accent sur un certain nombre de limites appartenant à notre étude et, en particulier, la dimension de neutralité dans notre recherche. A l'aune du contexte dans lequel ont été produites les données de la recherche, à savoir le fait que nous l'avons réalisée sur le terrain de l'établissement dans lequel nous exerçons en tant qu'éducateur et, de fait, notre connaissance des jeunes avant le démarrage des deux enquêtes (exploratoire et longitudinale), nous désignons comme « *monadiste* » notre démarche. Nous ne nous sommes pas séparé de l'événement que nous étudions : « *Ici, le concept de neutralité n'a pas de sens car le chercheur considère qu'il contribue à l'émergence de ce qui se produit. En outre, les interactions avec l'acteur et son autoréférence sont non seulement inévitables mais elles sont aussi des ressources*<sup>1</sup> ». Cette posture monadiste contraste avec la démarche « *dualiste* », dans laquelle le chercheur observe de l'extérieur l'objet qu'il étudie. Le contrôle de l'indépendance des analyses et des interprétations de la part de l'apprenti-chercheur que nous sommes dans notre étude pose le problème de notre degré d'implication au cours des observations filmées, à la fois en tant que filmant et personne connaissant les acteurs filmés. Le même constat peut être fait dans la conduite de nos entretiens semi-directifs. De ce fait, parler d'objectivité dans les observations réalisées relèverait du leurre. L'interaction entre un observateur et un observé produit du transfert et du contre-transfert, selon Devereux, qui met en exergue les « *perturbations* » qu'occasionne la présence de l'observateur chez l'observé<sup>2</sup>. Le dispositif d'observation impacte directement sur la personne observée, quand bien même « *Naturellement, le degré de modification de son comportement ne sera pas le même si l'observateur est un membre du groupe auquel appartient aussi l'observé (in-group) et si sa présence est motivée par quelque affaire légitime que s'il est un étranger qui étudie l'événement avec caméra et chronomètre*<sup>3</sup> ».

Il existe donc un réel rapport d'intersubjectivité entre ce que nous sommes dans cette étude et les jeunes que nous observons. Selon Dewey, la reconnaissance et la formalisation de cette subjectivité est une ressource dans la construction de l'objet de recherche et l'accès à une certaine forme d'objectivité<sup>4</sup>. Cette question de l'implication du chercheur et du rapport à son objet de recherche est également travaillée par Lavigne dans le champ du handicap. Dans ce domaine, au nom de l'exigence d'extériorité objective, le chercheur s'expose au risque de médicaliser le handicap (la surdité ici), ce qui ne rend pas compte de la complexité des situations vécues par les personnes handicapées elles-mêmes<sup>5</sup>. En voulant mettre en avant la « *représentation culturelle et identitaire*<sup>6</sup> » de la formation des jeunes à l'IME, notre intention s'est justement portée sur la singularité des vécus, de manière à se préserver d'une approche médicalisée du handicap à l'IME.

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Postures et démarches épistémiques en recherche*, op.cité, p.13

<sup>2</sup> G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, op.cité, p.19

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.364

<sup>4</sup> E. Prairat, « Dewey et la question des valeurs », HL. Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, op.cité, p.47

<sup>5</sup> C. Lavigne, « A qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité) », *Nouvelle revue de Psychosociologie* 2007/2 (n°4), p.26

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.26

Si « *L'élucidation de l'implication (pensée et articulée sur l'explication de l'objet)* » apparaît comme « *le seul garant de la neutralité et de l'objectivité*<sup>1</sup> », être à la fois apprenti-chercheur et éducateur dans notre étude n'en constitue pas automatiquement un frein<sup>2</sup>. Pour clôturer cette partie en rapport avec la validité de la recherche, nous avons choisi de reprendre, une à une, les différentes formes de triangulation proposées par Pourtois et Desmet<sup>3</sup> et les confronter à notre propre contexte de recherche. Cette démarche émane de notre volonté de mesurer la complexité du phénomène examiné en tant que ce dernier est en partie construit par nous-même, d'une part. D'autre part, la multiplicité des aspects selon lesquels est appréhendé le phénomène participe d'une meilleure pénétration de ce dernier. Reprenons donc chacune des triangulations les unes à la suite des autres :

- *La triangulation des sources* permet de récolter des informations à partir de diverses entrées, qu'il s'agisse de l'entrée par les informateurs de la recherche ou par les instruments mobilisés. Nous avons décidé de combiner trois outils méthodologiques : entretiens semi-directifs, observations filmées, études de cas cliniques avec examen des dossiers de scolarité. Nous n'avons pas sollicité directement les premiers concernés, c'est-à-dire (A1) et (O2), quant aux résultats de cette recherche, car les difficultés rencontrées sur le plan cognitif nécessiterait, selon nous, un travail approfondi de réflexion en matière d'adaptation d'une telle démarche d'autoconfrontation des deux jeunes à ces résultats. En effet, un travail d'enquête sur les valeurs, en termes de retour réflexif sur son propre agir, réclame une certaine maturité, à l'instar de ce que Dewey conçoit<sup>4</sup>. Etant peu aguerri dans ce domaine, nous avons choisi cette option. Cela peut en effet constituer une limite dans la présente recherche, du point de vue de l'entrée par les informateurs, même si nous pourrions imaginer un travail d'investigation ultérieur dans ce domaine fondé sur un cadre méthodologique adapté à ce type d'investigation en rapport avec l'autoconfrontation aux situations vécues en stage. Toutefois, nous avons demandé à deux de nos collègues à l'IME (cf. triangulation des observateurs un peu plus loin) de nous livrer leur version sur nos données en tant qu'informateurs extérieurs ;

- *La triangulation interne* réclame de s'interroger sur ses motivations en tant qu'apprenti-chercheur. Celles-ci sont liées à l'exploration de l'outil stage dans le processus de formation des jeunes accueillis en IME. Elle réclame également de questionner sa propre histoire, ce qui revient à s'attacher à notre propre fonction de moniteur-éducateur au sein de l'IME dans lequel nous exerçons et avons enquêté dans le cadre de cette étude. Certes nous avons forcément influé sur le cours des événements, ce qui a pu conduire à une certaine forme de prescription de notre part, comme dans la formulation de notre hypothèse n°3. En effet, nos croyances quant à la difficulté des jeunes à conceptualiser les situations de stage vécues sont certes fondées, mais nécessitent d'être nuancées au regard du constat réalisé sur les capacités de (O2) en matière d'abstraction.

---

<sup>1</sup> C. Lavigne, « A qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité) », *op.cité*, p.37

<sup>2</sup> Pour être tout à fait précis, les travaux dont nous faisons référence concernent une chercheuse, Lavigne, qui travaille dans le champ du handicap tout en étant, elle-même, mère d'un enfant handicapé atteint de surdité. Ces travaux sur l'implication dans la recherche ont démarré suite aux réactions de ses collègues chercheurs ayant tenté, au début, de la dissuader d'investiguer dans le domaine de la surdité à la faveur d'arguments dénonçant à la fois le manque de distanciation critique et l'engagement affectif face à son objet de recherche (cf. article mentionné ci-dessus p.31-32).

<sup>3</sup> JP. Pourtois, H.Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, *op.cité*, p.52-55

<sup>4</sup> S. Renier, « De la formation des valeurs à la valeur de la formation. Une lecture deweyenne du travail possible sur les valeurs éducatives », M. Fabre, B. Frelat-Kahn, A. Pachod (sous la direction de), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*, *op.cité*, p.121-122

Cette forme de triangulation interne peut être assimilée à la critique d'identité, dont nous avons déjà parlé précédemment dans la partie relative à la méthodologie de l'étude de cas (cf. Approche critique des sources d'information). Nous pourrions y ajouter une dimension non mentionnée auparavant et à prendre aussi en compte, de façon à mieux saisir les motivations des acteurs à livrer l'information traitée dans les entretiens exploratoires et les observations filmées : la dimension de désirabilité sociale, qui consiste à donner une bonne image de soi face à ses interlocuteurs. En l'occurrence nous ;

- *La triangulation des observateurs* requiert l'existence de plus d'un observateur ou correcteur, ayant chacun sa spécialité, dans le processus de recherche. C'est ce que nous avons réalisé en demandant à deux de nos collègues à l'IME de procéder à ce travail de correcteur pour mesurer les convergences et divergences avec nos propres analyses. L'un d'eux occupe la fonction d'éducateur spécialisé et accompagne les jeunes sur le plan de la vie sociale dans son ensemble (vie quotidienne, socialisation, etc.). L'autre occupe la fonction d'éducatrice technique spécialisée et accompagne les jeunes sur le plan de la vie professionnelle plus particulièrement. La différence dans les deux fonctions occupées apporte une richesse inhérente à la singularité dans le style d'observation de ces deux professionnels ;

- *La triangulation méthodologique* a consisté à croiser trois outils méthodologiques (entretiens semi-directifs, observations filmées, études de cas cliniques à travers l'examen des dossiers de scolarité) dans la perspective d'utiliser « *différentes méthodes pour le même objet d'analyse*<sup>1</sup> ». On mesure par-là les éléments de convergence et divergence dans les résultats obtenus en relation avec ces trois outils méthodologiques. En l'occurrence, les indicateurs qui ont émergé lors de l'enquête exploratoire par entretiens semi-directifs (comportement, production, apprendre, image du tuteur-patron) ont été confirmés, de manière longitudinale, lors des observations filmées. Toutefois, l'indicateur relevé lors des entretiens exploratoires à hauteur de 11 jeunes sur 20 et relatif à la conception du stage comme un moyen de développer de l'autonomie, ne s'est pas confirmé dans les observations filmées réalisées. C'est plutôt la logique inverse qui s'est vérifiée, à savoir des conduites comportementalistes, chez (A1) et (O2), qui ne favorisent pas les progrès en termes d'autonomie tant la dépendance vis-à-vis du tuteur est forte. Sur ce point, la conception des jeunes dans les entretiens n'est pas réaliste avec les conduites effectives sur le terrain des stages. De plus, les catégories « Embauche » et « Aide pour la projection dans le futur », citées à hauteur de 9 jeunes sur 20 pour la première et 14 sur 20 pour la seconde, apparaissent comme relativement réalistes au sens où, à l'heure où nous écrivons ces lignes (début mai 2017), (A1) et (O2) ont tous les deux été embauchés, à la fin de l'année 2016, dans un établissement et service d'aide par le travail (ESAT) en milieu protégé. L'idée d'une projection dans le futur grâce au stage et au tutorat ne semble pas illusoire à l'aune des deux situations évoquées, même s'il est vrai que ces deux catégories émergentes dans les entretiens sont assez difficilement évaluables dans le cadre de notre processus de recherche ;

- *La triangulation théorique* « *fait appel à des théories alternatives ou concurrentes*<sup>2</sup> ». Il s'agit d'apprécier la richesse de l'interprétation de nos résultats dans l'examen du phénomène qui nous intéresse ici. Dans ce domaine, nous avons particulièrement mobilisé deux approches théoriques qui donnent, selon nous, du poids à nos interprétations. D'une part, la sociologie du « *métier d'élève* » de Perrenoud, que nous avons traduite et transposée pour faire émerger l'idée de l'exercice d'un « *métier de stagiaire* » à l'IME.

---

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H.Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, op.cité, p.54

<sup>2</sup> *Ibidem*, p.53

D'autre part, le concept d'« *obstacle épistémologique* » de Bachelard, pour faire émerger l'idée d'un obstacle épistémologique dans la façon d'aborder les stages ;

- *La triangulation par combinaison de niveaux* fait appel aux différentes strates d'analyse présentes dans la démarche d'interprétation des résultats. Dans notre étude, nous distinguons le niveau individuel en ce que nous avons choisi de privilégier une approche clinique s'inscrivant dans ce niveau individuel (le point des jeunes sur notre objet d'analyse). Mais les éléments d'interprétation que nous avançons se situent également à l'échelle de la culture des jeunes en situation de handicap et accueillis en IME, dans leur manière de se comporter vis-à-vis de la formation tout au long de la vie. Cette culture évolue à l'heure actuelle : c'est ce que nous avons essayé de montrer dans la partie une de cette thèse. Enfin, la strate institutionnelle (l'institution IME) est impactée au sortir de ce travail, car nos conclusions appellent une réorganisation des dispositifs de formation dans ce type d'établissement spécialisé, ce que Horvais a montré antérieurement dans ses travaux en se focalisant justement sur la strate institutionnelle puisqu'il a interrogé les professionnels ;

- *La triangulation temporelle* étudie la constance des résultats dans le temps. En adoptant le choix d'une enquête d'une durée de plus d'un an, pour examiner les valeurs construites dans les situations de stage par (A1) et (O2), nous avons pris en compte « *les facteurs et processus de changement (ou de permanence) en utilisant des modèles longitudinaux et transversaux<sup>1</sup>* ». Nous pouvons dire que la stabilité des observations se situe sur le plan des conduites comportementalistes procédant du stage. Les facteurs de changement se placent davantage dans la capacité à accéder à des instants d'apprendre ainsi qu'à des épisodes où la conceptualisation dans l'action est mise en œuvre, ces deux dimensions étant dépendantes du potentiel intellectuel du jeune, comme peuvent en témoigner nos analyses ;

- *La triangulation spatiale* évalue la possibilité de transférer une théorie ou un instrument dans des cultures différentes. Selon ce type de triangulation, il convient de mesurer si nos trois approches théoriques (la valuation, l'instant d'apprendre, la conceptualisation dans l'action) sont transposables à d'autres contextes que le nôtre. Nous pensons que oui, car l'étude de la formation des valeurs dans les situations rencontrées (la valuation), la possibilité de rupture avec un temps continu productif (l'instant d'apprendre) et l'identification des concepts en acte organisant l'action (la conceptualisation dans l'action) peut faire l'objet d'observations filmées à l'endroit d'autres stagiaires que ceux accueillis dans les IME. Ce qui change essentiellement ici, ce n'est pas le dispositif mis en place mais les conditions de recueil des données, dans la mesure où, si nous imaginions que nous observons des étudiants ou des apprentis, par exemple, nous ne serions pas automatiquement confronté à la situation de handicap comme dans un contexte correspondant à l'IME. Ce que nous souhaiterions dire, au sortir de cette partie liée à la démarche d'élargissement de nos approches théoriques et instruments d'investigation en direction de nouveaux contextes d'étude, c'est que ce qui fait la spécificité et l'intérêt de notre recherche, c'est cet « effet de loupe » des effets de la formation en stage à l'endroit du public accueilli en IME. D'autres formés peuvent effectivement incarner des conduites proches dans le cadre de la réalisation de leur stage, mais il est nécessaire de se pencher particulièrement sur l'accompagnement du parcours de formation des jeunes d'IME, lesquels, au regard de nos résultats, sont confrontés à des obstacles qui sont loin d'être mineurs.

---

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H.Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, op.cité, p.53

La dimension de « *reliance* », en tant qu'alliance « *entre le système de l'observateur et le système observé, entre le chercheur et l'acteur*<sup>1</sup> », nous amène à appréhender l'espace de recherche comme une structure de sens. Selon nous, le point fort de notre recherche réside dans le fait d'avoir respecté une pensée et une conduite en cours de construction que nous avons tentée de mieux cerner. Cette pensée et cette conduite, relatives au domaine de la formation, se rapportent à un public spécifique avec déficience intellectuelle et accueilli dans un IME. Notre objectif a été d'interroger les conditions de réalisation du stage et non la réalisation uniquement, car cette dernière peut s'appuyer sur des valeurs réductrices anciennes et stigmatisantes du point de vue de la situation de handicap (le risque est de ne percevoir que les difficultés). Autrement dit, examiner ce que les jeunes font en stage n'est pas la même chose qu'examiner les processus qui les conduisent à faire ce qu'ils font (ce qui se construit dans les situations). La limite peut résider dans le fait de connaître, de par notre fonction d'éducateur, les acteurs principaux de la recherche. Cet aspect n'a pas été négligé pour autant (cf. observations précédentes). A cet égard, notre recherche s'apparente à une recherche-action : « *la recherche-action constitue une réelle mise en œuvre du concept de reliance car elle est attachée au développement des interactions entre le chercheur et l'acteur*<sup>2</sup> ».

Dans cette thèse, nous avons choisi de nous focaliser exclusivement sur les jeunes de l'IME (discours et pratiques de formation), tout en étant conscient que nous aurions pu interroger les tuteurs de stage, voire analyser leurs conduites tutorales auprès des jeunes. Cela peut également constituer une limite dans nos investigations (nous avons vu que les tuteurs faisaient système dans la compréhension de notre objet), mais nous avons privilégié l'entrée par les personnes en situation de handicap à l'IME, dont les travaux sont peu nombreux concernant ce type d'établissement spécialisé. L'une des retombées importantes de notre enquête a trait à cette question du tutorat et, subséquemment, à la formation des tuteurs (cette retombée étant indirecte, puisque nous n'avons pas investigué le point de vue de ces derniers). En effet, du temps accordé au jeune de la part du tuteur dépendra la possibilité du second d'aider le premier à identifier les obstacles qui se fabriquent dans les situations vécues. Le tuteur contribue à aider l'apprenant à trouver son propre chemin. L'autre retombée est la question de l'émancipation du sujet en formation (cf. début de la partie discussion des résultats). Si la démarche scientifique conserve un espace de liberté dévolu au chercheur dans les choix qu'il opère tout au long du processus, « *elle impose à ses acteurs d'argumenter leurs décisions de liberté au sein d'un espace public*<sup>3</sup> ». La validité de *reliance* invite à considérer les résultats dans leur rapport de conformité avec le contexte politique que nous avons étudié dans la première partie de ce travail. Dans cette perspective, il s'avère que nos résultats convergent avec les recommandations actuelles sur la déficience intellectuelle<sup>4</sup>, en ce sens qu'il est préconisé de développer des recherches sur la question du développement des compétences de la personne avec ce type de handicap<sup>5</sup>. La reconnaissance des compétences et les difficultés des publics avec un déficit intellectuel sont un enjeu important actuellement<sup>6</sup>. Ajoutons que nos conclusions s'inscrivent aussi dans l'esprit d'un dispositif récent sur la reconnaissance des acquis et de l'expérience en IME<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *op.cité*, p.28

<sup>2</sup> JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *op.cité*, p.28-29

<sup>3</sup> *Ibidem*, p.31

<sup>4</sup> Expertise collective « Déficiences intellectuelles », *Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM)*, *op.cité*

<sup>5</sup> *Ibidem*, p.147

<sup>6</sup> *Ibidem*, p.121

<sup>7</sup> P. Leguy, C. Guitton, P. Amoureux, (sous la direction de), *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie. 295 ESAT en réseaux : lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation*, *op.cité*, p.19

# CONCLUSION GÉNÉRALE

Arrivé au terme de ce travail, il convient d'en rappeler la démarche et les résultats. Notre intention de départ était d'explorer le rapport à la formation des jeunes accueillis en IME sous l'angle des valeurs. Pour ce faire, nous avons choisi le stage et, son corollaire, le tutorat de stage, comme instruments d'investigation. Ainsi notre but était de mieux comprendre les valeurs privilégiées par les jeunes de l'IME dans les stages réalisés en dehors de l'établissement spécialisé au travers de leurs parcours d'insertion socio-professionnelle. Pourquoi un tel questionnement ? Cette entrée prend sa source dans un constat émanant de notre pratique professionnelle d'éducateur à l'IME, selon lequel les jeunes effectuant des stages à l'extérieur semblent se situer davantage dans une compétence nommée par Pastré « *compétence exécution*<sup>1</sup> » alors qu'une « *compétence adaptation* », propice à la résolution de problème et à l'évolution du rapport au savoir apparaît si importante à développer chez ce public avec déficience intellectuelle. L'accompagnement du parcours de formation au quotidien semble montrer que les jeunes investissent prioritairement des savoir-faire et savoir-être dans leur stage, au détriment des savoirs professionnels. De cette manière d'aborder les stages, c'est le contexte actuel de la formation des personnes en situation de handicap qui est convoqué. En effet, nous avons vu, dans le premier chapitre de cette thèse, que la formation des jeunes accueillis en IME s'inscrivait dans des évolutions politiques et sociales contemporaines de l'idée de développer les compétences de ce public et de faire évoluer son rapport au savoir. Au regard de ces avancées politiques et sociales, notre postulat épistémologique a été de situer la formation à l'IME dans le paradigme de l'éducation pour un monde problématique<sup>2</sup>. Ce paradigme considère que les solutions du passé ne sont plus en mesure de relever les défis actuels et qu'il est nécessaire d'inventer de nouvelles réponses face aux problèmes auxquels nous sommes confrontés. Dans cette perspective d'éducation problématique, le seul moyen de mieux se repérer est de s'appuyer sur son expérience, mais à condition que ce soit une expérience qui se pense elle-même. En effet, pour ce qui nous concerne, s'intéresser au développement des compétences des publics avec déficience intellectuelle passe nécessairement par la compréhension de la relation qu'entretient ce public avec le savoir. Cela passe aussi par un travail d'enquête<sup>3</sup> sur sa propre expérience, y compris pour un public avec handicap intellectuel comme celui en IME. Ainsi quoi d'autre que l'expérience de stage aurait pu répondre davantage à cet environnement problématique de la formation des jeunes accueillis en IME ? Pour apporter des éléments de réponse au problème de la formation à l'IME, nous avons sollicité deux auteurs, Dewey et Bachelard, en ce que « *pour nos deux philosophes, ce qu'il y a de plus haut dans l'activité de penser consiste dans le traitement des problèmes*<sup>4</sup> ».

---

<sup>1</sup> P.Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, op.cité, p.72

<sup>2</sup> M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, op.cité

<sup>3</sup> Comme Dewey nous y invite, *ibidem*

<sup>4</sup> M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, op.cité, p.110



A l'aune de ce constat de départ basé sur une observation empirique en rapport avec notre pratique professionnelle d'éducateur, nous avons souhaité explorer cette question en interrogeant le sens de ces valeurs liées au stage à partir de ce que les jeunes en disent. Nous avons donc conduit des entretiens semi-directifs avec vingt jeunes de l'IME de façon à faire émerger des indicateurs sur la façon dont ces jeunes vivent leur stage. C'est ainsi que deux valeurs principales, et en apparence contradictoires, se sont dégagées des représentations des personnes interrogées : une valeur qui s'inscrit dans une forme de comportementalisme et une valeur qui s'inscrit dans une envie d'apprendre. Ces deux valeurs ont été travaillées sur le plan théorique à partir de nos deux compagnons : Dewey et Bachelard. Le premier, à travers sa théorie de la valuation (les valeurs se définissent, non pas a priori mais dans l'usage qui en est fait à travers les situations vécues en stage) ; le second, à travers sa théorie de l'instant d'apprendre (l'imaginaire de l'apprendre en stage).

Un détour historique nous a permis de reconsidérer la question des valeurs, et, par conséquent, d'enrichir notre compréhension de ce phénomène car nous avons montré que les résistances que les jeunes rencontrent dans leur formation font écho à la manière dont la formation, l'alternance, la pédagogie et le handicap intellectuel se sont construits au cours de l'histoire au gré d'avancées et de lenteurs. Autrement dit, les difficultés rencontrées par les jeunes se perçoivent parallèlement à la construction historique de ces différents référents que sont la formation, l'alternance, la pédagogie et le handicap intellectuel. Cette approche historique permet donc de déplacer le regard en s'écartant de tout jugement hâtif lié à l'unique explication par la déficience intellectuelle. Le phénomène que nous explorons est complexe en ce sens qu'il fait appel à différentes dimensions. A la lumière de ces différents aspects structurant notre objet de recherche (le constat de départ, le paradigme du monde problématique, nos deux compagnons théoriques, l'enquête exploratoire, l'entrée historique), nous avons pu investiguer de façon plus approfondie la question à partir d'une enquête longitudinale. Cette dernière s'est concentrée sur deux études de cas cliniques<sup>1</sup> : deux jeunes de l'IME ont en effet été suivis durant plus d'un an dans leur stage sur la base d'observations filmées. Cette enquête, qui a duré plus d'un an, vient compléter l'étude exploratoire conduite en amont. Elle permet de passer du discours sur les valeurs à partir des représentations des jeunes (par le biais d'entretiens semi-directifs) aux valeurs qu'ils construisent dans les situations vécues en stage à partir de leurs conduites effectives (par le biais d'observations filmées). Ces conduites effectives ne se réduisent pas à la situation vécue en stage. Elle prennent corps dans un contexte politique, historique, institutionnel et social de la formation des publics en situation de handicap, que l'on a donc qualifié d'environnement problématique.

Quels ont été les résultats saillants de cette enquête longitudinale ? Qu'avons-nous appris ? D'abord la nécessité d'être prudent dans la manière d'analyser des conduites en formation pour des jeunes d'IME. Un esprit nuancé doit constamment nous guider. Ce qui fait obstacle à l'appropriation des savoirs professionnels dans le cadre du stage, c'est certes la déficience intellectuelle. Mais c'est aussi (et peut-être surtout) les valeurs comportementalistes qu'incarnent les deux jeunes observés. Ces valeurs sont incarnées par des gestes réalisés par les deux jeunes, gestes que nous avons examinés et qui font sens dans les situations qu'ils doivent résoudre dans leur stage. Ce qui pose problème du point de vue formatif réside dans le fait qu'ils s'autorisent peu à penser par eux-mêmes, si dépendants ils sont de leur manière d'aborder le tutorat.

---

<sup>1</sup> La dimension clinique est à entendre ici au sens où nous nous sommes appuyé sur des éléments du parcours (familial, scolaire, social) des deux jeunes de l'IME en consultant les informations disponibles dans leur dossier de scolarité

Le tuteur est le patron, il semble y avoir peu de place dans leur conduite pour modifier l'ordre existant. Et cet ordre est à dominante comportementaliste, comme nous l'avons vu tout au long de nos analyses. Même si chez l'un des deux, il y a une possibilité de rupture de cette continuité productive, les valeurs behavioristes dominent. Entendons-nous bien. Nous ne disons pas que les deux jeunes que nous avons observés dans leur stage ne sont pas heureux d'y être. Au contraire, nous pensons avoir montré que l'un d'eux se situait dans des instants de plaisir d'être en stage alors que l'autre s'incriminait davantage dans des instants d'apprendre. Ce qui pose problème, c'est leur manière d'aborder les stages sur la base d'une expérience structurée autour ce que nous avons appelé : « exercer son « *métier de stagiaire* » à l'IME ». Que voulons-nous dire ? Simplement que réaliser des stages pour les jeunes d'IME concernés par cette recherche, c'est adopter des postures routinisées organisées autour d'un art de se faire bien voir dont le vecteur est une faible prise de risque. Que pouvons-nous en penser au regard de la spécificité du public avec handicap intellectuel et dans une perspective de développement des compétences ? Ces jeunes ne sont-ils pas dans une situation où ils devraient penser leur propre expérience de stage en étant conscients qu'ils ont besoin d'une prise en charge particulière sur le plan de leur rapport aux savoirs professionnels ? L'éducation problématique convoque cette idée que ce sont bien eux qui pensent leur expérience avec l'aide de l'éducateur. Ne pourrait-on pas les aider à s'inscrire dans un principe de réalité consistant à la penser en prenant conscience qu'ils doivent être accompagnés dans le domaine de l'accès à la conceptualisation si important à développer chez eux ? Dewey nous aide à comprendre à quelles conditions une expérience est éducative<sup>1</sup>. Elle doit répondre à trois critères : l'ouverture sur d'autres expériences, servir de base pour orienter la prochaine expérience, développer le rapport aux autres. A l'aune de l'ensemble des résultats recueillis dans cette recherche, les éléments produits nous invitent à penser que l'expérience du stage vécue par les deux jeunes de l'IME n'est pas une expérience éducative au sens où l'entend Dewey. En effet, la dimension d'ouverture y est relativement faible du fait de la domination des conduites routinières sur l'ensemble des trois stages observés. De ce même fait, les premiers stages réalisés parviennent difficilement à orienter les autres de par la récurrence des valeurs incarnées sur le mode comportementaliste. Ce mode ne favorise en rien la construction des relations sociales, relations qui se trouvent très restreintes par une réelle difficulté à s'approprier les apports du tutorat de stage. La connaissance étant un moyen d'agir<sup>2</sup>, il convient de constater que leur connaissance du stage restreint leur pouvoir d'agir en situation.

Dans un tel contexte, l'accompagnement éducatif et pédagogique semble s'articuler autour de l'objectif d'aider le jeune à trouver son propre chemin formatif en le rassurant sur l'erreur potentielle qui est une source d'apprentissage, le rendre moins dépendant du tuteur de stage, lui laisser la possibilité de s'exprimer librement et choisir une direction singulière dans le stage (boussole) tout en s'appuyant sur la culture existante, sur l'expérience de l'existant (la carte). C'est que nous parions sur la capacité des jeunes de l'IME à enquêter sur leur propre situation de stage avec l'aide de l'éducateur.

---

<sup>1</sup> M. Fabre, « Eloge de la pensée nocturne », M. Lani-Bayle, G. Pineau et C. Schmutz-Brun (coord.), *Histoires de nuits au cours de la vie*, op.cité, p.39

<sup>2</sup> P. Gégout, « Dewey : pour une pédagogie scientifique », HL Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, op.cité, p.153

En travaillant pédagogiquement sur ces valeurs incarnées à dominante comportementaliste, on se donne les conditions de possibilité de faire évoluer positivement la déficience intellectuelle tout au long de la vie car « *le niveau de performance atteint par un individu dépend principalement de ses aptitudes intellectuelles et des opportunités qui lui sont données de recevoir une instruction dans le domaine concerné. La marge de progression des élèves avec une déficience intellectuelle, sous l'effet des conditions éducatives actuelles, est peu étudiée*<sup>1</sup> ». Il ne faut pas sous-estimer leur capacité à progresser. Courbois et Facon ont bien montré qu'avec un accompagnement spécifique dans le domaine de la mémorisation par exemple, les progrès réalisés par les personnes avec déficience intellectuelle pouvaient être conséquents<sup>2</sup>. Cette spécificité de l'accompagnement, dont la personne atteinte d'un handicap intellectuel bénéficie ou non, constitue véritablement la variable d'ajustement pouvant expliquer l'écart des capacités de mémorisation entre des sujets déficients ou non déficients sur le plan intellectuel. Aussi Dewey et Bachelard nous permettent-ils de reconsidérer les stages et les penser à nouveau frais. Dans le contexte de l'éducation problématique où nous ne savons plus très bien ce que les choses signifient, comment pourrions-nous désormais répondre à la question suivante : qu'est-ce qu'un bon stage pour un jeune d'IME ? Si, par le passé, un bon stage a pu être évalué sur la base de l'ordre continu de la réussite immédiate des tâches (et c'est encore souvent le cas aujourd'hui, nous pouvons en témoigner en nous appuyant sur notre expérience d'éducateur), le contexte problématique de la formation à l'IME, contexte dans lequel les idées deviennent des problèmes<sup>3</sup>, réclame de prendre en compte le sens de l'expérience du sujet en formation (comment construit-il son expérience ?) pour répondre à cette question. D'où le glissement de la question initiale « qu'est-ce qu'un bon stage ? » vers une nouvelle question : « quel est le problème qui se pose pour le jeune d'IME dans son stage ? » Le problème que nous avons relevé dans notre recherche, qui peut également être le problème d'autres jeunes accueillis dans des IME, est celui de l'exercice d'un « *métier de stagiaire* » articulé autour d'une tension entre deux aspects : les conduites comportementalistes et l'émancipation du sujet en formation. Le terme de tension signifie que ces deux enjeux s'entremêlent, même si le premier aspect domine largement le second dans la mesure où l'accroissement de l'autonomie de pensée et d'action dans le stage se trouve altéré. Dewey et Bachelard ont ceci de particulier qu'ils nous apportent, chacun à leur manière, une opportunité d'identifier chez les jeunes de l'IME une pensée en cours de construction. Chez Dewey, il s'agit de respecter les valeurs implicites qui sont construites dans les situations ; chez Bachelard, il s'agit de respecter la pensée qui s'oriente vers l'apprendre en stage associée à une possibilité de rompre avec l'ordre continu productif.

L'une des limites que l'on peut identifier est de ne pas avoir pris en compte le rôle du tuteur de stage dans notre recherche. Le phénomène que nous avons exploré est un phénomène systémique qui englobe l'activité des tuteurs auprès des jeunes d'IME dans le cadre du stage. Dans le cadre d'une recherche future, nous trouverions opportun d'interroger les tuteurs de stage pour examiner le sens qu'ils donnent à leur activité tutorale et aussi observer leurs conduites effectives en situation d'accompagnement auprès des jeunes d'IME.

---

<sup>1</sup> Expertise collective « Déficiences intellectuelles », *Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale (INSERM)*, op.cité, p.45

<sup>2</sup> Y. Courbois, B. Facon, « Les savoirs de la psychologie cognitive », op.cité, p.260

<sup>3</sup> M. Fabre, « La liberté de questionner. Emancipation et problématisation », op.cité, p.14

La perception de la part du tuteur de stage de la dimension épistémique (le sujet qui apprend) est en effet un enjeu actuel qui permet d'éviter la posture tutorale qui demande au stagiaire de répondre à la commande<sup>1</sup>. De plus, nous souhaiterions finir en mesurant les limites de la généralisation de nos résultats qui, dans le cadre de la recherche qualitative que nous avons conduite dans cette thèse, permettent de saisir le sens social, culturel et historique du phénomène que nous avons étudié. Sens social, véhiculé par l'examen des représentations (étude exploratoire) et des conduites effectives (étude longitudinale) en rapport avec l'objet stage. Sens culturel, dans la mesure où notre étude a permis de mieux comprendre que la façon dont les jeunes se conduisent en stage, en incarnant des valeurs se manifestant concrètement par des gestes que nous avons identifiés et mis en exergue, s'inscrit dans une culture propre aux personnes en situation de handicap et accueillies en IME. Sens historique, enfin, puisque nous avons cadré notre recherche sur ce plan en mobilisant des éléments de réflexion sur l'histoire de l'alternance, de la pédagogie, du handicap intellectuel, autant de référents qui permettent de donner du sens aux conduites observées sur le terrain. L'ensemble de ces données (sociale, historique, culturelle) nous a permis d'apporter des éléments de réponse au problème de la formation à l'IME, conformément au projet initial que nous nous étions fixé.

---

<sup>1</sup> A-L. Ulmann, « Editorial », Le tutorat. Quelles pratiques pour quels enjeux ?, revue *Education Permanente* n°206, mars 2016, p.7

# BIBLIOGRAPHIE

## A

- A. Agraz, « Etudier l'imaginaire du stage en Institut Médico-Educatif (IME) : un outil pour mieux comprendre le rapport à l'abstraction des jeunes accueillis », revue *Recherches en Education* n°26, juin 2016
- D. Alexandre, *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2010
- B. Andrieu, « Une conscience expérientielle de l'organisme par éducation corporelle de l'esprit chez John Dewey », in HL Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, Nancy, PUN, 2013
- T. Ardouin, « Le tutorat : mission et métier », in JP. Astolfi (sous la direction de), *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2003
- T. Ardouin, *Ingénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, Concevoir, Réaliser, Evaluer*, Paris, Dunod, 2003
- T. Ardouin, « D'une ingénierie programmatique à une ingénierie constructive. Pour une nouvelle problématisation en formation des adultes », *Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Education, sous la coordination du Professeur Jean-Pierre Astolfi*, Rouen, 2008
- JP. Astolfi, *Education et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2003
- JP. Astolfi (sous la direction de), *Savoirs en action et acteurs de la formation*, Rouen, PUR, 2004
- JP. Astolfi, *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2008
- JP. Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 9ème édition 2009
- JP. Astolfi, *L'école pour apprendre. L'élève face aux savoirs*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2010

## B

- G. Bachelard, « La continuité et la multiplicité temporelles », in *Société Française de philosophie, Grandes conférences du Centenaire en ligne*, 13 mars 1937
- G. Bachelard, *La dialectique de la durée*, Paris, 3ème édition « Quadrige », 2001
- G. Bachelard, *Le rationalisme appliqué*, Paris, PUF, 4ème édition « Quadrige », 2004
- G. Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 2004
- G. Bachelard, *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris, Corti, 2004
- G. Bachelard, *L'Intuition de l'instant*, Paris, Stock, Edition 07, juin 2011

- G. Bachelard, *La poétique de l'espace*, Paris, PUF, 10ème édition, 3ème tirage « Quadrige », 2011
- G. Bachelard, *La psychanalyse du feu*, Saint-Amand, Gallimard, 1997
- P.Carré et P.Caspar (sous la direction de), *Traité des sciences et des techniques de la Formation*, Paris, Dunod, 2004
- K. Barisnikov, G.Petitpierre (sous la direction de), *Défectologie et déficience mentale*. VYGOTSKY, Paris, Delachaux et Niestlé, 1994
- V. Barry, « Entretien avec C. Gardou. « Il n'y a pas de vie minuscule à l'école », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Revue internationale n°61*, avril 2013
- BM. Barth, *L'apprentissage de l'abstraction*, Paris, Retz, 1987
- Y. Beldame, E. Lantz, « L'intégration sociale de jeunes sportifs ayant des déficiences intellectuelles », *Carnet du RT 47, Réseau thématique de l'Association française de sociologie*, 22 août 2016,
- H. Benoît, « De la reproduction des pratiques à leur transformation : le défi de la formation des enseignants », in *Reliance, Revue des situations de handicap, de l'éducation et des sociétés n°27*, mars 2008
- J. Berbaum, « Le développement de la capacité d'apprentissage, in J.Houssaye (sous la direction de), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 8ème édition 2009
- A. Bidet, « La genèse des valeurs : une affaire d'enquête », in *Tracés. Revue de Sciences Humaines* (en ligne) p.211 à 216, 15, 2008
- A. Bidet, L.Quéré, G.Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, Paris, Editions La Découverte, 2011
- A. Blanchet, A.Gotman, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Nathan, 2001
- V. Bontemps, *Bachelard*, Paris, Les Belles Lettres, 2010
- M. Brossard, « Concepts quotidiens/concepts scientifiques : réflexion sur une hypothèse de travail », revue *Carrefours de l'éducation n°26*, 2008/2
- M. Bru, « L'observation en éducation », *Journée scientifique du laboratoire CIVIIC (Centre Interdisciplinaire de recherches sur les valeurs, les idées, les identités et les compétences) sur L'observation en éducation*, Mont Saint-Aignan, 19.02.2015
- N. Burel et B. Andrieu (sous la direction de), *Recherches et éducations n°12*, octobre 2014

## C

- L. Chalmel, « Pour une épistémologie de l'histoire des idées pédagogiques », in A.Vergnioux (dir.), *40 ans des sciences de l'éducation. L'âge de la maturité ? Questions vives*, Caen, PUC, 2009
- S.Charbonnier, *Deleuze pédagogue. La fonction transcendantale de l'apprentissage et du problème*, Paris, L'Harmattan, 2009
- B. Charlot, revue *Vie pédagogique 135*, avril-mai 2005
- B. Charlot, *Du Rapport au Savoir. Eléments pour une théorie*, Paris, Anthropos, 1997
- B. Charlot, « L'alternance : formes traditionnelles et logiques nouvelles », revue *Education Permanente n°115/1993*

- M. Chauvière, E. Plaisance, « Les conditions d'une culture partagée », revue *Reliance* n°27, 2008
- JL. Chevenas, « Impact de la loi du 11 février 2005 sur l'emploi et la formation professionnelle », A. Philip et D. Velche (sous la direction de), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°48, janvier 2010
- J. Clénet, *L'ingénierie des formations en alternance. « Pour comprendre, c'est-à-dire pour faire... »*, Paris, L'Harmattan, 2002
- C. Corbier, « Bachelard, Bergson, Emmanuel. Mélodie : rythme et durée », *Archives de Philosophie*, 2012/2, Tome 75

## D

- R. Damien et B. Hufschmitt, *Bachelard : Confiance raisonnée et défiance rationnelle*, Paris, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2006
- A. De La Garanderie, *Plaisir de connaître. Bonheur d'être. Une pédagogie de l'accompagnement*, Lyon, Chronique Sociale, 2ème édition 2013, p.13, 1ère édition 2004
- A. De La Garanderie, *Comprendre les chemins de la connaissance. Une pédagogie du sens*, Lyon, Chronique Sociale, 2002
- N. Denoyel, « Table ronde », *Education permanente* n°173/2007
- M. Désilets, « Connaissances déclaratives et procédurales : des confusions à dissiper », *Revue des sciences de l'éducation*, vol 23, n°2, 1997
- M. Develay, *Donner du sens à l'École*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 6ème édition 2007
- M. Develay, « Le statut des savoirs dans les pédagogies de l'alternance », revue *Education Permanente* n°172, 2007
- G. Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 2012
- J. Dewey, *Logique. La théorie de l'enquête*, Paris, PUF, 1993
- D. Dicquemare, « Opérationnaliser les objectifs d'un projet », revue *Les Cahiers de l'Actif* n°266/267, juillet-août 1998
- N. Diederich, *Les naufragés de l'intelligence. Paroles et trajectoires de personnes désignées comme « handicapées mentales »*, Paris, La Découverte, 2004
- H. Dorvil, R. Mayer (sous la direction de), *Problèmes sociaux. Tome 1, Théories et méthodologies*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2011
- G. Durand, *Les structures anthropologiques de l'imaginaire*, Paris, Dunod, 1984
- L. Durrive, « L'expérience du double tutorat dans l'insertion professionnelle », revue *Education Permanente* n°206, 2016

## E

- M-A. Ecotièrre, A-L. Poujol, R. Scelles, « Techniques d'analyse des entretiens », D. Bedoin et R. Scelles (sous la direction de), *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap*, Toulouse, Erès, 2015

## F

- M. Fabre, *Penser la formation*, Paris, PUF, 1994
- M. Fabre, *Bachelard éducateur*, Paris, PUF, 1995
- M. Fabre, *Gaston Bachelard. La formation de l'homme moderne*, Paris, Hachette, 2001
- M. Fabre, « Existe-t-il des savoirs pédagogiques ? », J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2002
- M. Fabre, « Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? », *Revue française de pédagogie*, octobre-décembre 2007
- M. Fabre, « Les philosophes ont-ils quelque chose à dire sur l'apprentissage ? Essai sur « l'Intuition de l'instant » de Bachelard », revue *Recherches en Education* n°4, octobre 2007
- M. Fabre, « De l'horrible danger des idées de problème et de problématisation », revue *Penser l'éducation* n°22, 2008
- M. Fabre, « Qu'est-ce que problématiser ? Genèses d'un paradigme », revue *Recherches en éducation* n°6, janvier 2009
- M. Fabre, *Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009
- M. Fabre, *Notes du CREN* n°5, septembre 2011
- M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF, 2011
- M. Fabre, « Eloge de la pensée nocturne », M. Lani-Bayle, G. Pineau et C. Schmutz-Brun (coord.), *Histoires de nuits au cours de la vie*, Paris, L'Harmattan, 2012
- M. Fabre, « La liberté de questionner. Emancipation et problématisation », revue *Penser l'éducation* n°36, 2015
- A. Fanchini, « Les déterminants des compétences sociales des élèves de cycle III », revue *Recherches en Education* n°27, Octobre 2016
- B. Fleury, M. Fabre, « Psychanalyse de la connaissance et problématisation des pratiques pédagogiques. La longue marche vers le processus « Apprendre » », *Recherche et Formation* n°48, 2005

## G

- C. Gardou, M. Develay, « Ce que les situations de handicap, l'adaptation et l'intégration scolaires « disent » aux sciences de l'éducation », *Revue Française de Pédagogie* n°134, janvier-février-mars 2001
- J. Gateaux-Mennecier, *La débilité légère. Une construction idéologique*, Paris, CNRS, 2001
- A. Geay, *L'école de l'Alternance*, Paris, L'Harmattan, 1998
- P. Gégout, « John Dewey : une pédagogie pragmatiste, une pédagogie scientifique », *Actes du Colloque doctoral international de l'éducation et de la formation*, Nantes, 28-29 novembre 2013
- P. Gégout, « DEWEY : pour une pédagogie scientifique », HL. Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, Nancy, PUN, 2013
- P. Gohet, JL.Faure, *Rapport de l'Observatoire national sur la formation, la recherche et l'innovation sur le handicap* (ONFRIH), Note de synthèse, 2008
- J. Gribbin, *La physique quantique*, Paris, Pearson Education France, 2003



## H

- J. Houssaye, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988
- J. Houssaye (sous la direction de), *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1993
- J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, *Manifeste pour les pédagogues*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2002
- J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 8ème édition 2009
- J. Houssaye, « Le changement dans l'éducation passe par des principes éthiques », *Le Monde.fr*, 20.04.2012
- J. Horvais, « Qu'apprend-on en IMPro ? Les apprentissages proposés aux adolescents déficients intellectuels en IMPro : quels choix, quelles pratiques, pour quoi faire ? », *Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction de C.Gardou*, Université Lumière Lyon 2, 2012

## J

- M. Janner-Raimondi, « Questions d'éthique et entretien : une approche philosophique », D. Bedoin et R. Scelles (sous la direction de), *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap*, Toulouse, Erès, 2015
- G. Jean, Bachelard, *L'enfance et la pédagogie*, Paris, Scarabée, 1983
- A. Jorro et H. Crocé-Spinelli, « Le développement de gestes professionnels en classe de français. Le cas de situations de lecture interprétative », *Pratiques 145-146*, 2010

## L

- M. Lachièze-Rey, « Vers une nouvelle cosmologie », revue *Etudes*, 2005/2, Tome 402
- C. Lallier, *Pour une anthropologie filmée des interactions sociales*, Paris, Editions des archives contemporaines, 2009
- G. Lang, « De la personne « handicapée » à la personne « en situation de handicap » : d'une exclusion à l'autre ?, in *Education Permanente n°156*, 2003
- B. Latour, « Sur la pratique des théoriciens », in J-M.Barbier (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 3ème édition 2011
- C. Lavigne, « A qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap (surdité) », *Nouvelle revue de Psychosociologie 2007/2 (n°4)*
- G. Le Boterf, *Ingénierie et évaluation des compétences*, Paris, Editions d'Organisation, 4ème édition, 2005
- JP. Le Goff, « Ingénierie : peut-on en finir avec la confusion ? », revue *Education Permanente n°157*, 2003
- D. Lecourt, *L'épistémologie historique de Gaston Bachelard*, Paris, Vrin, 2002
- R. Legendre, « Introduction à la sémiotique. Du système au signe : le système », [faculty.georgetown.edu/spielma/docs/semiotique/systeme/htm](http://faculty.georgetown.edu/spielma/docs/semiotique/systeme/htm), consulté le 07 octobre 2015
- P. Leguy, *Travailleurs handicapés : reconnaître leur expérience. 24 établissements et services d'aide par le travail coopèrent pour valoriser les compétences acquises*, Toulouse, Erès, 2007

P. Leguy (dir.), avec C. Guitton et P. Amoureux, *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie. 295 Esat en réseaux : lieux d'innovation sociale et d'ingénierie de formation*, Toulouse, Erès, 2013

J. Leplat, « Les gestes dans l'activité en situation de travail », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé. Aperçu de quelques problèmes d'analyse 15-1*, 2013

## M

P. Marchand, « L'enseignement technique et professionnel en France 1800-1919 », revue *Techniques et cultures* 45, 2005

P. Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », *La nouvelle revue de l' AIS n°12*, 4ème trimestre 2000

P. Mayen, « Apprendre à s'étonner », revue *Education Permanente n°200*, septembre 2014

P. Meirieu, *Apprendre...oui, mais comment*, Paris, ESF, 1987

P. Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF, 1995

P. Meirieu, « La pédagogie entre savoirs et savoir-faire », in A.Bentolila (sous direction de), *Savoirs et Savoir-faire*, Paris, Nathan, 1995

P. Meirieu, « Eduquer à l'altérité », *La revue de l'APA JH n°94*, juin 2007, [www.apajh.org](http://www.apajh.org)

P. Meirieu, « Trois questions à Philippe Meirieu : du « désir d'apprendre » à « l'école du futur », *A l'occasion de la participation de Philippe Meirieu à l'Ecole d'été de Rosa Sensat à Barcelone*, 7 au 12 juillet, date non indiquée

P. Meirieu, « L'enfant a besoin de discontinuités éducatives », revue *Diversité* 183, 1er trimestre 2016

P. Molinier, P. Rateau, V. Cohen-Scali, *Les représentations sociales : pratique des études de terrain*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2002

A. Mucchielli, *Les méthodes qualitatives*, Paris, PUF, 1991, *Que sais-je ?*

A. Mucchielli (sous la direction de), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2012

## N

S. Neuville, *Expertise collective INSERM « Déficiences intellectuelles*, Colloque de restitution, Paris, Institut Curie, 1er mars 2016

## P

B. Pachoud et al, « La problématique de l'insertion professionnelle des personnes présentant un handicap psychique : les différentes dimensions à prendre en compte », *Revue française des affaires sociales (n°1-2)*, 2009/1

P. Parage, « Ingénierie didactique et analyse de l'activité : initialisation d'une recherche sur l'apprentissage », *Recherches en Education n°4*, octobre 2007

P. Pastré, « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue Française de Pédagogie n°138*, janvier-février-mars 2002

P. Pastré, P. Mayen, G. Vergnaud, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie* 154, janvier-mars 2006

- P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, Paris, PUF, 2012
- P. Pastré, B.Ouarrak, « Des modèles d'apprentissage », revue *Education Permanente n°204*, 2015
- P. Pelpel, V.Troger, *Histoire de l'Enseignement Technique*, Paris, Hachette, 1993
- P. Perrenoud, *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation*, Genève et Paris, Droz, 1984
- P. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 7ème édition 2010
- D. Alexandre, *Anthologie des textes clés en pédagogie. Des idées pour enseigner*, Issy-Les-Moulineaux, ESF, 2010
- G. Pigeot, « Apprentissage et jeunes en situation de handicap. Pertinence de ce mode de formation et problématiques posées par l'application de la loi du 11 février 2005 », in A.Philip et D.Velche (sous la direction de), *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation n°48*, janvier 2010
- JP. Pourtois et H. Desmet, *Approche qualitative (analyse, méthode, technique)*, Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1998
- JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, « Les points-charnières de la recherche scientifique », *Recherche en soins infirmiers n°65*, juin 2001
- JP. Pourtois et H. Desmet, *L'éducation implicite*, Paris, PUF, 2004
- JP. Pourtois, H.Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Wavre (Belgique), Mardaga, 2007
- JP. Pourtois, H. Desmet, W. Lahaye, *Postures et démarches épistémiques en recherche*, Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 2012
- C. Prado, « Mieux accompagner et inclure les personnes en situation de handicap : un défi, une nécessité », *Les avis du conseil économique, social et environnemental*, juin 2014
- E. Prairat, « Dewey et la question des valeurs », HL. Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, Nancy, PUN, 2013

## R

- P. Rabardel, « Des motifs et des buts... », *Café pédagogique*, Les dossiers, janvier 2010,
- O. Reboul, *Qu'est-ce qu'apprendre ?*, Paris, PUF, 2010
- V. Remery, V. Markaki, « Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs », revue *Education Permanente n°206*, 2016
- M. Renault, « Dire ce à quoi nous tenons et en prendre soin. John Dewey, La formation des valeurs », Paris, *Revue Française de Socio-Economie n°9*, 2012/1
- S. Renier, « De la formation des valeurs à la valeur en formation. Une lecture deweyenne du travail possible sur les valeurs éducatives », M.Fabre, B.Frelat-Kahn, A.Pachod (sous la direction de), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*, Paris, Hermann, 2016
- L. Roger, « Penser la professionnalisation en formation dans et par les situations d'apprentissage professionnel », *Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation, sous la direction de M.Fabre, Université de Nantes*, 28 novembre 2012
- C. Rossignol, « La notion de handicap : Métaphore politique et point de ralliement des corporatismes », revue *Interactions vol.2*, 2010

## S

- R. Salbreux et R. Misès, « La notion de déficience intellectuelle et ses applications pratiques », revue *Contraste*, 2005/1, n°22-23
- C. Salles, F. Savournin, « Une étude du rapport au savoir d'enfants scolarisés en IME dans le cadre d'un parcours artistique », revue *Recherches en Education* n°23, octobre 2015
- E. Santamaria, *Handicap mental et majorité. Rites de passage à l'âge adulte en IME*, Paris, L'Harmattan, 2009
- E. Santamaria, « Sexualité et institution : accompagner l'autre dans l'inachèvement de la vie », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°47, 2009
- C. Sarrazin, « A propos de l'autodétermination des personnes présentant une déficience intellectuelle », *Réseau international sur le Processus de production du handicap*, 2012
- A. Savoyant, « Une approche cognitive de l'alternance », *Céreq Bref* n°118, mars 1996
- R. Scelles, « Les savoirs de la psychologie clinique », C. Gardou, *Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières*, Toulouse, Erès, 2014
- D. Schugurensky, « Vingt mille lieues sous les mers : les quatre défis de l'apprentissage informel », *Revue française de pédagogie* 160, juillet-septembre 2007
- H-J. Stiker, J. Puig, O. Huet, *Handicap et accompagnement. Nouvelles attentes, nouvelles pratiques*, Paris, Dunod, 2009
- H-J. Stiker, « Les enjeux d'une approche situationnelle du handicap », revue *Education Permanente* n°156, 2003

## T

- N.Terrot, *Histoire de l'Education des Adultes en France*, L'Harmattan, 1997
- J. Thiévenaz, « Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience », revue *Education Permanente* n°197, décembre 2013

## U

- A-L. Ulmann, « Editorial », Le tutorat. Quelles pratiques pour quels enjeux ?, revue *Education Permanente* n°206, mars 2016

## V

- M. Vial, « Mettre en travail la question des valeurs dans la formation professionnelle », revue *En question, Cahier* n°24, 1999
- G. Vergnaud, « Au fond de l'action, la conceptualisation », J-M.Barbier (sous la direction de), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 3ème édition 2011
- G. Vergnaud, « Qu'est-ce que la pensée ? », revue *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°63, novembre 2013
- G. Vergnaud, « Représentation et activité : deux concepts étroitement associés », revue *Recherches en Education* n°4, octobre 2007
- I. Ville, E. Fillion, JF. Ravaut, *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, Politiques et Expérience*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, 2014

## W

- C. Wacjman, *Les fondements de l'éducation spécialisée. Principes, méthodes, enjeux*, Paris, Dunod, 2008
- F. Worms, *Le vocabulaire de Henri Bergson*, Paris, Ellipses éditions, 2007
- F. Worms, « La rupture de Bachelard avec Bergson comme point d'unité de la philosophie du XXème siècle en France », F. Worms et J-J Wunenburger, *Bachelard Bergson, continuité et discontinuité, Actes du Colloque international de Lyon, 28-29-30 septembre 2006*, Paris, Presses Universitaires de France, 2008
- JJ. Wunenburger, « Gaston Bachelard et la topoanalyse poétique », T.Paquot et C.Younès, *La Découverte « Recherches »*, 2009
- JJ. Wunenburger, *L'imaginaire*, Paris, Presses Universitaires de France, « Que sais-je ? », 2ème édition 2013

## REVUES

- Actualités sociales hebdomadaires* n°2864, 13 juin 2014
- Carrefours de l'éducation* n°26, 2008/2
- Céreq Bref* n°118, mars 1996
- Contraste* n°22-23, 2005/1
- Diversité* 183, 1er trimestre 2016
- Education Permanente* n°115, 1993
- Education Permanente* n°156, 2003
- Education Permanente* n°157, 2003
- Education permanente* n°173, 2007
- Education Permanente* n°197, décembre 2013
- Education Permanente* n°200, septembre 2014
- Education Permanente* n°204, 2015
- Education Permanente* n°206, mars 2016
- Empan* n°104, 2016
- En question, Cahier* n°24, 1999
- La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* n°63, novembre 2013
- La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Revue internationale*, n°61, avril 2013
- La nouvelle revue de l' AIS* n°12, 4ème trimestre, 2000
- La revue de l'APA JH* n°94, juin 2007
- Nouvelle revue de Psychosociologie* n°4, 2007/2
- Recherche en soins infirmiers* n°65, juin 2001
- Recherches en Education* n°4, octobre 2007
- Recherches et éducations* n°12, octobre 2014
- Recherches en Education* n°26, juin 2016
- Recherches en Education* n°27, octobre 2016

*Revue des sciences de l'éducation* n°2, vol 23, 1997  
*Revue Française de Pédagogie* n°134, janvier-février-mars 2001  
*Revue Française de Pédagogie* n°138, janvier-février-mars 2002  
*Revue française de pédagogie* 154, janvier-mars 2006  
*Revue française des affaires sociales* n°1-2, 2009/1  
*Reliance* n°27, 2008  
*Unifaf* n°18, avril 2010

## SITOGRAPHIE

<https://www.afpa.fr/espace-presse/14-au-18-novembre-semaine-pour-l-emploi-des-personnes-handicapées>  
[http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP\\_Rabardel.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Rabardel.aspx)  
<http://www.cairn.info/le-territoire-des-philosophes---page-47.htm>  
<http://www.cairn.info/revue-contraste-2005-1-page-23.htm>  
<http://www.cairn.info/revue-française-de-socio-economie-2012-1page-247.htm>  
[http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/echantillonnage\\_recherche\\_qualitative/echantillon\\_recherche\\_qual.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf)  
<http://www.cnsa.fr/actualites-agenda/actualites/les-resultats-dune-expertise-collective-sur-les-deficiences-intellectuelles>  
<http://www.cren.univ-nantes.fr/>  
[www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/capa/MetierAgri/CAPa-ma-ref-modulaire-Mai2016.pdf)  
<http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/textes/formations-cap-cap->  
[www.fse.ulaval.ca](http://www.fse.ulaval.ca)  
[faculty.georgetown.edu/spielma/docs/semiotique/systeme/htm](http://faculty.georgetown.edu/spielma/docs/semiotique/systeme/htm)  
[www.handicap.gouv.fr](http://www.handicap.gouv.fr)  
[www.inserm.fr/.../expertises.../colloque...deficiences-intellectuelles/discours\\_segolene](http://www.inserm.fr/.../expertises.../colloque...deficiences-intellectuelles/discours_segolene)  
[www.ina.fr](http://www.ina.fr)  
[www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)  
[http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/20/le-changement-dans-l-education-passe-par-des-principes-ethiques\\_1688185\\_3232.html](http://www.lemonde.fr/idees/article/2012/04/20/le-changement-dans-l-education-passe-par-des-principes-ethiques_1688185_3232.html)  
<http://www.leparisien.fr/economie/retraites/sapin-veut-reformer-les-stages-qui-ne-doivent-pas-etre-un-travail-07-10-2013-3203681.php>  
[www.meirieu.com](http://www.meirieu.com)  
[www.meirieu.com/TEXTEDECIRCONSTANCE/rosasensat.htm](http://www.meirieu.com/TEXTEDECIRCONSTANCE/rosasensat.htm)  
<http://pistes.revues.org/2951>  
<http://pratiques.revues.org/1527>  
<http://tc.revues.org/1343>  
<http://rfp.revues.org>  
<http://rfp.revues.org/157>  
<http://rfp.revues.org/583>  
[www.ripph.qc.ca/fr/revue/journal-20-03-2012-07](http://www.ripph.qc.ca/fr/revue/journal-20-03-2012-07)  
[www.rncp.cncp.gouv.fr](http://www.rncp.cncp.gouv.fr)

<http://traces.revues.org/813>  
[www.travail-emploi-santé.gouv.fr](http://www.travail-emploi-santé.gouv.fr)  
[www.travail-emploi-santé.gouv.frwww.rncp.cncp.gouv.fr](http://www.travail-emploi-santé.gouv.frwww.rncp.cncp.gouv.fr)  
<http://www.univ-rouen.fr/audio/civiic/170513/index.html>

## CONFÉRENCES ET DVD

JP. Astolfi, « Retrouver la saveur des savoirs à l'école », Entretien avec B.Fleury, *DVD*, Dijon, Educagri éditions, 2010

J. Bazille, S. Caens-Martin, S.Gired, P.Mayen, C.Mayeux, G.Renaud, *L'analyse en Didactique professionnelle*, *DVD*, Educagri éditions, 2004

J-T. Desanty, mathématicien et philosophe des sciences (1914-2002), in H.Knapp et JC Bringuier, « Bachelard parmi nous, ou l'héritage invisible », *vidéo*, *www.ina.fr*, 02/10/1972, durée : 01h18min10s

M. Fabre, « Philosophies de problème et pédagogies de la connaissance : Dewey, Bachelard, Deleuze, Meyer », *conférence en ligne*, Université de Laval, 15 avril 2008

D. Hameline, « Suffit-il de trianguler ? », « Pédagogues et pédagogie : regards sur les travaux de J. Houssaye », *Conférence à la Maison de l'Université de Rouen*, 17 mai 2013 organisé par le laboratoire CIVIIC

# INDEX DES TABLEAUX ET DES SCHEMAS

STRUCTURE DU GUIDE D'ENTRETIEN .....	35
PROFILS DES JEUNES INTERROGÉS .....	35
REPRÉSENTATIONS DE LA FORMATION À PARTIR D'UNE POPULATION DE 20 JEUNES .....	37
REPRÉSENTATIONS DES JEUNES FACE À L'OBJET STAGE .....	38
RÉSEAU CONCEPTUEL DU RÉFÉRENT « STAGE » .....	45
REPRÉSENTATIONS DES JEUNES PAR RAPPORT À L'OBJET TUTORAT .....	46
RÉSEAU CONCEPTUEL DE L'OBJET « TUTORAT » .....	54
REPRÉSENTATIONS DE L'OBJET HANDICAP .....	55
ARTICLE « MÉMOIRES D'UN COMPAGNON » .....	124
LES 3 VISAGES DE LA FORMATION.....	130
D'UN PARADIGME DE LA CERTITUDE À IN PARADIGME DE L'INCERTITUDE .....	140
LE TABLEAU DE PASTRÉ : RÉUSSIR - COMPRENDRE.....	166
ELÉMENTS HYPOTHÈSE 1 .....	180
ELÉMENTS HYPOTHÈSE 2.....	180
ELÉMENTS HYPOTHÈSE 3.....	181
GRILLE HYPOTHÈSE 1 .....	182
GRILLE HYPOTHÈSE 2.....	183
GRILLE HYPOTHÈSE 3.....	183
SCHÉMA PROCÉDURE D'ÉCHANTILLONNAGE .....	190
SYNTHÈSE DOSSIER A1 .....	210
SYNTHÈSE DOSSIER O2 .....	215
SCHÉMA DES TEMPORALITÉS.....	218
L'HYPOTHÈSE N°1 ET LES GRILLES D'ANALYSE CORRESPONDANTES.....	219
DEBUT DE L'ANALYSE DES OBSERVATIONS FILMÉES .....	225
DEUX INDICATEURS D'ÉVALUATION RETENUS POUR L'HYPOTHÈSE N°1 .....	232
SYNTHÈSE DES PREMIERS ÉLÉMENTS D'OBSERVATION CONCERNANT (A1) HYPOTHÈSE N°1 ET PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE (16 ET 19.06.2014) .....	234
RAPPEL DES GRILLES D'ANALYSE DE L'HYPOTHÈSE N°2 .....	235
DEUX TEMPORALITÉS FORMATIVES À L'IME .....	237
SYNTHÈSE DES PREMIERS ÉLÉMENTS D'OBSERVATION CONCERNANT (A1) HYPOTHÈSE N°2 ET PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE (16 ET 19.06.2014) .....	243
RAPPEL DES GRILLES D'ANALYSE DE L'HYPOTHÈSE N°3 .....	244



<b>SYNTHÈSE DES PREMIERS ÉLÉMENTS D'OBSERVATION CONCERNANT (A1) HYPOTHÈSE N°3 ET PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE (16 ET 19.06.2014)</b> .....	<b>252</b>
<b>TEST DE L'HYPOTHÈSE N°1</b> .....	<b>253</b>
<b>COMPARAISON ENTRE PREMIÈRE ET DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE, CHEZ (A1), POUR L'HYPOTHÈSE N°1</b> .....	<b>263</b>
<b>COMPARAISON ENTRE PREMIÈRE ET DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE, CHEZ (A1), POUR L'HYPOTHÈSE N°2</b> .....	<b>266</b>
<b>COMPARAISON ENTRE PREMIÈRE ET DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE, CHEZ (A1), POUR L'HYPOTHÈSE N°3</b> .....	<b>272</b>
<b>COMPARAISON ENTRE LES TROIS STAGES, CHEZ (A1), POUR L'HYPOTHÈSE N°1</b> .....	<b>277</b>
<b>COMPARAISON ENTRE LES TROIS STAGES, CHEZ (A1), POUR L'HYPOTHÈSE N°2</b> .....	<b>279</b>
<b>COMPARAISON ENTRE LES TROIS STAGES, CHEZ (A1), POUR L'HYPOTHÈSE N°3</b> .....	<b>281</b>
<b>LE SYSTÈME DU STAGE CHEZ (A1)</b> .....	<b>281</b>
<b>DEUX INDICATEURS D'ÉVALUATION RETENUS POUR L'HYPOTHÈSE N°1</b> .....	<b>288</b>
<b>SYNTHÈSE DES PREMIERS ÉLÉMENTS D'OBSERVATION CONCERNANT (O2) HYPOTHÈSE N°1 ET PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE (16 ET 18.09.2014)</b> .....	<b>290</b>
<b>SYNTHÈSE DES PREMIERS ÉLÉMENTS D'OBSERVATION CONCERNANT (O2) HYPOTHÈSE N°2 ET PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE (16 ET 18.09.2014)</b> .....	<b>294</b>
<b>SYNTHÈSE DES PREMIERS ÉLÉMENTS D'OBSERVATION CONCERNANT (O2) HYPOTHÈSE N°3 ET PREMIÈRE TEMPORALITÉ DE STAGE (16 ET 18.09.2014)</b> .....	<b>298</b>
<b>COMPARAISON ENTRE PREMIÈRE ET DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE, CHEZ (O2), POUR L'HYPOTHÈSE N°1</b> .....	<b>302</b>
<b>COMPARAISON ENTRE PREMIÈRE ET DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE, CHEZ (O2), POUR L'HYPOTHÈSE N°2</b> .....	<b>304</b>
<b>COMPARAISON ENTRE PREMIÈRE ET DEUXIÈME TEMPORALITÉ DE STAGE, CHEZ (O2), POUR L'HYPOTHÈSE N°3</b> .....	<b>307</b>
<b>COMPARAISON ENTRE LES TROIS STAGES, CHEZ (O2), POUR L'HYPOTHÈSE N°1</b> .....	<b>314</b>
<b>COMPARAISON ENTRE LES TROIS STAGES, CHEZ (O2), POUR L'HYPOTHÈSE N°2</b> .....	<b>316</b>
<b>COMPARAISON ENTRE LES TROIS STAGES, CHEZ (O2), POUR L'HYPOTHÈSE N°3</b> .....	<b>319</b>
<b>LE SYSTÈME DU STAGE CHEZ (O2)</b> .....	<b>319</b>
<b>DEUX CARTES DE LA FORMATION À L'IME : LA POLARISATION D'UN ESPACE COGNITIF DU STAGE CHEZ (A1) ET (O2)</b> .....	<b>321</b>
<b>TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES POINTS COMMUNS ET DIVERGENCES DANS LES CONDUITES ADOPTÉES DANS LE STAGE, PAR (A1) ET (O2), AU REGARD DE NOS RÉSULTATS</b> .....	<b>323</b>
<b>COMPÉTENCES CONSTRUITES (OU EN COURS DE CONSTRUCTION) PAR (A1), DANS SES TROIS STAGES, MISES EN PERSPECTIVE AVEC LES COMPÉTENCES DÉCLINÉES DANS LES RÉFÉRENTIELS CAP CORRESPONDANTS</b> .....	<b>323</b>
<b>COMPÉTENCES CONSTRUITES (OU EN COURS DE CONSTRUCTION) PAR (O2), DANS SES TROIS STAGES, MISES EN PERSPECTIVE AVEC LES COMPÉTENCES DÉCLINÉES DANS LES RÉFÉRENTIELS CAP CORRESPONDANTS</b> .....	<b>324</b>
<b>QUELQUES EXEMPLES SIGNIFICATIFS DE LA RELATION ENTRETENUE AVEC L'OUTIL VIDÉO (CAMESCOPE) CHEZ (A1) ET (O2)</b> .....	<b>329</b>
<b>LE SAVOIR-POURQUOI DE L'ACCÈS À L'ABSTRACTION POUR (A1) ET (O2)</b> .....	<b>351</b>

# INDEX DES SIGLES

## A

AEAD : Action Educative d'Aide à Domicile

AFPA : Association Nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes

AFPS : Attestation de Formation aux Premiers Secours

AP : Ateliers Protégés

APAJH : Association Pour Adultes et Jeunes Handicapés

ATMFC : Assistant Technique en Milieux Familial et Collectif

ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Ecoles Maternelles

ASSR : Attestation Scolaire de Sécurité Routière

## B

BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles

BSR : Brevet de Sécurité Routière

## C

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CAT : Centres d'Aide par le Travail

CE : Cours Elémentaire

CDA : Commission Départementale de l'Autonomie

CFA : Centre de Formation d'Apprentis

CFG : Certificat de Formation Générale

CIF : Classification Internationale de Fonctionnement

CIH : Classification Internationale des Handicaps

CLIS : CLasse d'Insertion Scolaire

CM : Cours Moyen

CNESCO : Conseil National de l'Evaluation du système Scolaire

## E

EA : Entreprise Adaptée

ESAT : Etablissement et Service d'Aide par le Travail

## **H**

HACCP : Hazard Analysis Critical Control Point (méthode et principes de gestion de la sécurité sanitaire des aliments)

## **I**

IME : Institut Médico-Educatif

IMPro : Institut Médico-Professionnel

INSERM : Institut National de la Santé Et de la Recherche Médicale

## **L**

LEP : Lycée d'Enseignement Professionnel

## **M**

MDPH : Maison Départementale pour les Personnes Handicapées

## **O**

OMS : Organisation Mondiale de la Santé

## **P**

PIA : Projet Individualisé d'Accompagnement

## **R**

RNCP : Répertoire National des Certifications Professionnelles

## **S**

SEGPA : Section d'Enseignement Générale et Professionnel Adapté

SESSAD : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

SESSAD DI : Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile pour Déficiant Intellectuel

SMIC : Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance

## **U**

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

## V

VAE : Validation des Acquis et de l'Expérience

VRD : Voirie et Réseaux Divers