

Didactique Professionnelle – Quatrième Colloque International

**ENTRE PRESSIONS INSTITUTIONNELLES ET AUTONOMIE DU SUJET :  
QUELLES ANALYSES DE L'ACTIVITE EN SITUATION DE TRAVAIL EN  
DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ?**

Organisé par l' Association RPDP en partenariat avec le laboratoire CIREL (EA 4354)  
Les 6, 7 et 8 juin 2017 - Université de Lille - Sciences et Technologies, France

**TITRE DE LA COMMUNICATION**

**Les valeurs incarnées par des jeunes d'Institut Médico-Educatif  
(IME) en situation de stage : une tension entre évolutions  
institutionnelles et développement de compétences du sujet**

Antoine AGRAZ

Fonction : Moniteur-Educateur en Institut Médico-Educatif, doctorant au laboratoire CIRNEF  
(Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation) de l'Université  
de Rouen sous la direction de Jean Houssaye, chargé de cours en sciences de l'éducation à  
l'Université de Limoges

Adresse complète : 9, route de Peu Leby, 23000 La Saunière, France

Téléphone : 06 79 46 74 14

Adresse de courriel : [antoineagraz@aol.com](mailto:antoineagraz@aol.com)

**Thème 3** : Analyse de l'activité en situation de travail pour la formation et l'apprentissage :  
entre contraintes institutionnelles et potentiels pour les apprentissages professionnels ?

**Compte-rendu de recherche**

## **Eléments d'introduction**

La formation des jeunes accueillis en Institut Médico-Educatif (IME) est un milieu où les enjeux politiques et institutionnels évoluent actuellement vers la question de la construction des compétences professionnelles. Comment ce public avec déficience intellectuelle parvient-il à s'approprier et profiter de ces évolutions dans son parcours de formation ? Par une analyse de l'activité, étudiée sous le prisme des valeurs construites par les jeunes de l'IME dans les situations de stage, en dehors de l'établissement spécialisé, nous nous proposons de mieux saisir les conditions de possibilité d'un développement des compétences.

### **1°) Contexte**

Notre contexte de communication concerne les Instituts Médico-Educatifs (IME), établissements spécialisés qui accueillent des jeunes en situation de handicap. Ces jeunes accueillis ont tous une déficience intellectuelle légère ou moyenne, associée ou non à des troubles (comportementaux, psychiques). Dans le cadre de leur parcours de formation à l'IME, les jeunes réalisent un certain nombre de stages à l'extérieur de l'établissement spécialisé, en fonction de leur projet individualisé d'accompagnement. Ces stages, en rapport avec un certain nombre de domaines professionnels (maçonnerie, espaces verts, peinture, cuisine, entretien des locaux, menuiserie, etc.) doivent représenter des outils pour construire et développer des compétences dans la perspective d'une insertion socioprofessionnelle la plus aboutie possible à la sortie de l'IME. De façon à mieux comprendre les problématiques de formation dans ce contexte spécialisé des IME, Horvais a montré que ces établissements proposent une offre interne réduite en termes de choix de carrière : *« Il n'y a donc pas de voies de formation comme celles proposées aux adolescents scolarisés en milieu ordinaire »* (Horvais, 2012, p.214). Ses travaux montrent que l'offre de formation est sensiblement identique d'un établissement à l'autre, notamment par le fait que celle-ci a été imaginée à l'écart des dispositifs de droit commun (ibidem, p.215).

### **Des prescriptions institutionnelles en faveur du développement de compétences**

Les conclusions d'une étude récente sur la déficience intellectuelle (INSERM, 2016), dont les orientations coïncident avec la conférence nationale du handicap (Neuville, 2016, p.3), recommandent de développer des recherches sur la question du développement des compétences de la personne avec déficience intellectuelle (INSERM, 2016, p.147), ce qui concorde avec le contenu de la présente communication. Reconnaître les compétences et les difficultés des publics avec un déficit sur le plan intellectuel est un enjeu important actuellement (ibidem, p.121).

### **2°) Problématique**

D'une part, nous situons notre proposition de communication dans le prolongement des travaux de Mayen (Mayen, 2000) sur la formation professionnelle et l'accès à la conceptualisation des publics en difficulté. D'autre part, nous la situons également dans l'approfondissement de l'articulation théorique entre la philosophie de Dewey et la didactique professionnelle adossée à une réflexion sur la construction de l'expérience (Thievenaz, 2013 et Mayen, 2014). Dans notre communication, notre intention est de nous appuyer sur la philosophie de l'enquête de Dewey pour examiner les valeurs construites par les jeunes de l'IME dans leur situation de stage, dans un contexte d'interactions avec leur tuteur de stage. Il s'agit pour nous de mieux comprendre ce qui se manifeste concrètement dans cette expérience de stage, en ramenant ce dernier à l'ensemble des effets pratiques qu'il peut engendrer.

Quelles sont les valeurs implicites construites par les jeunes de l'IME dans leur situation de stage ? Comment se forment les valeurs qui orientent leurs actions et qui répondent aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur expérience du stage ?

### 3°) Ancrage théorique

Notre réflexion s'inscrit dans le champ de la didactique professionnelle, au sens où Pastré la définit, c'est à dire en tant qu'analyse de l'activité d'apprentissage (Pastré, 2012, p.48). Nous nous appuyons donc sur la théorie de l'enquête de Dewey, et plus spécifiquement sur sa théorie de la valuation (Bidet, Quéré, Truc, 2012) qui nous apporte des éléments de compréhension sur le fait que les valeurs se construisent dans les situations et sont révisables en fonction des fins et des moyens que l'on assigne à l'action. Les valuations représentent ce à quoi nous tenons dans nos actions. Elles se traduisent toujours en conduites et peuvent donc être observées et étudiées (Prairat, 2013, p.39). Ainsi les valeurs inscrites dans chacune de nos actions « *sont observables comme des faits ; elles sont sujettes à des enquêtes* » (Renier, 2016, p.118).

#### Examiner les gestes réalisés par les jeunes lors des stages

De façon plus précise, l'examen des valeurs s'est fait à partir d'une entrée par les gestes que les jeunes de l'IME réalisent dans les situations vécues en stage dans le cadre d'interactions avec leur tuteur. Les gestes traduisent en effet des valeurs. C'est ce que Leplat exprime en parlant des « *gestes-signes* », qui 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 (Leplat, 2013, p.7). A ce titre, ils concordent avec la théorie de la valuation élaborée par Dewey. Ce sont ces gestes-signes (qui manifestent des valeurs ancrées dans les situations) que nous avons tentés de décrypter en procédant à une analyse de l'activité du stage pour les jeunes d'IME. 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 (ibidem, p.7). Dans cette perspective, nous explorons donc la question des valeurs par le prisme de l'utilisation du corps en stage, et son impact sur le développement des compétences professionnelles. Nous parlons de « *valeurs incarnées* » car elles expriment la manière dont le formé utilise son corps dans la situation de stage par l'intermédiaire de gestes qui donnent sens à ses actions.

### 4°) Méthodologie mise en œuvre

Nous mobilisons dans cette étude le paradigme compréhensif, au sens où nous recherchons le sens des phénomènes. Notre méthodologie qualitative s'appuie sur une approche fondée sur des observations filmées. Ces observations sont basées sur le suivi longitudinal (d'une durée d'un an et demi) et comparatif de deux jeunes de l'IME, de sexe masculin, effectuant des stages à l'extérieur de leur établissement spécialisé d'accueil. La spécificité des deux cas étudiés (la présence de troubles autistiques chez l'un, et une déficience intellectuelle plus marquée chez l'autre) apporte des éléments de compréhension sur ce qui peut favoriser ou, au contraire, inhiber l'expression des compétences dans le cadre des stages. Les deux jeunes ont respectivement 17 ans et 18 ans au moment où les observations filmées ont débuté. Ajoutons qu'ils sont tous les deux proches de la fin de leur parcours à l'IME et attendent une place en milieu protégé à leur sortie de l'IME. Par respect de l'anonymat, nous avons nommé (A1) et (O2) les deux cas concernés par notre recherche. (A1) et (O2) ont été filmés à trois reprises pendant un an et demi, les écarts pouvant être variables (entre 5 et 9 mois maximum) entre

chacune de ces trois temporalités de stage. Les domaines professionnels concernés par les stages que nous avons observés sont les suivants :

- cuisine en milieu ordinaire (stage 1) ; espaces verts et volaille en milieu protégé (stage 2) ; pépinière en milieu protégé (stage 3), en ce qui concerne (A1) ;
- cuisine en milieu ordinaire (stage 1) ; cuisine en milieu protégé (stage 2), menuiserie en milieu protégé (stage 3), en ce qui concerne (O2).

### 5°) Principaux résultats

Nos observations filmées, à dimension longitudinale, ont fait surgir des tendances manifestes chez les deux cas observés, à l'aune de l'analyse de nos données. A chaque geste-signe que nous relevons et qui marque le sens d'une valeur précise incarnée par ce geste, nous indiquons, entre parenthèses, la référence de la séquence filmée (numéro de la séquence et temps précis correspondant à cette séquence). A titre d'exemple, en voici la forme : (séq 015, 3min20).

#### **Une conduite récurrente chez (A1) : ne surtout pas commettre d'erreurs !**

##### *Stage 1*

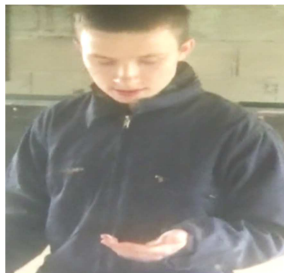
Dans ce stage, (A1) doit découper du fromage. Plusieurs gestes-signes marquent sa grande concentration :

- 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, 0min, 44s) ;
- les gestes du visage, en particulier le pincement des lèvres, indiquent toute l'application dont (A1) fait preuve (séq 017, 0min42 et 1min25 ; séq 022, 1min42 ; séq 028, 2min52).

Nous observons également un geste-signe structurant l'ensemble des séquences mentionnées : le geste du regard (regard fixé sur la tâche). La crainte potentielle d'échouer que ressent (A1), semble avoir été comprise par son tuteur de stage, qui lui dit, au sujet de la grandeur des portions de fromage qu'il découpe : « *C'est pas grave s'il y a un pt'it peu d'écart* » (séq 024, 0min27).

##### *Stage 2*

Dans ce stage, (A1) doit nourrir les volailles en portant de grandes poubelles remplies d'aliments, en multipliant les allers-retours. Les gestes-signes de fatigue se font progressivement sentir (séq 007, 008, 009). Le rythme de (A1) devient lent (séq 009, 0min20 et 1min10). Malgré ces gestes-signes manifestes liés à la fatigue, comme celui de vérifier l'état de sa main (séq 009, 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 d'affaiblissement (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, 2min16)**

### Stage 3

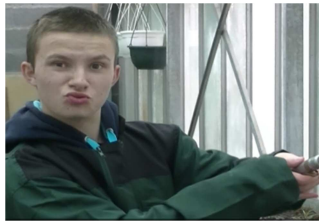
Dans ce stage, (A1) doit arroser des plantes potagères et aromatiques dans une serre. La tâche est difficile physiquement à réaliser pour lui, mais (A1) veut montrer qu'il n'abandonne pas (séq 068, 2min52 et séq 071, 0min44 et 2min06). La stratégie qu'il adopte semble consister, à ce moment-là, à contourner l'obstacle de sa propre fatigue physique due au poids du tuyau d'arrosage. En effet, (A1) s'adresse à nous en tant que filmant, par un geste-signe de la parole (chuchotement pour ne pas que le tuteur entende), en murmurant : « *C'est lourd* » (début de la séquence 071). 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, 0min13).

- (A1) : « *Hum...* », suivi d'un geste-signe 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. Ci-après, une illustration par l'image de nos propos :



Geste-signe de la parole chuchotée adressé discrètement à la caméra (« *C'est dur* ») (séq 068, 0min27)

## Une conduite récurrente chez (O2) : considérer ses tuteurs de stage comme des chefs

### Stage 1

Dans ce stage, (O2) doit trier de la salade. Dans la séquence 069, on l'entend murmurer, d'un geste-signe de la voix basse : « *C'est comme ça qu'il faut faire, je pense que c'est bon* » (séq 069, 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, 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, 0min41).

Le tuteur semble avoir perçu cette crainte puisqu'il le rassure et l'engage à poursuivre son action un peu plus loin (séq 070, 7min25).

### Stage 2

Dans ce stage, (O2) réalise un dessert (salade de fruits), 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, d'un geste-signe de la parole : « *Chef, j'ai fini* » (séq 092, 0min05). Il réitère une conduite

identique, un peu plus loin, en se dirigeant vers le tuteur et en l'appelant « *Chef...* » (séq 096, 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, 0min20). Et lorsque (O2) a fini de remplir tous les ramequins, il s'adresse au tuteur, en disant : « *Voilà chef...* » (séq 106, fi 6, 2min07). En outre, l'image symbolique du patron est présente, une nouvelle fois, dans les conduites de (O2), dans le cadre d'une nouvelle tâche en lien avec la désinfection de la cuisine : « *J'fais l'autre côté aussi chef là ?* » (séq 111, 2min42), « *C'est bon chef* » (séq 118, 4min35).

### Stage 3

Dans ce stage, il s'agit ici de visser des éléments d'une structure en bois dans un atelier de menuiserie. (O2) travaille non plus en présence immédiate d'un tuteur, mais d'un collègue de travail. Et nous observons des conduites proches de celles observées en présence des tuteurs, au point que (O2) en vient à incarner un rôle de « manœuvre » auprès de son collègue. Un certain nombre de gestes-signes présents chez (O2) vont dans cette direction : tendre le marteau en direction du collègue sans que celui-ci ne le lui dise, dans le but de lui faciliter le travail et se rendre utile (séq 059, fi 7, 0min22) ; placer la chignole à proximité du collègue qui, lui, est en train de mesurer (séq 036, 0min42) ; lui approcher discrètement le mètre pour lui simplifier le travail (séq 037, 0min15). En voici deux illustrations par l'image :



**Les conduites de (O2) inscrites dans un statut de manœuvre : il approche le mètre (séq 037, 0min15) et tend le marteau (séq 059, 0min22) dans le but de faciliter le travail de son collègue**

Nos résultats montrent un aspect émergent du point de vue des conduites de (A1) et (O2) sur l'ensemble des trois stages qu'ils ont respectivement réalisés. Dans les situations de stage, ils semblent construire des valeurs incarnées dominantes autour de conduites comportementalistes (ne pas faire d'erreurs, dissimuler la fatigue, appréhender le tuteur selon l'image symbolique du patron, s'inscrire dans une posture de manœuvre) peu favorables à l'émancipation du sujet en formation, c'est-à-dire la capacité à penser par soi-même (Fabre, 2015, p.10).

### Eléments de conclusion

Nos résultats mettent d'abord en exergue des conditions non propices au développement des potentialités d'apprentissage du travail dans le cadre des stages. Ils interrogent aussi la formation des tuteurs de stage, par l'intermédiaire des liens de coopération, la mise en dialogue entre l'établissement spécialisé et le terrain de stage (Ulmann, 2016, p.7). Une discussion plus large peut s'engager autour de la dimension démocratique de la formation en stage pour les jeunes accueillis en IME, au sens d'un développement maximal de l'expérience du formé (Fabre, 2015, p.11).

## Bibliographie indicative

- A. Agraz, « Le rapport à la formation des jeunes accueillis en IME : une tension entre hétéroformation et autoformation ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n°69, avril 2015, p.119-130
- A. Agraz, « Etudier l'imaginaire du stage en IME : un outil pour mieux situer le rapport à l'abstraction des jeunes accueillis », *Recherches en Education*, n°26, juin 2016, p.114-124
- A. Bidet, L. Quéré, G. Truc, *John Dewey. La formation des valeurs*, Paris, Editions La Découverte, 2011
- M. Fabre, *Eduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, Puf, 2011
- M. Fabre, « La liberté de questionner. Emancipation et problématisation », *Penser l'Education* n°36, 2015, p.9-25
- E. Prairat, « Dewey et la question des valeurs », in H.-L. Go (sous la direction de), *Dewey penseur de l'éducation*, Nancy, PUN, 2013, p.35-48
- 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. 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
- P. Mayen, « Travail concret, pensée abstraite », *La nouvelle revue de l' AIS* n°12, 4<sup>ème</sup> trimestre 2000, p.59-67
- P. Mayen, « Apprendre à s'étonner », *revue Education Permanente* n°200, septembre 2014, p.53-60
- P. Pastré, *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement des adultes*, Paris, PUF, 2011
- S. Renier, « De la formation des valeurs à la valeur de la formation. Une lecture deweyenne du travail possible sur les valeurs éducatives », in M.Fabre, B.Frelat-Kahn, A.Pachod (sous la direction de), *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence*, Paris, Hermann, 2016, p.117-130
- J. Thievenaz, « Le rôle de l'étonnement dans la construction de l'expérience », *revue Education Permanente* n°197, décembre 2013, p.113-123
- A.-L. Ulmann, « Le Tutorat. Quelles pratiques pour quels enjeux ? », Editorial, *revue Education Permanente* n°206, mars 2016
- G. Vergnaud, « Rabardel Pierre & Pastré Pierre (dir.), Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement », *Revue française de pédagogie*, 154 janvier-mars 2006

## Sitographie

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