



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

INTERSECTORIALITÉ :  
EXPÉRIENCES ET PRATIQUES

Volume 2, numéro 1

2015

# LA FORMATION PRÉPARATOIRE À L'EMPLOI DES ADOLESCENTS AYANT UNE DÉFICIENCE INTELLECTUELLE : CE QUE DISENT SUR LEURS PRATIQUES DES FORMATEURS EN INSTITUTS MÉDICO-PROFESSIONNELS EN FRANCE. \*\*

JEAN HORVAIS, UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTREAL, CANADA<sup>1</sup>

## Résumé

Quels sont les apprentissages « professionnels » proposés aux adolescents élèves dans les Instituts Médico-professionnels? Quels sont leurs buts et leurs méthodes telles que les éducateurs qui en ont la charge les décrivent ? À quelle professionnalisation de leurs élèves se réfèrent-ils ? Voici les questions auxquelles cet article veut apporter des éléments de réponse et de réflexion issus d'une recherche sur les pratiques et apprentissages de tout ordre réalisés dans ces établissements. Dans le cadre de cette recherche, nous avons conduit des entretiens semi-dirigés avec 35 professionnels encadrant les élèves dans huit instituts de Lyon et de Paris. Ce sont les deux volets – objectifs et pratiques pédagogiques – que nous cherchons à montrer à travers l'évocation concrète des pratiques mises en oeuvre dans ces établissements peu connus. L'analyse des propos des éducateurs concernant les apprentissages professionnels permet de montrer comment apparaissent, à travers des pratiques et des réalisations présentées comme très modestes, des objectifs déclarés d'une professionnalisation authentique dont les ambitions font penser aux exigences requises pour les professions à pratiques prudentielles.

**Mots-clés :** Instituts médico-professionnels – initiation professionnelle – éducation Spécialisée

---

<sup>1</sup> Adresse de contact : horvais.jean@uqam.ca

\*\*Pour citer cet article

Horvais, J. (2015). La formation préparatoire à l'emploi des adolescents ayant une déficience intellectuelle : ce que disent sur leurs pratiques des formateurs en Instituts médico-professionnels en France. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 2(1), 21-32.

## 1. INTRODUCTION

Dans ce texte, nous tentons de décrire ce que disent les éducateurs agissant comme formateurs chargés de l'initiation professionnelle des adolescents ayant une déficience intellectuelle au sujet de leurs intentions et de leurs pratiques. Cette présentation débouche sur une interprétation de ces intentions et pratiques déclarées en termes d'identité professionnelle visée pour les jeunes concernés. Elle résulte d'une recherche qui a été menée auprès d'éducateurs en Instituts médico-professionnels (IMPro), en France. Ces établissements sont donc tout d'abord présentés afin d'introduire le lecteur dans un contexte bien particulier, non dépourvu d'ambivalences résultant de son histoire singulière. Après avoir présenté ces établissements et les concepts qui ont servi à interpréter la situation, la méthodologie d'enquête est brièvement présentée. Puis, la partie des résultats, quant à elle, permet de montrer dans une présentation ordonnée la diversité des objectifs que les éducateurs attribuent à leur intervention. Enfin, nous proposons d'interpréter cette diversité comme une richesse en la référant à l'ambition de prendre en compte les différentes dimensions que peut revêtir l'identité professionnelle en construction des jeunes auxquels la formation est destinée.

## 2. CONTEXTE : DE QUELLE FORMATION PROFESSIONNELLE S'AGIT-IL ?

Les établissements médico-sociaux français appelés Instituts médico-professionnels (IMPro) accueillent des adolescents ayant une déficience intellectuelle et mettent en œuvre pour ces derniers une éducation globale assortie de services de soins et de soutien. Ces IMPro sont gérées par des associations agréées pour leur mission de service public au titre de laquelle elles reçoivent du ministère de la Santé un financement par prix de journée. Un IMPro est parfois autonome ou constitue une section d'un Institut médico-éducatif<sup>2</sup>, lequel a vocation à accueillir des enfants de 6 à 20 ans. L'éducation dispensée dans les IMPro comprend une part d'éducation réalisée par des éducateurs et des éducateurs techniques et une part d'enseignement scolaire réalisé depuis 2009 sous la responsabilité d'enseignants agissant au sein d'une unité d'enseignement. Les éducateurs et éducateurs techniques ont en particulier la responsabilité de proposer aux adolescents une initiation professionnelle permettant d'envisager qu'ils occupent à l'âge adulte un emploi, le plus souvent protégé, dans des entreprises telles que les ESAT<sup>3</sup>. Cet objectif général de qualification pour le travail n'est encadré par aucune prescription curriculaire contraignante et laisse ainsi une large place à l'initiative des professionnels qui la réalisent.

Bien que caduque au regard des textes officiels, l'expression « Institut médico professionnel » est largement dominante dans l'usage ordinaire. Cette expression est une déclinaison apparemment logique de celles d' « Institut médico éducatif » et d' « Institut médico-pédagogique » auxquelles elle se rattache. Un Institut médico éducatif, lorsqu'il accueille un public de 6 à 20 ans, a coutume de désigner la section destinée aux enfants de 6 à 14 ans sous le nom d'IMP (Institut médico-pédagogique) et la section regroupant les adolescents de 14 à 20 ans sous le nom d'IMPro.

Du point de vue linguistique, on observe une étrangeté dans cette dernière expression. En effet, si les trois expressions indiquent bien qu'en leur sein est réalisée une prestation médicale, les deux premières lui adjoignent, l'une, un caractère éducatif, une prestation éducative, l'autre, un caractère pédagogique, une prestation pédagogique. Dans le domaine de l'enfance, on n'a pas de mal à penser qu'en plus d'une

<sup>2</sup> A l'heure actuelle, il y a environ 1250 Institut médico-éducatifs en France parmi lesquels certains comprennent des sections IMPro.

<sup>3</sup> Établissement et Service d'Aide par le Travail.

intervention médicale, des dimensions éducative et pédagogique s'imposent, en particulier par référence au monde scolaire ordinaire. L'attribut « professionnel » qui caractérise l'IMPro, directement accolé à « médico » pourrait sous-entendre que c'est l'institut qui est professionnel, tout comme les deux autres sont « éducatif » et/ou « pédagogique ». Or, même s'il est évident que l'institut agit de façon professionnelle, par l'action de ses salariés, des professionnels, ce n'est pas cela que cherche à rendre l'expression. Ce qu'elle cherche à indiquer, c'est sa vocation à éduquer en vue d'une professionnalisation de ses élèves. Elle vise à les rendre capables d'avoir, lorsqu'ils seront adultes, une vie professionnelle. L'expression inusitée, mais officiellement en vigueur de Section d'Initiation à une Première Formation Professionnelle (SIPFPRO) rend mieux compte du sens de l'action. Peut-être pâtit-elle pour s'imposer, non seulement de sa relative nouveauté, mais aussi tout simplement de sa difficulté de prononciation.

Dans le cas présent le terme « professionnel » doit donc être compris comme il est euphémisé dans l'expression officielle de SIPFPRO indiquant qu'il s'agit d'une initiation, que celle-ci est la première – sans qu'on sache si d'autres suivront – que l'objet est de réaliser de la formation, et qu'enfin celle-ci a un caractère professionnel, c'est-à-dire permettant d'acquérir l'aptitude à exercer une profession. Mais qu'entend-on par profession ?

### **3. LES OUTILS CONCEPTUELS MOBILISÉS**

Le terme « profession » est porteur d'une certaine polysémie dont Claude Dubar et Pierre Tripier (Dubar et Tripier, 2005) ont mis en évidence trois sens. Dans un premier sens, il peut être entendu comme « action de déclarer hautement ses opinions ou ses croyances ». La profession est la déclaration que fait quelqu'un pour présenter son métier comme une vocation. Dans un deuxième sens, il peut être entendu comme « occupation par laquelle on gagne sa vie ». La profession de quelqu'un est son activité rémunérée, quelle qu'elle soit. La profession est dans ce sens le travail que fait quelqu'un pour en obtenir un revenu. Dans un troisième sens, il peut servir à définir l'« ensemble des personnes exerçant le même métier ». Le sens du terme profession est alors proche de celui de corporation ou de groupe professionnel. Il désigne l'ensemble des personnes qui exercent le même « métier » ou qui ont le même statut professionnel. Employé dans le premier sens, « profession » est porteur d'une fonction identitaire subjective. Celui qui « fait profession de... » affirme son identité en référence au sens qu'il donne à son travail, à sa compréhension de sa mission. La seconde acception est d'ordre objectif, en référence à l'économie par la production d'un revenu. La troisième est d'ordre social, elle permet à l'individu de s'affilier à une collectivité définie par un savoir-faire commun. Tout discours usant du terme « profession » privilégie l'une ou l'autre de ces acceptions et tient les autres comme secondaires. La profession est envisagée en privilégiant sa fonction identitaire, sa fonction économique ou sa fonction socialisante. Dans une approche fonctionnaliste des professions, les auteurs proposent une synthèse en six points de la définition d'une profession. Elle doit être exercée à plein temps, comporter des règles d'activité, comprendre une formation et des écoles spécialisées, posséder des organisations professionnelles, comporter une protection légale du monopole, avoir établi un code de déontologie (Dubar et Tripier, 2005, p. 90).

A la lumière de ces approches sociologiques de la notion de « profession », peut-on dire que les IMPro réalisent une professionnalisation de leurs élèves, ou plus précisément, les élèves d'IMPro entrent-ils par cette formation initiale dans une profession ? De l'exposé que nous avons fait sur le fonctionnement de ces établissements, il semble que l'on en soit fort éloigné. Les élèves ne sortent pas de l'établissement en étant à même de déclarer qu'ils entrent dans une profession répondant aux six critères énumérés ci-dessus. Si l'objectif privilégié est de les rendre aptes à une embauche en ESAT, c'est donc avant tout à un emploi qu'on

les destine. Dans cet emploi qui légitimera leur maigre rémunération, ils auront à accomplir un certain travail nécessitant d'effectuer un certain nombre de tâches parmi lesquelles certaines, mais certaines seulement, sont issues de référentiels de métiers. Ainsi, ce qui est visé, ce n'est pas la maîtrise permettant l'exercice d'un métier avec la capacité d'autonomie que cela suppose, ni a fortiori l'entrée dans une profession avec la notion d'appartenance qui lui est propre.

Pour autant, les objectifs de la formation dispensée en IMPro, tels que les éducateurs les définissent, revêtent le plus souvent une ou plusieurs dimensions de caractère professionnel. Adaptés au public accueilli, les propos recueillis en entretiens décrivent certains objectifs caractéristiques d'une professionnalisation mettant en particulier en avant l'un des trois axes définis ci-dessus : identitaire, économique et socialisant. Ils énoncent les différentes facettes de l'identité professionnelle qu'ils cherchent à faire acquérir aux adolescents qui leur sont confiés en référence à trois axes caractéristiques de la profession selon la définition proposée par les sociologues Dubar et Tripier (2005), à savoir : la déclaration au sujet de sa vocation (axe identitaire), l'occupation qui donne un revenu (axe économique), le groupe social qui pratique le même métier (axe socialisant). En effet, ces trois axes sont structurants pour l'identité professionnelle de l'individu. Celui-ci va développer son identité professionnelle à travers la reconnaissance reçue par soi et par les autres de ses savoirs, de ses compétences et de son image. De plus, l'identité professionnelle, c'est aussi un sentiment que l'individu éprouve d'appartenir à une collectivité de travail dont il adopte les pratiques, le vocabulaire, les gestes. Dans une société qui valorise le travail, il obtient ainsi reconnaissance, dignité, légitimité, compréhension, autonomie...

En relevant ces différentes dimensions du projet de formation professionnelle telles qu'énoncés par les éducateurs qui en ont la charge, nous verrons finalement se dessiner dans l'expression de leurs représentations une figure complexe des jeunes professionnels qu'ils ont la charge de former, figure évoquant à bien des égards celle des métiers à pratique prudentielle.

#### **4. MÉTHODOLOGIE**

Trente-cinq professionnels directement en contact avec les jeunes accueillis ont été interrogés. Plus précisément, des personnels chargés d'accompagner, d'encadrer, d'éduquer et d'instruire au quotidien. Ces personnels disposent d'une grande liberté d'initiative pour mettre en place les activités supports des divers apprentissages. Cette liberté s'inscrit néanmoins dans le cadre négocié au sein de l'équipe pluridisciplinaire en référence au projet d'établissement. Ce dernier cherche, selon les variantes locales, à faire une offre de service la plus complète possible.

Les trente-cinq professionnels interrogés relèvent de diverses catégories de personnels parmi lesquels huit éducateurs techniques spécialisés, sept éducateurs spécialisés, un éducateur spécialisé en cours de formation, trois moniteurs éducateurs, trois éducateurs sportifs, cinq professeurs des écoles spécialisés, un professeur des écoles non spécialisé, un éducateur scolaire, une artiste plasticienne et une ergothérapeute. Pour mieux saisir le contexte, nous avons aussi interrogé en complément deux chefs de services éducatifs, une directrice d'établissement et un psychologue clinicien. Les données ont été recueillies par des entretiens semi-directifs. En effet, cette méthode est particulièrement appropriée « chaque fois que l'on cherche à appréhender et rendre compte de systèmes de valeurs, de normes, de représentations, de symboles propres à une culture ou à une sous-culture » indique Michelat (Michelat, 1975, p. 229). L'entretien permet de recueillir au-delà de la description des pratiques, le sens et les finalités que leur attribuent les acteurs interrogés. Par l'interlocution humaine simple et directe, la personne interrogée peut se sentir plus facilement autorisée à approfondir, à nuancer sa pensée. Elle prend le temps de construire un récit dans lequel elle peut mettre en évidence ce qui

lui tient à cœur pour transmettre ce qui motive, fonde et justifie son action à ses propres yeux. Dans sa version semi-directive, l'entretien est simplement structuré par des questions et relances minimales en sorte que l'entretien vienne à passer par le maximum de points sur lesquels il cherche des données et des vérifications.

Dans la conduite des entretiens, la personne interrogée était sollicitée pour produire l'explicitation la plus complète possible des apprentissages divers dont chaque activité pouvait être le vecteur. Il s'agissait d'obtenir des éléments de réponse aux quatre questions dont l'intérêt avait été repéré lors d'entretiens préparatoires. À savoir : qu'est-ce qu'on apprend (identification des apprentissages visés, désignation) ? Comment on l'apprend ? (dispositif, organisation, modalités pédagogiques...) pourquoi ? (motivations et conditions qui ont amené à choisir la mise en place de l'activité et de ses apprentissages connexes) Pourquoi ? (visée et finalités de l'action)

Pour l'analyse des transcriptions intégrales, plusieurs lectures intégrales ont été réalisées « flottantes par analogie avec l'attitude du psychanalyste » (Bardin, 2007, p. 94) afin de laisser émerger puis se structurer des intuitions. Il s'agit, par exemple, de la lecture d'une série d'entretiens menés dans le même établissement, au cours d'une même période, pour en saisir les éléments marquant la cohérence institutionnelle ou bien de la lecture nettement différée d'une série d'entretiens donnés par des professionnels de plusieurs établissements responsables d'une même activité d'apprentissage pour en saisir les points communs et les différences, ou bien encore, d'une lecture thématique autour d'un des mots-clés des questions de recherche.

Ensuite, des séries de relevés systématiques ont permis d'aboutir à des catégorisations. Dans cette phase, les catégories n'étant pas données à l'avance, nous avons procédé « par tas » où « le titre conceptuel n'est défini qu'en fin d'opération » (Bardin, 2007, p. 121). Voici donc le fruit de cette analyse centrée sur l'initiation et la formation professionnelle.

## 5. RÉSULTATS

Les propos recueillis permettent d'identifier trois catégories d'objectifs de formation qui peuvent être référés à des visions sensiblement différentes de l'identité professionnelle telle que les formateurs se la représentent. Ainsi certains insistent sur une identité professionnelle ancrée dans l'acquisition de savoir-faire, d'autres sur une identité professionnelle reposant sur des savoir-être essentiels à la participation sociale, d'autres enfin mettent en avant le sens du travail et de la production. Ces visions ne sont pas exclusives l'une de l'autre et peuvent se retrouver à des « dosages » divers dans les propos d'un même informateur.

### 5.1. L'identité professionnelle par l'acquisition de savoir-faire

Sur le plan identitaire, un travailleur est muni de savoir-faire pour lesquels il peut se déclarer capable de les mettre en oeuvre. Si les élèves ne peuvent parvenir à la maîtrise d'un ensemble de savoir-faire caractéristique d'une profession particulière, il leur est proposé d'acquérir des habiletés, des savoir-faire et des comportements inspirés de références professionnelles. Plusieurs interlocuteurs le soulignent, « mon objectif, moi, c'est quand même très marqué technique, je suis dans la technique d'apprentissage de l'électricité, mais on ne va pas en faire des électriciens. » Ou encore, « je ne suis pas là pour former des horticulteurs, mais je suis quand même obligé par le biais de mon travail de leur apprendre certaines choses dont ils pourront se servir ou qu'ils pourront voir dans n'importe quel atelier. Par exemple, tout à l'heure, on parlait d'engrais, préparer une solution d'engrais, ce n'est tout simplement que lire une recette de cuisine. »

Le terme « initiation » est souvent utilisé pour en délimiter l'ambition. « Je ne vais pas les préparer à passer un diplôme de quoi que ce soit ; donc c'est plus l'initiation, les initiations par exemple aux outils manuels, savoir

manier le ciseau à bois... » Il s'agira de développer l'habileté manuelle, le maniement de l'outil et éventuellement la maîtrise de la machine comprenant en particulier le souci de la sécurité. Dans ce sens, à propos de son atelier de menuiserie, un éducateur technique indique : « Nous, on fait un petit peu de formation au niveau de la connaissance des outillages, des matériaux, et puis une petite formation pratique sur l'utilisation des machines. » Peu après, il ajoute : « Il y a une chose qui est importante pour moi c'est la sécurité, la notion de sécurité, la notion de comprendre le danger devant une machine. »

Certains ateliers nécessitent peu d'outillage et permettent de se centrer sur l'habileté manuelle directe. En atelier mécanique, un éducateur technique énumère lui aussi des « objectifs gestuels : visser, dévisser, bloquer, utiliser correctement des clés à pipe, plates pour dévisser en bout, travailler la latéralité, coordonner le geste à la vision. » Une éducatrice présente son travail spécifique sur l'habileté manuelle, elle conduit « l'atelier bijoux pour reprendre aussi tout ce qui est dextérité. C'est pour travailler sur la prise d'objets très fins, la dextérité. » Débordant l'objectif professionnalisant, elle ajoute que « tout ce qui est manuel peut aider dans tout ce qui est de la vie quotidienne, par exemple pour s'habiller, quand il faut apprendre à boutonner, je veux dire boutonner une chemise, si on n'a pas des gestes fins, c'est quand même beaucoup plus compliqué. » Un éducateur chargé d'un atelier de travail du métal étend le propos à l'usage domestique d'outils et de machines : « Faire quelque chose avec les mains, c'est surtout ça qui m'intéresse... plus que de savoir si je vais en faire des spécialistes du métal (...) et puis c'est du travail j'allais dire un petit peu domestique aussi. Oui, chez nous, ils me disent tous : on a une pince, on a une perceuse... » Ce souci de proposer des apprentissages manuels, gestuels, transférables est présent au sein même des activités professionnelles. « On travaille des choses un peu générales, on essaie de leur donner des gestes techniques immédiatement exploitables, transversalement même, quand on apprend à visser ici, on va apprendre aussi en bois et puis en mécanique aussi » précise un éducateur responsable d'un atelier électricité.

Proportionnellement inverse à la modestie des ambitions concernant la maîtrise manuelle et technique des outils et machines, la transférabilité est fréquemment évoquée comme gage de polyvalence et conséquemment de faculté d'adaptation à des secteurs d'activités différents. « On n'est pas là pour former des horticulteurs, on est là pour leur donner des habitudes de travail, on est là pour leur inculquer ou leur apprendre certains gestes de la vie de base de la vie professionnelle, avec un grand P, c'est à dire par exemple : j'écoute une consigne, je l'applique. Que ce soit en horticulture, que ce soit en conditionnement ou que ce soit en cuisine, j'écoute la consigne, j'applique la consigne. » « Moi, explique un éducateur technique responsable d'un atelier de petite mécanique, c'est la polyvalence que je travaille vraiment. Comment aussi s'adapter à une situation inconnue dans le monde du travail, savoir s'il y a un problème alerter l'éducateur, arrêter son travail pour ne pas fusiller toute la production, arriver à être sérieux à son poste, stable, écouter les consignes, etc. »

En se limitant à un répertoire de gestes et de maniements d'outils simples et peu nombreux, le risque d'aller vers un conditionnement est perçu par les professionnels. « On fait extrêmement attention à éviter l'hyperspécialisation du geste pour aller plutôt à quelque chose de généraliste, non un conditionnement trop fort sur un savoir-faire sur un objet, mais beaucoup plus une capacité de se positionner face à une tâche et d'utiliser de manière générale ce qui a été acquis. (...) Donc, on essaie de maintenir une souplesse, une ouverture comme ça pour que ces conditionnements ne soient pas trop envahissants », précise un psychologue.

## 5.2. L'identité professionnelle par l'acquisition de savoir-être forgeant la sociabilité au travail

### 5.2.1. Objectifs de polyvalence et d'adaptativité<sup>4</sup>

L'acquisition de savoir faire simples et utiles dans des situations de travail variées est donc motivée par la recherche d'une polyvalence et d'une adaptativité perçue comme nécessaire en référence le plus souvent au travail en ESAT. Au-delà de ces savoir-faire, c'est un ensemble de comportements, de savoir-être, qui caractérisent les objectifs de l'initiation professionnelle des élèves. Il s'agit de leur faire acquérir les normes comportementales propres au travailleur posté. « On vise le savoir être, c'est le comportement, le respect, arriver à l'heure le matin, ne pas être absent, le respect de la hiérarchie c'est important, l'envie de travailler... (...) il faut se lever, il faut se préparer, il faut être à l'heure, tout ça, ça structure une personnalité aussi, ça lui donne un dynamisme », assure un éducateur technique. « L'intérêt, c'est de leur permettre d'être à l'aise quand ils iront travailler par la suite, ajoute un de ses collègues, c'est pour ça qu'on insiste sur la mise au travail, les consignes de sécurité, le comportement.» Ces objectifs peuvent prendre une tournure formelle passant de l'implicite à la transmission orale voire au support écrit. L'objectif se fait alors exigence imposée a priori. « C'est le règlement intérieur donc, explique un autre éducateur technique, il est obligatoire d'arriver à l'heure, de porter des chaussures et une tenue de travail, de respecter les consignes de travail, de respecter l'éducateur et ses camarades de travail, de ne pas sortir de l'atelier sans l'autorisation de l'éducateur, de respecter le matériel mis à disposition.»

### 5.2.2. Objectif d'autonomie

En contrepoint des objectifs d'appropriation des savoir-faire gestuels et des savoir-être « de base » de la vie professionnelle, tels qu'ils apparaissent dans des listes simples dont on vient de citer des exemples, survient régulièrement dans les discours le maître mot d' « autonomie ». Après la polyvalence, acquise sur la base d'un répertoire de gestes simples et transférables et l'adaptativité, qui repose sur une souplesse mentale permettant de passer sans heurt d'une activité à une autre à la demande, la réappropriation du sujet par lui-même sous le nom d'autonomie semble une promesse d'échapper à l'aliénation qui menace. L'autonomie constatée dans le comportement d'un individu serait garante de sa motivation à réaliser ce qui lui est prescrit, par conséquent, gage de sa souveraine liberté à se l'imposer à lui-même, et pour finir signe qu'il échappe à l'aliénation redoutée. « Alors là pour moi la motivation vient aussi de l'autonomie. Pour moi, si on n'est pas autonome, on ne peut pas être motivé, ça c'est ma conviction profonde », professe un éducateur technique. La tautologie guette tant il est difficile de sortir de l'ambivalence du terme « autonomie » qui est parfois compris comme la faculté de l'individu d'agir dans le respect des règles qui lui sont imposées et de s'en accommoder et d'autres fois, à l'inverse, comme la faculté d'intérioriser et d'agir selon des règles que le sujet se donne à lui-même dans une perspective d'autoréalisation. Alain Ehrenberg (2008) observe d'ailleurs les injonctions contradictoires et les souffrances auxquelles cette double acception conduit dans la société contemporaine occidentale.

Ainsi, dans la perspective d'accès à un emploi en ESAT, un éducateur technique décrit ce vers quoi tend le travail de préparation à l'IMPro où « il y a une prise en charge globale, alors que là-bas, en ESAT, on leur

---

<sup>4</sup> Nous introduisons ce néologisme en usage dans la cybernétique afin d'en marquer le caractère dynamique en opposition à la simple adaptabilité. Cette dernière est à considérer comme une qualité statique qui se manifeste en réponse à une injonction extérieure. L'adaptativité est un processus dynamique autonome qui produit les adaptations nécessaires en vue de la réussite d'une action.



demande d'avoir de plus en plus d'ailleurs, d'avoir de grandes capacités d'autonomie, d'investissement, de maturité. Dès fois, il y a des exigences qui poussent jusqu'à comprendre le sens du travail, c'est pas facile ! » Plus loin dans l'entretien, il revient sur cette notion et approfondit l'idée d'une autonomie comprise comme faculté de donner un sens à son travail en acquérant « la capacité, la conscience d'expliquer ce qu'on fait, d'y donner un sens, d'avoir cette autonomie-là. »

### 5.2.3. Objectif de socialisation

L'acquisition de ce qui est généralement sous-entendu comme conquête de l'autonomie renvoie au statut d'adulte. En effet, « ils quittent le monde des ados pour le monde des adultes. Pour certains, c'est pas facile quoi... » constate un éducateur technique en menuiserie soulignant ensuite la nécessité d'être à l'aise dans le travail avec les autres, au sein d'une équipe d'atelier. Un de ses collègues en atelier de mécanique précise qu'il forme ses apprentis à « travailler à côté d'un camarade, accepter une contrainte de travail, s'intégrer à un groupe. » Intégration « horizontale » au milieu des pairs, mais aussi « verticale » au sein d'une hiérarchie dont les futurs travailleurs d'ESAT formeront la base. « Quand on va être au travail, on va rencontrer d'autres collègues, on va sympathiser, il y a un jeu social qui intervient et puis, on va rencontrer les encadrants » expose un éducateur technique, renvoyant ainsi à un ensemble important de propos tenus par nombre de ses collègues et soulignant la nécessité d'apprendre à écouter et à appliquer des consignes.

## 5.3. L'identité professionnelle par la valeur de la production

### 5.3.1. Objectif de sens du travail : de la production pour le plaisir à la mise en valeur économique

Le souci de permettre aux adolescents de donner un sens à leur engagement dans le travail pour se forger une identité de travailleurs est constant. Il passe, comme nous venons de le voir, par la transmission d'un esprit de sérieux propre à l'activité professionnelle. Mais là encore le risque de s'en tenir à un simple conditionnement qui attenterait à la dignité des personnes eu égard à leur vulnérabilité porte les acteurs à chercher d'autres voies complémentaires. « Il faut qu'il y ait un côté ludique », confie en marge de son discours programmatique un éducateur technique en menuiserie. Plus loin, accordant sa place à la subjectivité des individus, il précise que « le but, c'est effectivement de leur permettre de développer leur potentialité... c'est vrai moi, je pense beaucoup à l'épanouissement du jeune par la suite. »

Cet objectif de permettre aux adolescents de donner un sens à leur travail est recherché par différentes voies souvent complémentaires. La verbalisation intervient comme moyen d'expression. L'éducateur est pour cela attentif à exprimer aux adolescents le sens que lui-même donne au travail. Il intervient en témoignant de sa propre expérience professionnelle prêtant ainsi aux jeunes apprentis les mots pour dire ce qu'ils font et quel sens cela peut avoir. « On a un objectif (...) c'est avoir conscience que le travail qu'on fait, ça va servir à l'environnement socioculturel, ça va servir à l'économie du pays, et ça, c'est important » souligne un éducateur technique rendant compte des convictions qu'il cherche à transmettre. Cependant, cette voie discursive court le risque de n'être guère appropriée au public aussi les interlocuteurs n'insistent-ils pas beaucoup dessus. C'est la manifestation de la finalité du travail qui est alors privilégiée à travers la valeur intrinsèque d'usage des objets produits en atelier ou leur valeur d'échange occasionnant une rémunération. Finalité de la production pour soi – directement ou indirectement, lorsqu'il est offert – ou finalité d'une production pour autrui donnant lieu à échange commercial avec rétribution. Dans le premier cas, l'objet reste affectivement lié à son producteur, dans le second cas, le producteur doit accepter de s'en défaire pour qu'il soit commercialisé soit directement à son profit soit au profit collectif par la rémunération ou le prix de vente.

Pour cet éducateur technique en atelier métaux, privilégiant la première approche, ce qui importe « c'est de faire quelque chose, une réalisation qui pour eux représente quelque chose, c'est à dire, si je fais un jeu de solitaire, je vais pouvoir m'en servir derrière, si je fais un jeu « puissance 4 » je vais pouvoir m'en servir derrière, un jeu de dominos, je vais pouvoir m'en servir derrière. » Poursuivant à travers le lien affectif, il ajoute : « Si je fais un lion, un crocodile ou une panthère, je vais le voir tous les matins, parce que papa et maman y auront perdu leurs clés, ou dans la salle de bains, j'aurai mis mon gant de toilette. Je veux faire des trucs (...) auxquels ils prennent du plaisir, c'est à dire à la fois la dextérité, à la fois la compréhension et à la fois aussi le plaisir qu'ils ont de réaliser et après de pouvoir jouer avec, ou de la voir ou de l'offrir. (...) Tout ça amène à prendre du goût au travail, voilà, c'est ça. Moi, ce qui m'intéresse c'est de leur donner le goût à ce qu'ils font. »

L'objectif consistant à donner du sens au travail par la motivation d'une rémunération est peu évoqué ou alors incidemment dans une liste de ce qu'il convient de dire aux adolescents sur le sens du travail. « Ca sert à gagner de l'argent, ça, c'est clair, il faut le dire aussi, c'est pour ça qu'on travaille tous, mais il n'y a pas que ça, il y a aussi... » commence un éducateur technique avant d'énumérer une longue liste. Pourtant, quelques ateliers que nous avons visités ont pour habitude de « vendre » tout ou partie de leur travail, prestation ou production. La vente de végétaux, de plats cuisinés, de bois de chauffe, de plançons, d'objets utiles ou décoratifs résultants d'activités manuelles diverses sont des pratiques courantes soit en direction d'un public captif – familles et/ou professionnels – soit en direction du grand public à travers diverses manifestations (portes ouvertes, marché de Noël...).

Mais c'est à travers le lien avec la production d'une entreprise qu'un de nos interlocuteurs en indique clairement le sens économique et déclare l'objectif qu'il poursuit à travers la conduite d'un atelier de conditionnement en sous-traitance industrielle. « Nous, on travaille avec l'entreprise X. Les pièces, alors ce sont des pièces à dégrapper, à conditionner, à mettre en carton. Donc, on va les chercher le mardi, et on les ramène le mardi suivant à l'usine et c'est une activité qui est rémunérée. C'est assez intéressant parce que cette activité nous permet de valoriser le travail par l'argent et en même temps, d'avoir une certaine autonomie financière pour les activités comme les sorties, comme les camps, comme le cinéma, les restaurants qu'on fait en groupe. (...) les activités ne sont pas rémunérées très cher, on n'a pas beaucoup d'argent, mais sur une année, c'est intéressant, ça permet de faire un petit pécule et puis en même temps, nous on le restitue aux jeunes, donc, c'est gratifiant ».

Pour sensibiliser encore plus concrètement ses apprentis à la dimension économique de leur travail, il insère leur activité dans celle de l'entreprise qui confie le travail en précisant qu'« on va visiter l'usine pour laquelle on travaille avec deux groupes de jeunes. Et puis, au mois de juillet, on ira manger au restaurant avec ces groupes-là pour bien leur montrer, leur signifier que leur argent justement, et bien, on va voir concrètement l'usine qui fabrique les joints et puis concrètement, on ira utiliser l'argent qu'ils nous ont donné pour aller manger au restaurant ».

Face à la difficulté parfois d'atteindre cet objectif de compréhension et d'intériorisation du sens économique du travail, un chef de service expose comment sortir de l'impasse en proposant une orientation en Centre d'Accueil de Jour (CAJ), structure dont l'activité n'a pas d'objectif de mise au travail et de productivité. Il rappelle qu'en amont, « une de nos finalités c'est quand même ça : intégrer les personnes que nous recevons dans la société. Cette notion de travail est quand même extrêmement importante : l'ESAT, quand on parle d'ESAT, on a tout dit autour du travail. Pour autant, dans les Centres d'Accueil de Jour, on a pigé ça. Beaucoup d'ESAT aujourd'hui ouvrent des ateliers, y compris des ateliers de production, avec des clients, la notion de

client, on est payé pour le travail qu'on fait, même sur des demi-journées par semaine... Pour les personnes, si ça a un sens.... Après, si ça n'a aucun sens, si cette dimension de travail, elle n'est pas du tout pertinente, on laisse courir. Du coup, on travaille aussi à l'intégration, y compris dans les CAJ, y compris dans cette idée que l'ESAT, c'est aussi un moyen d'y arriver, mais pour ceux qui le peuvent. » On peut noter en marge de ce témoignage que, soumis aux aléas de l'activité économique globale, les ESAT en répercutent les contraintes sur leurs conditions de recrutement des travailleurs handicapés risquant ainsi d'écarter des personnes qui auraient pu travailler en des périodes économiques plus favorables.

### 5.3.2. Objectif de productivité

L'adoption par les adolescents d'une attitude de sérieux nécessaire dans le travail est portée par le sens donné à la production. Or le travail est une situation sur laquelle pèse toujours la contrainte du temps. À la différence d'une « activité » disposant de tout son temps pour se développer, le travail doit s'acquitter de sa production dans un temps limité, le plus court possible en tout cas, pour obtenir la rétribution convenue. « On va frôler des notions de rythme, je n'aime pas trop dire « cadence », mais c'est vrai que c'est des choses qu'ils vont ensuite retrouver en ESAT : vitesse, rapidité, rendement », explique avec précaution un éducateur conduisant un atelier d'initiation au travail de conditionnement confié par un ESAT. C'est plutôt l'objectif d'acquérir et de maintenir un certain rythme de travail qui est généralement visé et décrit, les notions de cadence - et de rendement surtout - ayant trop à voir sans doute avec des impératifs de productivité eux-mêmes liés au fait que le temps de l'entreprise est un temps qui a une valeur.

Se tournant plutôt vers l'idée que le travailleur « met à disposition » son temps pour l'entreprise, laquelle doit pouvoir en faire ce que bon lui semble, un éducateur explique par un exemple en situation de stage ce qu'est l'« adaptativité » pour lui, en lien avec la notion de polyvalence. « Ils vont faire une petite production pour une entreprise de sous-traitance, conditionner des kiwis par exemple, ils vont faire ça une demi-journée, puis, arrive une grosse commande, ils arrêtent tout, on déblaie le poste de travail et on attaque autre chose. S'ils sont capables de se dire : « C'est pas grave, mon petit travail que j'aimais bien, tant pis, je le laisse de côté, tant pis, je vais faire autre chose parce qu'on me le demande », c'est ça qui est important et qu'ils se mettent tout de suite au boulot et qu'ils soient conscients des priorités, des exigences, ils ont réussi le stage. » Revenant alors à la notion de rendement, il ajoute : « Par contre, qu'ils en fassent 100 ou qu'ils en fassent 20, ce n'est pas le plus gros problème, il faut quand même un minimum. »

## 6. DISCUSSION

Cette recension des objectifs déclarés par les éducateurs dans le domaine de l'initiation professionnelle couvre, modulo les inflexions individuelles, l'ensemble des marques caractéristiques de la vie professionnelle en dépit de l'absence de référentiel prescrit, la formation n'étant sanctionnée par aucun diplôme. Des mots clés reviennent dans tous les discours ainsi que nous venons de le montrer : polyvalence et transférabilité de la maîtrise de gestes simples, adaptativité, motivation, sérieux, rythme de travail, sociabilité... toutes qualités qu'exige le monde ordinaire du travail et que tentent de représenter auprès de leurs pupilles, les éducateurs eux-mêmes, garantissant ainsi le sérieux de leur propre professionnalité.

Les objectifs énoncés par les éducateurs chargés de l'initiation professionnelle s'inspirent largement des trois axes qui caractérisent la « profession » et structurent le développement de l'identité professionnelle de l'individu. Ils indiquent nettement leur préoccupation de faire acquérir à leurs élèves des savoir-faire, des savoir-être et de leur proposer une finalité du travail propre à éveiller chez les jeunes ces trois axes structurants pour l'identité professionnelle : le sentiment d'une vocation au travail en référence à une

diversité de métiers (axe identitaire), la conscience de pouvoir contribuer à la création de richesses et d'en tirer un revenu (axe économique) ainsi que le vécu d'une expérience du groupe social d'appartenance pratiquant la même activité professionnelle (axe socialisant).

Leurs objectifs sont même parfois tellement élevés qu'ils peuvent faire penser à ceux d'une formation aux « professions à pratique prudentielle » dont font partie les architectes, les médecins, les enseignants, les personnels d'encadrement... Les membres de ces professions, selon le sociologue Florent Champy (2011), opèrent sur des situations sans cesse changeantes et complexes qui échappent souvent à la formalisation. Afin de réussir dans ce qu'ils entreprennent, ces professionnels doivent faire appel à la vertu aristotélicienne de prudence (phronesis) qui fait intervenir la faculté d'opiner de l'âme en réponse à la contingence présente au coeur de l'action incertaine. Or, c'est bien à cette vertu permettant d'agir de manière adéquate dans des circonstances variables que font penser les assertions sur le développement des facultés d'adaptation des jeunes apprentis : passer sans heurt d'une activité à une autre, d'un groupe de travail à un autre, transférer connaissances et compétences d'une activité à une autre... tout ce qui a pu être regroupé sous le terme d'adaptativité.

Une dernière remarque s'impose : les IMPro proposent une initiation à des spécialités professionnelles basée sur des grands secteurs traditionnels d'activités de production primaire et tertiaire essentiellement, l'offre est variable d'un établissement à l'autre, mais le répertoire total est limité. Or, ce contexte d'une offre limitée où le désir de l'élève n'a que peu de choix d'orientation, semble accentuer chez les acteurs la recherche d'un enrôlement de l'élève en établissant avec lui une relation éducative de soutien à tout égard bienveillante mettant spontanément en oeuvre les « fonctions de tutelle » (Bruner, 1991). Ce sont donc ces deux volets – objectifs et pratiques pédagogiques – que nous avons cherché à montrer à travers l'évocation concrète des pratiques mises en oeuvre dans ces établissements peu connus, soulignant dans quelle mesure ces pratiques seraient propres à inspirer l'Ecole dans son projet d'être inclusive.

## 7. CONCLUSION

Alors que bien des éléments contextuels semblent à priori devoir concourir à une inévitable médiocrité de l'initiation formation professionnelle des adolescents ayant une déficience intellectuelle scolarisés en IMPro, notre enquête met en évidence que des acteurs motivés et sans doute compétents peuvent en la circonstance conserver une forte ambition et produire des réalisations remarquables. Ils y parviennent malgré un cadre réglementaire et programmatique imprécis, une organisation interne des établissements largement remise à l'auto-organisation des équipes, un équipement matériel des ateliers en général assez simple et parfois même vétuste, un contexte économique offrant peu de perspectives variées et engageantes aux élèves... Dans ces conditions difficiles, là où du renoncement pourrait être redouté, les professionnels que nous avons rencontrés réalisent une action éducative ambitieuse pour l'initiation formation professionnelle des jeunes qui leur sont confiés. Pour cela, ils gardent présent à l'esprit que cette initiation formation professionnelle s'inscrit dans un ensemble visant le développement intégral de l'individu. Ainsi, ils montrent et font éprouver à leurs élèves les différentes dimensions de l'activité laborieuse de l'être humain dans ce qu'elle peut avoir d'exigeant, mais aussi d'épanouissant.

## 8. RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. S. (1991). *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire* (3e éd.). Paris: Presses Universitaires de France.

- Champy, F. (2011). Nouvelle théorie sociologique des professions. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubar, C., et Tripier, P. (2005). Sociologie des professions. Paris: Armand Colin.
- Ehrenberg, A. (2008). La fatigue d'être soi : dépression et société. Paris: Odile Jacob.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16(2), 229-247.