



Université François Rabelais - Tours
UFR Arts et Sciences Humaines
Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation

Accompagnement et développement du pouvoir d'agir

*Contribution à l'étude de l'accompagnement du processus de formation
des adolescents et adultes en situation de handicap moteur
en Institut d'Éducation Motrice*

Mémoire présenté par Marie-Laure GHOSN-HALL
Sous la direction de Sylvie GAULIER

En vue de l'obtention du

Master Mention Professionnelle Ingénierie de la Formation
Spécialité *Fonctions de l'Accompagnement en Formation*

- Juin 2010 -

Remerciements

Je tiens à remercier vivement toutes celles et ceux qui m'ont aidée, encouragée et accompagnée durant ces deux années. J'ai pu aboutir grâce à l'expérience acquise auprès des jeunes et des collègues, et avec la contribution de toutes les personnes contactées ou rencontrées.

Merci à Sylvie Gaulier, à Noël Denoyel et à toute l'équipe de pilotage de cette riche formation Master FAC.

Merci à Mr S. Lopez, directeur de l'Institut d'Education Motrice, de la Mutualité Française de l'Indre et Loire.

Merci à la Fondation Paul Bennetot, à la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA) et la Mission Recherche (Mire) de la Drees, pour leurs soutiens et leurs participations à l'élaboration de cette recherche.

Merci à Mr R. Pereira pour son appréciable soutien, et à mes collègues de travail pour leur compréhension.

Enfin, je tiens à remercier mes proches qui m'ont toujours aidée au quotidien, et soutenue avec patience.

Sommaire

Introduction	4
---------------------------	----------

PREMIERE PARTIE

Pratique d'accompagnement en matière d'insertion sociale et professionnelle	8
--	----------

Chapitre I : Le handicap, champ législatif et social	10
Chapitre II : Les institutions et les lieux d'éducation	42
Chapitre III : L'accompagnement des jeunes en situation de handicap	60
Chapitre IV : Le développement de compétences et la situation de formation	85
Conclusion problématisante	106

SECONDE PARTIE

Pour une démarche de co-construction dynamique du projet d'accompagnement.....	110
---	------------

Chapitre V : Confrontation croisée des accompagnateurs et du chercheur	113
Chapitre VI : Récits et regards de trois accompagnateurs	135
Chapitre VII : Les temporalités sociales et individuelles des accompagnements.....	165

Conclusion : le paradigme du handicap.....	200
---	------------

Annexes	203
----------------------	------------

Annexe I : Entretien d'un coordinateur	204
Annexe II : Entretien d'un formateur.....	219
Annexe III : Entretien d'une éducatrice technique	227
Figures et tableaux	239
Glossaire	239
Bibliographiques	240
Table des Matières	244

Introduction

Le processus d'accompagnement en formation concerne des adolescents et jeunes adultes en situation de handicap moteur, dans le cadre de la préparation de leur projet de vie d'adulte, en établissement médico-social.

Ce travail de recherche s'inscrit dans une démarche de recherche-action, et s'enracine dans le terrain familial du praticien-ergothérapeute, se positionnant dans le cadre de cette formation en alternance, en tant que praticien-chercheur. Il participe à une action thérapeutique et formative, qui a des objectifs, des finalités induites et partagées par lui, qui fait partie du matériel de recueil de données et qu'il se doit d'analyser. Dans la relation entre la recherche et l'action, (Ardoino, 2003) la recherche au niveau des pratiques prendra son ampleur qu'au niveau théorique. Le praticien-chercheur va théoriser au fil des projets, quand il se sera détaché du terrain.

L'articulation entre la théorie et la pratique a déjà été amorcée dans le cadre d'un travail de recherche universitaire Master 1, l'année passée, par l'étude de : « *L'analyse d'une pratique professionnelle d'ergothérapeute et à l'approfondissement de la notion de démarche dynamique de co-construction du projet d'insertion.* » Lors de l'accompagnement des adolescents et jeunes adultes Infirmes Moteurs Cérébraux vers une insertion sociale et professionnelle en Institut d'Education Motrice, un premier questionnement prégnant sur cet accompagnement émergeait, et s'était développé autour de l'interrogation suivante : « *Après avoir appréhendé les notions d'autonomie et d'indépendance, peut-on adopter une véritable posture d'accompagnement des jeunes de 16 à 20 ans au sein d'un Institut Education Motrice, en qualité d'ergothérapeute ?* »

Afin d'améliorer la démarche d'accompagnement en formation et de projet d'insertion des jeunes en situation de handicap, nous poursuivons cette réflexion par rapport à la réadaptation, la formation et l'apprentissage. Cet « *accompagnement à la possibilité d'advenir* » tient compte du désir de la personne en situation de handicap, en cultivant la disposition à devenir, en exploitant « *le potentiel de la situation* » et « *les facteurs porteurs* ». (Jullien, 2008, p. 209).

Comment accompagner les adolescents et jeunes adultes en situation de handicap dans l'élaboration de leur projet de vie personnel d'adulte, afin de faciliter leur insertion sociale et professionnelle, et d'améliorer leur qualité de vie ?

Comment améliorer les compétences spécifiques des formateurs en cohérence avec le processus d'accompagnement en formation ?

Ces questions de départ sont au centre de notre recherche. Dans une première partie, nous développons les éléments contextuels, conceptuels et la problématique de notre recherche. Le premier chapitre concerne le concept de handicap, et les champs législatifs et sociaux du statut de la personne en situation de handicap, et de son insertion sociale et professionnelle. Dans le deuxième chapitre, nous nous demandons quelques interactions se jouent avec les institutions spécialisées. Puis, nous explorons, dans le troisième chapitre, le champ de l'accompagnement, à la fois individuel et collectif de ce public, en nous inspirant du philosophe Paul Ricœur (2004) et de son « *Parcours de la reconnaissance* », pour réfléchir au parcours de la reconnaissance de la personne en situation de handicap. Enfin dans un quatrième chapitre, nous nous intéressons à l'ingénierie du développement des compétences et de formation, en étudiant le concept multiforme de compétence, au processus d'apprentissage et aux modalités de formation proposées en IEM. Nous revenons sur la place et le rôle de l'évaluation, dont nous avons déjà souligné l'importance dans un précédent mémoire.

Ce développement conceptuel nous conduit à explorer le sens du processus d'accompagnement en formation et son influence sur le parcours d'insertion socioprofessionnelle des jeunes, puis à conclure cette première partie avec une ouverture sur l'exposé de notre problématique.

Dans une deuxième partie, notre méthode adoptée pour cette étude est celle l'articulation de l'observation directe et de l'enquête qualitative par trois entretiens semi-directifs. L'observation directe, exploratoire, permettra l'étude et l'évaluation de deux dispositifs d'accompagnement en formation sociale et professionnelle en IEM.

Aussi, à partir des données recueillies auprès de trois praticiens de l'accompagnement, et de leurs analyses, nous tenterons, en fin de septième chapitre, d'apporter des préconisations professionnelles à notre accompagnement spécifique formatif.

L'ancrage de ce projet de recherche est d'ordre professionnel, personnel, social et scientifique.

Au niveau de la pratique professionnelle, l'enjeu est de contribuer à l'analyse d'un micro-dispositif d'ingénierie de formation, l'aspect organisationnel, les finalités et le sens des actions de socialisation et formation mises en place, à l'intention des jeunes en situation de handicap moteur. Une analyse des besoins du public considéré et de son environnement est nécessaire pour construire un programme de formation adaptée à sa situation. Après avoir identifié les acteurs et leurs rôles, l'étude des pratiques d'accompagnement des formateurs a pour but d'optimiser une démarche stratégique d'accompagnement à la fois individuel et collectif des jeunes, en matière de formation, de réadaptation et d'insertion sociale et professionnelle. L'objectif est de permettre aux jeunes de s'améliorer dans le développement de compétences sociales et professionnelles, et d'identifier leurs capacités et leurs acquis tout au long et à l'issue ce parcours de formation. Nous porterons notre regard sur les éventuelles adaptations possibles de cet environnement.

Aussi, un travail de réflexion s'impose sur le processus d'ingénierie de l'accompagnement de la personne en situation de dépendance, au cœur du dispositif d'ingénierie de la formation. La construction d'un accompagnement, « *posture professionnelle spécifique* » (Paul, 2004), posture d'explicitation et posture d'interaction, peut interpeller tout public, professionnel et entourage, intervenant auprès des personnes en situation de dépendance, du fait d'une situation de handicap, d'une maladie chronique, du vieillissement.

Exerçant depuis une quinzaine d'années dans cet Institut d' Education Motrice en qualité d'ergothérapeute, une mission spécifique de cette pratique professionnelle concerne le suivi thérapeutique des jeunes en situation de handicap moteur de 16 à 20 ans. Au sein d'une équipe médicale, paramédicale et de l'équipe pluridisciplinaire, l'ergothérapeute intervient dans le cadre de la réadaptation, une action médicale et sociale et dans le cadre de la rééducation, une action médicalisée tournée vers l'autonomie fonctionnelle de la personne. Tout au long de la démarche de co-construction du projet « *individualisé* » du jeune en situation de handicap et du projet d'intervention individualisé de réadaptation, le travail en co-construction se situe à l'intersection du niveau individuel, le jeune handicapé moteur, et de l'établissement médico-social. L'accompagnement de la formulation du projet de formation, du projet d'orientation, s'effectue en partenariat entre le jeune, son entourage, et les équipes pédagogiques, éducatives, et thérapeutiques. Le jeune est acteur de sa prise en charge, de sa prise d'autonomie et dans l'acquisition des apprentissages.

La participation et l'implication de l'apprenant dans sa rééducation sont importantes. Dans la quête d'une nouvelle perspective, la réadaptation doit avoir du sens pour le jeune handicapé moteur. Aussi, les problématiques du développement des compétences sociales et professionnelles et de la reconnaissance des acquis de l'apprentissage, à l'issue des actions de réadaptation et de formation, nous interpellent depuis quelques années.

L'enjeu social de cette recherche-action se situe dans un contexte général sociétal d'évolution législative. Des lois récentes, avec des décrets d'application en cours, ont modifié profondément le domaine du handicap, comme la loi du 11 Février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », qui met l'accent sur la « *compensation* » du handicap. Par exemple, les entreprises sont assujetties à « *l'obligation d'emploi* » des travailleurs handicapés. Aussi, les évolutions législatives et réglementaires récentes invitent à revisiter la question de l'évaluation globale et multidimensionnelle.

Cette étude se situe dans la continuité des recherches scientifiques et de travaux déjà menés et en cours dans le champ du handicap, de l'ingénierie de l'accompagnement des personnes en situation de handicap, et dans le champ de l'ingénierie du développement des compétences.

PREMIERE PARTIE

Pratique d'accompagnement en matière d'insertion sociale et professionnelle

Des approches du contexte réglementaire sont nécessaires pour définir et adopter une position, validée à la fois par l'« usager » et ses parents, en ce qui concerne l'exercice de la profession d'ergothérapeute, tout au long de la démarche de co-construction du projet d'accompagnement, au sein d'une institution médico-sociale.

Deux projets communiquent et s'élaborent de manière fragile et mouvante dans le temps jusqu'à sa réalisation, celui de l'« usager », de sa famille et celui du soignant.

Jean-Pierre Boutinet (1990, p. 101) nous explique que *« Le soin fait partie de ses actions interminables, toujours à reprendre, s'étalant sur un temps variable. Ainsi, le projet qui l'orientera sera surtout celui d'une activité à organiser, et à réorganiser, où les paramètres techniques devront être subordonnés à la relation thérapeutique. »*

Dans le premier chapitre contextuel, nous revisitons les dimensions législatives et sociales du statut de la personne en situation de handicap et celles relatives à l'insertion sociale et professionnelle, pour mieux comprendre les enjeux qu'elles suggèrent.

Puis dans le deuxième chapitre, la description de deux dispositifs d'orientation et de formation, dans le champ médico-social, nous permet de mieux comprendre l'organisation institutionnelle et l'ingénierie de la formation mise en place.

Les concepts d'accompagnement, de compétence et de reconnaissance sont ensuite développés dans les deux chapitres suivants.

Dans la conclusion problématisante de cette première partie, nous nous interrogerons sur l'impact de notre accompagnement auprès du jeune en situation de handicap, tout au long du processus de développement de ses compétences, et lors de son accès à la reconnaissance de ses capacités.

Les concepts clés de la problématique concernent de nouveaux phénomènes sociaux émergents depuis une vingtaine d'années.

La logique d'accompagnement domine, processus d'accompagnement interlié avec le processus d'insertion, et qui doit prendre en compte les trois concepts de socialisation, d'autonomisation et d'individualisation. Etant donné l'évolution du contexte socio-économique et du contexte du travail, la notion de compétence est apparue dans la même période, dans un contexte de valorisation des ressources humaines et d'individualisation des rapports sociaux.

CHAPITRE I : LE HANDICAP, CHAMP LEGISLATIF ET SOCIAL

Le chapitre suivant développe l'évolution du contexte législatif et le changement de regard de notre société en matière de handicap. Depuis le début du XXI^e siècle, deux lois fondamentales et complémentaires dans le champ du handicap, la loi de 2002, et la loi du 11 février 2005, accélèrent la dynamique de changement engagée précédemment à la politique du handicap, et modifient profondément l'affirmation des droits et la participation des personnes en situation de handicap. En effet, la loi du 11 Février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » est fondée sur le principe de non-discrimination et tente d'articuler le niveau de la définition des droits garantis aux personnes et le niveau des adaptations nécessaires de l'environnement.

Cette logique centrée sur la personne, ses besoins et l'accès aux droits reconnus à tous citoyens, influe, depuis une dizaine d'années, le champ de l'intervention sociale et médico-sociale. Cette mutation en cours s'impose à l'ensemble des acteurs, réinterroge les missions et les pratiques, et implique des modalités de travail différentes.

I. Dimensions législatives et sociales

1. Evolution de la représentation sociale du handicap

De l'Antiquité à la Renaissance, les représentations sociales du handicap ont évolué à partir d'un signe qui marque la différence, l'« *infirmité*.» Henry-Jacques Sticker (1997, p 65) note « *l'infirme n'est finalement jamais regardé comme un individu qui doit pouvoir vivre parmi les autres, il est toujours considéré comme un signe collectif, « bon à penser » comme dirait Lévi-Strauss, « bon à inquiéter », ajouterais-je.* »

A l'origine réservé au sport, le terme de handicap semble emprunté à l'anglais, contraction d'un jeu de hasard : « *hand in cap* », c'est-à-dire « *main dans le chapeau*.» Vers 1754, ce terme désignait des courses de chevaux où l'on plongeait la main dans un chapeau pour tirer au sort le numéro du concurrent qui subirait la pénalité. Un désavantage lui serait imposé pour équilibrer les probabilités de victoire. Dans son sens médical et sanitaire, en France, cet auteur (1996, pp. 18-20) situe l'utilisation du terme « *handicap* » vers 1930, désignant un désavantage ou un défaut physique. La démarche de réadaptation émerge alors. La loi du 2 Novembre 1957 entérine l'utilisation du terme de « *personne handicapée* », avec l'objectif de l'insérer dans le monde du travail.

La « *personne handicapée* » apparaît comme un personnage socialement déterminé. Le terme « *personne* » est dérivé du latin « *persona* », le masque de théâtre, d'où les sens associés de personnage, de rôle conféré à l'acteur étant donné sa place. Associé à « *handicap* », l'être est masqué, et ne peut être reconnu dans sa dimension de sujet de plein droit.

A la fin du XIX^{ème} siècle, l'éducation spéciale est mise en place par des représentants médicaux influençant de plus en plus le domaine social, sanitaire et éducatif. Il faut attendre la fin de la deuxième guerre mondiale pour un partage des champs d'intervention entre la santé et l'éducation et la création d'établissements et services médico-éducatifs, types IME, IMPRO. Créée en 1945, la Sécurité Sociale assure le financement public en versant un prix de journée supporté par l'Etat. Les Annexes XXIV au décret du 9 Mars 1956 fixent les conditions techniques d'agrément de ses établissements privés.

La loi de 1975 fixant un cadre aux institutions, nécessitait alors de s'adapter dix ans après, pour face à la visibilité inédite des minorités et la promotion d'une logique centrée sur l'identité de la personne et ses besoins, ce que développe la loi du 2 Janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale.

En ce début de XXI^{ème} siècle, les représentations du handicap restent parfois défavorables et le regard est encore fuyant lorsque nous rencontrons cette personne qui possède, comme le décrit Erving Goffman, (1963, p. 12) : « *Un attribut qui le rend différent* » et qui « *ainsi diminué à nos yeux, cesse d'être pour nous une personne accomplie et ordinaire...un tel attribut constitue un stigmat, surtout si le discrédit qu'il entraîne est très large.* »

Le 11 Février 2010, c'étaient les cinq ans de la loi du 11 Février 2005 pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », et l'attention se porte toujours sur son application. Depuis cinq ans, les évolutions sont majeures en matière législative, et le principe de non-discrimination de cette loi part d'un constat d'une volonté d'un nouveau regard porté sur le handicap, bien au delà de la France.

L'Organisation Mondiale de la Santé, après avoir édicté en 1980 sa Classification Internationale de Handicap (CIH) selon un modèle médical, a davantage pris en compte ce que l'environnement permet ou non d'accomplir, en 2001, avec la Classification Internationale du Fonctionnement, du Handicap et de la Santé (CIF).

2. La Famille des Classifications Internationales de l'OMS

Le siège de l'Organisation Mondiale de la Santé est à Genève. Le centre collaborateur pour la Famille des Classifications Internationales en langue française est l'INSERM, en France. Les principales classifications internationales du handicap sont la CIM-10 (Classification internationale des maladies), et la CIF (Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé), le centre collaborateur étant le CTNERHI, à Paris. Les classifications internationales se justifient par le besoin d'évaluation de l'état de santé des populations, la nécessité pour les politiques nationales de santé de partager des outils de descriptions et de collectes de données de santé des populations, avec un langage commun entre les professionnels.

La santé est définie par l'OMS comme un état de bien être total physique, social et mental de la personne.

Une nomenclature internationale des causes des décès est adoptée en 1893, publiée par Jacques Bertillon. En 1945, à la création de l'OMS, la sixième révision de cette classification devint la « *Classification statistique internationale des maladies, traumatismes et causes de décès.* » La dixième révision, actuellement utilisée et servant de référence internationale en matière de diagnostics médicaux, a été présentée par l'OMS en 1992 : « *Classification statistique internationale des maladies et des problèmes de santé connexes* » (CIM-10, 2005).

La transition épidémiologique, vers 1950 dans les pays industrialisés, suite au progrès de la médecine, explique l'augmentation des limitations fonctionnelles, conséquence des maladies chroniques, du vieillissement des populations etc.

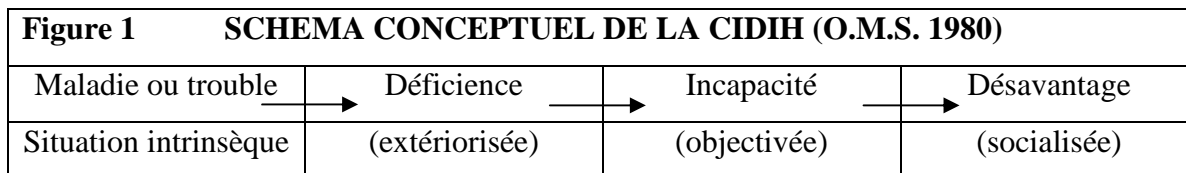
2.1 La Classification Internationale Des Incapacités, Handicaps. (C.I.D.I.H.)

Suite aux propositions de Philip Wood, en 1980, une première Classification Internationale des Déficiences, Incapacités et de Handicaps est adoptée par l'O.M.S., en complément de la Classification Internationale des Maladies (CIM).

Vers une meilleure connaissance des handicaps, elle s'appuie sur un modèle biomédical individuel, et permet la description des conséquences invalidantes des maladies chroniques, des séquelles de traumatismes, du vieillissement, des malformations etc.

La définition du handicap s'entend comme la conséquence invalidante des maladies chroniques et traumatisantes sur la personne, suivant trois niveaux d'expérience :

- La déficience, c'est « *dans le domaine de la santé, toute perte de substance ou altération d'une fonction ou d'une structure psychologique, physiologique ou anatomique.* »
- L'incapacité, c'est « *dans le domaine de la santé, toute réduction (résultat d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon normale ou dans les limites considérées comme normales par un être humain.* »
- Le désavantage, c'est la conséquence de la déficience ou de l'incapacité « *qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle considéré comme normal* » compte tenu de l'âge, du sexe et des facteurs socioculturels.



Fondé sur un modèle individuel du handicap, la C.I.D.I.H. décrit des situations en termes négatifs, reposant sur les seules « *déficiences* » de la personne et classant les conséquences de la maladie.

Le handicap est défini comme une altération de la participation sociale, en absence de la dimension environnementale.

En France, l'enquête « Handicaps-Incapacités-Dépendance », menée en 1999, révèle que 42% de la population est affectée d'au moins une déficience, 21% a au moins une incapacité, 10% une limitation d'activité, et 8% bénéficient d'une reconnaissance administrative de leur handicap.

2.2. Le Modèle interactif québécois

Le modèle de Processus de Production du Handicap (PPH)

Ce modèle conceptuel, « *classification* » distincte de celle de l'O.M.S., est présenté suite aux travaux menés par le « *Comité Québécois sur la Classification Internationale des Déficiences, Invalidités et Handicaps* » en 1991, sous la direction de Patrick Fougeryrollas. Publié en 1998, le « *Processus de Production du Handicap* » est présenté comme un « *modèle explicatif des causes et conséquences des maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité ou au développement de la personne.* » (Fougeryrollas *et al.*, p. 8).

Une nouvelle définition du handicap est proposée, accompagnée d'une nomenclature des habitudes de vie : *«Une situation de handicap correspond à la réduction de la réalisation d'habitudes de vie résultant entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux.»*

Cette **approche globale** intègre à la fois des points de vue biologique, psychologique, social et environnemental et met l'accent sur **l'interaction** entre les facteurs personnels (intrinsèques: systèmes organiques et aptitudes) et les facteurs environnementaux (externes: facilitateurs ou obstacles) qui peuvent aider ou limiter une personne dans son fonctionnement social. L'interaction, individu-éco-sociale, entre ces différents facteurs produit un résultat qui va de la pleine participation sociale de la personne déficiente à la *« situation de handicap »*, qui va produire un processus de handicap.

Un schéma conceptuel présente les définitions et les relations entre les différents concepts. Pour chaque définition conceptuelle (personnelle, environnementale, sociale, habitudes de vie), une échelle de mesure de la sévérité est précisée, entre un pôle négatif et un pôle positif. Aussi, les performances dans les habitudes de vies s'évaluent sur une échelle allant de la situation de pleine participation sociale à la situation de handicap.

Cinq nomenclatures composent la « classification »:

Les facteurs de risques constituent une première dimension prise en compte.

« Ils sont une composante essentielle à la compréhension et à l'explication du processus de production du handicap. Ils recouvrent des variables autant personnelles qu'environnementales. Un facteur de risque appartient ou à la personne, ou à l'environnement et est susceptible de provoquer ou un traumatisme, ou une maladie ou toute autre atteinte à l'intégrité et au développement de la personne. » (Fougeyrollas, 1998).

Les facteurs personnels sont les caractéristiques appartenant à la personne (âge, sexe, identité culturelle...) ainsi qu'à son état organique ou ses aptitudes.

Les aptitudes sont définies comme les « *possibilités pour une personne d'accomplir une activité physique ou mentale. La qualité d'une aptitude se mesure sur échelle allant de la capacité optimale à l'incapacité complète.* » (Fougeyrollas, 1998).

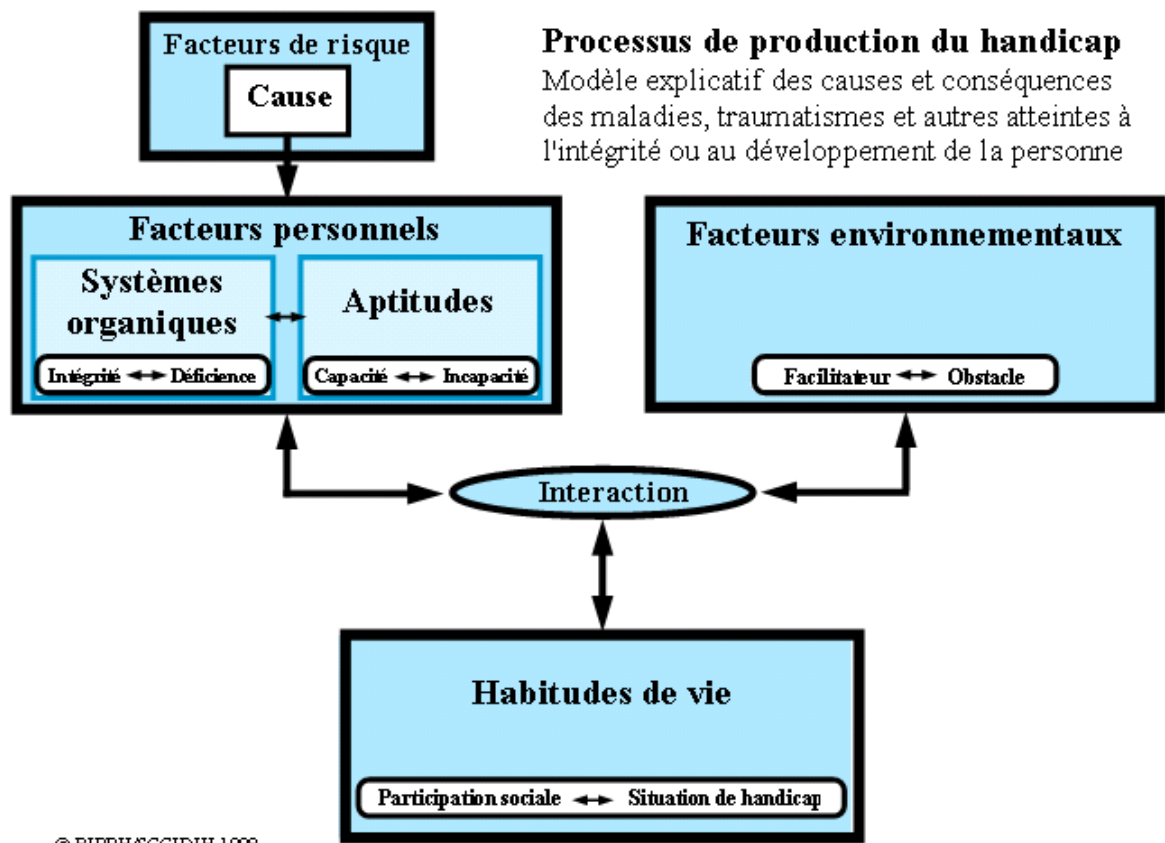
Dix catégories d'aptitudes sont décrites (celles reliées aux activités intellectuelles, au langage, aux comportements, aux activités motrices, etc.), et chaque élément se mesure par une échelle dont les pôles sont la capacité et l'incapacité.

Les facteurs environnementaux : Un facteur environnemental se définit comme étant : « [...] *une dimension sociale ou physique qui détermine l'organisation et le contexte d'une société.* » (Ibid, p. 111). Chaque élément relevant des facteurs environnementaux s'évalue à l'aide d'un continuum allant des facilitateurs aux obstacles.

Les habitudes de vie sont définies comme des « *activités courantes ou des rôles sociaux valorisés par la personne ou son contexte socioculturel selon ses caractéristiques 'âge, sexe, identité socioculturelle, etc.) Elles assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans sa société tout au long de son existence.* » ou « *performances de réalisation en situation de vie sociale* » (Ibid, 1998).

Elles sont toujours contextualisées (un environnement et une personne spécifique). L'évaluation porte sur chaque élément des habitudes et peut aller de « (...) la pleine réalisation des habitudes de vie, résultant de l'interaction entre les facteurs personnels (les déficiences, les incapacités et les autres caractéristiques personnelles) et les facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) » jusqu'à la situation de handicap, résultat elle aussi de cette même interaction. Elle consiste quant à elle en la « (...) réduction de la réalisation des habitudes de vie » (Ibid, p. 36).

« *La genèse du PPH s'enracine dans le modèle globale, holistique, systémique, écologique et déstigmatisante en visant des principes d'égalité des droits de tous les individus, de respect des différences et de participation sociale optimale. Le PPH y introduit ainsi les notions d'intégrité, de capacité, de facilitateur et d'obstacle qui définissent certains critères normatifs issus du milieu de la réadaptation.* » (St Germain D., 2007).



© RIPPH/SCCIDIH 1998

Figure 2 : Modèle du Processus de production du handicap (PPH)

Les maladies, traumatismes et autres atteintes à l'intégrité et au développement de la personne peuvent causer des déficiences et entraîner des incapacités temporaires ou permanentes de nature stable, progressive ou régressive. Ce sont toutefois les différents obstacles ou facilitateurs rencontrés dans le contexte de vie qui, en interaction avec les incapacités de la personne, pourront perturber ses habitudes de vie, compromettre l'accomplissement de ses activités quotidiennes et de ses rôles sociaux et la placer ainsi en situation de pleine participation sociale ou au contraire de handicap.

2.3. La Classification Internationale du Fonctionnement du Handicap et de la Santé

En mai 2001, la « Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé » est publiée par l'OMS. La CIF s'éloigne du modèle médical du handicap et repose davantage sur le modèle social, interactif qui prend en compte la participation de la personne et l'environnement, avec un regard positif et situationnel. Elle s'appuie sur un modèle systémique du handicap (exemple de modèle conceptuel « *intégré* »), et propose un langage commun normalisé, avec une terminologie neutre. Une perspective universaliste (non discriminatoire entre personne handicapée et la personne valide) et une perspective systémique du fonctionnement humain (prise en compte de l'environnement et interaction des facteurs individuels et des facteurs contextuels) sont apportées. Son objectif est de poser un cadre pour la description « *des états de la santé* » et « *des états connexes de la santé* », un système classificatoire des « *composantes de la santé*. »

La CIF s'appuie sur la définition : « *Le fonctionnement est un terme générique qui se rapporte aux fonctions organiques, aux activités de la personne et à la participation au sein de la société; de même, handicap sert de générique pour désigner les déficiences, les limitations d'activités ou les restrictions de participation.* »

Constitué de deux parties (avec deux composantes chacune exprimée en termes positifs et/ou en termes négatifs.), le cadre conceptuel de la CIF permet de situer dans une première partie les différentes composantes du fonctionnement et du handicap et leurs interactions (les Fonctions organiques/Structures anatomiques ; les Activités et la Participation) et dans une deuxième partie les facteurs contextuels (environnementaux et personnels) définis comme connexes à la santé. Aussi, différents niveaux d'interventions sont possibles face à une situation de handicap, pour aboutir à une situation de fonctionnement.

Cette classification présente une taxonomie unique pour les deux dimensions conceptuelles des **activités** (qui désigne l'exécution d'une tâche ou d'une action par une personne) et de **participation** (qui désigne l'implication d'une personne dans une situation de vie réelle, l'intégration-inclusion sociale).

La distinction entre les deux dimensions ne tient donc dans la CIF qu'aux qualificatifs :

- celui de la capacité de la personne à réaliser une activité par elle-même en supposant un environnement standardisé dans une première opération. Les potentialités et les aptitudes sont relevées, en précisant les caractéristiques de l'environnement standardisé et avec ou sans aide.

- puis, la **performance** de participation de cette même personne dans son contexte de vie réel, c'est-à-dire sa réalisation effective et implicative de cette **même activité**, en situation réelle, et en précisant les caractéristiques de l'environnement et avec ou sans aide.

Par rapport une activité et la participation dans un environnement spécifique, **l'écart entre la capacité et la performance** indique la différence de conséquences entre un environnement standard et un environnement standard.

Ainsi, cet écart fournit une précision quant aux **préconisations à proposer** dans l'environnement de la personne pour améliorer sa participation sociale, environnement facilitateur et/ou obstacle.

La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé **pour enfants et adolescents** (CIF-EA) est publiée en 2007. Des précisions et des catégories descriptives, propres à la petite enfance, à l'enfance et à l'adolescence ont été ajoutées à la version intégrale de la CIF.

2.4. Applications

Depuis **la loi du 11 février 2005** pour « *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* », une définition du handicap est proposée et prend en compte l'approche de la CIF : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.* »

Le « *handicap* », selon les concepts OMS, est appréhendé comme résultant de l'interaction de facteurs personnels et environnementaux, et non plus une caractéristique personnelle comme énoncée dans la loi du 30 juin 1975 « *en faveur des personnes handicapées.* »

Aussi, les différentes dimensions de la CIF, notamment celle des activités, servent de référence au **guide d'évaluation** multidimensionnelle (GEVA) et à plusieurs référentiels pris en application de la loi du 11 février 2005.

« **La Convention relative aux droit des personnes handicapées** », adoptée en Décembre 2006 par l'assemblée générale des Nations Unies, est rentrée en vigueur le 3 mai 2008 pour les pays qui l'ont ratifiée. Modèle social avec une approche systémique du handicap, elle reprend les droits fondamentaux des personnes handicapées, avec l'énonciation des

mesures à prendre en leur faveur, en prenant en compte l'importance de leur intégration et de leur participation à la vie de la société.

Présentée comme faisant écho à l'évolution propre du concept de handicap, la Convention s'exprime en ces termes en préambule pour définir le concept de « *disability* »: « *Le handicap résulte de l'interaction entre des personnes qui présentent des altérations (physiques, mentales, intellectuelles ou sensorielles) et des barrières culturelles ou environnementales qui sont des entraves à leur pleine participation à la vie sociale sur une base d'égalité avec les autres* ». Les personnes handicapées sont : « *...celles qui présentent des altérations physiques mentales intellectuelles ou sensorielles chroniques qui, en interaction avec différentes barrières, peuvent entraver leur pleine participation à la vie sociale sur une base d'égalité avec les autres* ».

Cependant, Christian Rossignol (2010) relève que cette définition, n'est qu'une reprise de la définition du handicap proposée par Philip Wood (1970), et abandonnée par l'O.M.S. en 2001.

Le terme « *handicap* » n'est pas utilisé au niveau des organismes internationaux. D'origine anglaise, « *disability* » est traduit par « *incapacité* », étant sous-entendu le fait d'être autrement capable.

3. La réforme de la politique sociale

Le nouveau dispositif institutionnel s'organise depuis 2005 et de nouvelles structures apparaissent. La Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (C.N.S.A.) assure, entre autre, la mise en place et l'animation du réseau des Maisons Départementales des Personnes Handicapées.

La CDAPH est compétente pour prendre des décisions exécutoires relatives à l'ensemble des droits de la personne handicapée « *sur la base de l'évaluation réalisée par l'équipe pluridisciplinaire* ». Elle est au centre du dispositif d'insertion professionnelle.

Sur le plan local, un véritable travail partenarial et en réseau est engagé sur la politique d'accompagnement, d'accès aux droits reconnus, et à l'information des personnes concernées.

3.1 Les MDPH

Les principes

La loi du 11 Février 2005 instaure le principe d'un « *guichet unique* » par département destiné à faciliter les démarches des personnes en situation de handicap. La mise en place des MDPH, en 2006, est destinée à « *offrir un accès unique aux droits et prestations (...), à toutes les possibilités d'appui dans l'accès à la formation et à l'emploi et à l'orientation vers des établissements et services ainsi que de faciliter les démarches des personnes handicapées et de leur famille* ». Ces missions portent l'accès aux droits (gestion des prestations de compensation handicap et des différentes aides), l'organisation d'une mission d'accueil, d'information, de médiation des personnes en situation de handicap et de leurs familles, la conciliation et les relations extérieures (actions de coordination avec les autres dispositifs sanitaires et médico-sociaux concernant les personnes handicapées.). Elles ont pour objectif général d'offrir un projet de vie individualisé à toute personne en situation de handicap.

Organisation

Juridiquement, les MDPH sont créées sous la forme d'un groupement d'intérêt public, sous tutelle administrative et financière du département. Les équipes pluridisciplinaires sont chargées d'évaluer « *les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire et propose un plan personnalisé de compensation du handicap.* »

Un référent pour l'insertion professionnel est désigné au sein de chaque maison.

Au sein de la MDPH, la Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées (CDAPH) est une innovation importante. Regroupant les fonctions de l'ancienne COTOREP et CDES, elle est compétente pour se prononcer sur l'orientation scolaire, professionnelle et institutionnelle de la personne en situation de handicap et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale :

- la désignation des établissements ou les services correspondant aux besoins de l'enfant ou de l'adolescent ou concourant à la rééducation, à l'éducation ;
- l'accueil de l'adulte handicapé, le reclassement et l'orientation professionnelle;
- l'ouverture des droits comme l'attribution de la carte d'invalidité et de priorité, carte de stationnement;

- la reconnaissance de qualité de travailleur handicapé (RQTH);
- l'attribution de l'allocation aux adultes handicapés (AAH) et du complément de ressources, de l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (ex AES), et, éventuellement, de son complément;
- la prestation de compensation du handicap (PCH).

En Indre-et-Loire, la MDPH

L'équipe du pôle « Adultes » accueille les demandes des personnes en situation de handicap à partir de 20 ans, ou à partir de 16 ans s'ils sont en apprentissage, et travaille en lien avec l'équipe du pôle « Enfants ». Un flux d'environ 6000 dossiers est géré par an, soit 2000 nouveaux dossiers et 4000 en renouvellement.

Les équipes pluridisciplinaires sont composées du référent du pôle, d'un médecin, d'un référent du secteur social, de partenaires divers selon les champs d'intervention (Education Nationale, Pôle Emploi, Conseil Général, C.R.P. etc.)

Trois équipes pluridisciplinaires au pôle « Adultes » ont des champs d'interventions spécifiques :

- l'équipe pluridisciplinaire « Insertion professionnelle » traite les demandes par rapport au champ du travail.
- l'équipe pluridisciplinaire « Commission sociale » traite les demandes par rapport à l'orientation médico-sociale (SAVS, SAMSAH, etc.). Les notifications pour l'accompagnement à la vie sociale, surtout pour des travailleurs en ESAT et en EA avec une ouverture au niveau du travail et de la vie sociale, portent souvent sur trois ans.
- l'équipe pluridisciplinaire « 16-25 ans » examine les demandes par rapport aux orientations en ESAT, en établissement médico-social (FAM, MAS...)

Procédures

Les dossiers déposés par les personnes en situation de handicap sont enregistrés par un agent instructeur, puis lu en première lecture par le médecin de la MDPH, qui détermine le suivi du dossier. Il utilise le guide barème, pour déterminer si cette demande se situe bien dans le champ du handicap, et déterminer le taux d'incapacité. L'équipe pluridisciplinaire sollicitée étudie le type de demande et propose une décision.

La CDAPH valide la décision de l'équipe pluridisciplinaire, et une notification est envoyée à la personne concernée. Le relais est pris par les institutions engagées.

Un nouvel outil de synthèse est utilisé, surtout par le médecin qui relève la déficience et le taux d'incapacité, évalue la personne dans sa globalité.

Projet de vie

Dans le cadre de chaque demande à la MDPH, la personne handicapée est invitée à décliner son projet de vie. L'équipe pluridisciplinaire doit proposer un projet en fonction des besoins, des attentes de l'enfant ou de l'adulte (souhait de travailler ou pas pour l'adulte, etc.) Cette proposition de la loi 2005 est guidée par un principe éthique et civique de respect de la subjectivité d'une personne handicapée dans les aspirations de son projet de vie et l'évaluation de ses aptitudes et de valorisation de la liberté de la personne et des ressources de l'équipe pluridisciplinaire, pour le bien-être, etc.

Réforme de l'Allocation aux Adultes Handicapés et impact sur l'activité des MDPH

Depuis le 1^{er} Janvier 2009, la réforme des conditions d'attribution de l'allocation aux adultes handicapés fait suite à la mise en œuvre d'un pacte national pour l'emploi des personnes handicapées, présenté lors d'une conférence nationale du Handicap le 10 Juin 2008.

L'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap constitue désormais un axe majeur du développement de l'activité des MDPH. La moitié des dossiers seront liées à l'évaluation des capacités professionnelles des demandeurs.

Lors de l'examen de demande ou d'un renouvellement d'Allocation Adulte Handicapé, la réglementation en vigueur conduit l'équipe pluridisciplinaire de la M.D.P.H. à proposer un Plan Personnalisé de Compensation du handicap avec une évaluation systématique des capacités professionnelles, une étude de la Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQPH) complétée d'une orientation professionnelle., soit vers le marché du travail ordinaire, soit vers un ESAT, soit vers une formation dans un CRP. Les décisions susceptibles d'être prises ont un caractère non contraignant.

Cette mesure repose sur le principe de valorisation des capacités, de droit à la formation et de droit à un accompagnement pour servir un projet d'activité professionnelle, celui-ci étant une des compensations des conséquences du handicap.

Le droit au travail ne saurait se transformer cependant en obligation de travailler. En effet, la personne en situation de handicap décide personnellement si elle fait valoir ou non auprès d'un employeur l'identification de ses facultés à exercer une activité professionnelle. Toute demande d'orientation vers un ESAT est précédée d'une visite médicale du médecin.

3.2 Les ressources

Les prestations attribuées aux personnes handicapées sont l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé, l'allocation aux adultes handicapés et d'un complément de ressources, la prestation de compensation du handicap et l'allocation compensatrice.

La création d'un droit à compensation, traduit par la mise en place d'une prestation de compensation, est la principale innovation de la loi 2005 : « *La personne handicapée a droit à la compensation des conséquences de son handicap quels que soient l'origine et la nature de sa déficience, son âge ou son mode de vie.* » (Article L.114-1-1).

Elle aura à formuler son projet de vie au travers d'un plan personnalisé de compensation. Pour l'évaluation de la personne, il est important de « *capitaliser l'information* », et de partager des outils au sein de l'équipe pluridisciplinaire de la MDPH, avec la CDAPH, tout en respectant le secret médical et le devoir de confidentialité.

- La prestation de compensation du handicap est attribuée sans condition de ressources, mais est assujettie à des conditions de résidence et de handicap. Par rapport à la condition de handicap, la personne doit rencontrer une **difficulté absolue** pour la réalisation d'une activité ou d'une **difficulté grave** pour la réalisation d'au moins deux activités (dans le domaine de la communication, des tâches et exigences générales et des relations avec autrui), dans les conditions précises du référentiel. Les difficultés dans la réalisation de cette ou de ces activités doivent être définitives ou d'une durée prévisible d'au moins un an.

La prestation de compensation couvrira les besoins en aides humaines (dans les domaines en matière des actes essentiels de la vie, de surveillance régulière et de frais supplémentaires liés à une activité professionnelle ou à une fonction élective), les aides techniques, l'aménagement du logement, du véhicule, les aides spécifiques et exceptionnelles, et les aides animalières.

- L'allocation d'éducation de l'enfant handicapé est une prestation familiale destinée à aider les parents qui assurent la garde de l'enfant handicapé, sans qu'il soit tenu

compte de leurs ressources. Résidant en France, et âgé de moins de 20 ans, le jeune handicapé doit avoir un **taux d'incapacité** égal ou supérieur à 80% ; ou compris entre 50% et 75% s'il fréquente un établissement adapté ou s'il nécessite le recours à un dispositif d'accompagnement ou à des soins. L'allocation de base d'éducation de l'enfant handicapé peut être assortie de six compléments accordés en fonction des dépenses liés au handicap et/ou à la réduction d'activité professionnelle des parents, et aussi liés au recours à une tierce-personne rémunérée.

- L'allocation aux adultes handicapés, destinée à apporter une aide financière à la personne handicapée disposant de revenu modeste, est accordée si elle justifie soit un taux d'incapacité permanente au moins égale à 80%, soit d'un taux d'incapacité compris entre 50 et 79% AVEC une restriction substantielle et durable compte tenu du handicap pour l'accès à l'emploi.

3.3 Les outils d'évaluation du handicap disponibles

Dans le champ de la compensation, nous allons présenter quelques outils actuellement utilisés se référant au contexte législatif en France.

Outil d'éligibilité : le guide barème

Le *guide barème* de 1993, s'appuyant sur les concepts de l'OMS développés dans la Classification Internationale du handicap (CIH), a pour objet de permettre la détermination du « taux d'incapacité de la personne, quelque soit son âge à partir de ses déficiences et de leurs conséquences dans sa vie quotidienne et non sur la seule nature médicale de l'affection qui en est l'origine. ». C'est la référence de base retenu pour décider de l'éligibilité à des prestations : l'allocation d'éducation spéciale (AES), l'accès à la carte d'invalidité.... En premier lieu, il importe de vérifier si la situation permet de se situer dans le champ du handicap (Article L.114 du CASF) et si l'évolution est supérieure à un an.

L'évaluation du « *taux d'incapacité* » est fondée sur l'importance des déficiences et des incapacités fonctionnelles subies par la personne.

A l'intérieur de chacun des cinq niveaux, la modulation du taux est appréciée en fonction du retentissement du handicap dans la vie quotidienne, c'est-à-dire du *désavantage*.

Le guide barème indique des fourchettes de taux d'incapacité :

- forme légère : taux d'incapacité de 1 à 15 % ;
- forme modérée : taux de 20 à 45 % ;

- forme importante : taux de 50 à 79 % : incapacité importante entraînant des entraves notables dans la vie quotidienne et sociale de la personne ou de sa famille ;
- forme sévère ou majeure : taux de 80 % à 95 % : incapacité sévère avec perte d'autonomie pour les actes essentiels ou abolition d'une fonction.

Deux seuils sont prévus par la réglementation et les droits déterminés, révisables, sont attribués pour un, deux, ou trois ans : les seuils de 50% et de 80%, s'ils sont atteints, peuvent ouvrir droit à divers avantages et prestations.

C'est l'équipe pluridisciplinaire qui évalue le taux d'incapacité, sans tenir compte du type de demande. Le guide barème modifié, complété et remis à jour en 2007, prend plus en compte l'évolution conceptuelle développée dans la CIF et dans la loi 2005. (Décret n°2007-1574 du 6/11/2007)

Ce n'est pas un outil d'évaluation, mais un outil d'éligibilité (permettant des préconisations) s'intégrant dans le cadre général de l'évaluation menée pour déterminer les besoins d'une personne handicapée. Aussi, nous relevons l'importance de la « capitalisation de l'information » pour l'évaluation de la personne, la nécessité de partage des outils au sein des équipes pluridisciplinaires, avec la CDAPH. Bien entendu, le respect du secret médical et le devoir de confidentialité sont essentiels et nécessaires.

Evaluation : le GEVA

L'outil GEVA, guide d'évaluation multidimensionnelle du handicap, est mis en forme par le C.N.S.A. et utilisé par les M.D.P.H. depuis mai 2008, pour concevoir l'articulation entre la mise en œuvre du plan de compensation du handicap et la définition du projet individuel en établissement ou service médico-social.

«Une équipe pluridisciplinaire évalue les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire.» (Ibid., Article L. 146-8)

*«Les différentes dimensions de la CIF, notamment celle des **activités**, servent de référence au Guide d'Evaluation Multidimensionnelle (GEVA) et à plusieurs référentiels pris en application de la loi du 11 février 2005.» (Gautheron V. et Vigouroux N., 2008).*

3.4. Personne en situation de handicap : changement de regard et nouveau mode de la prise en charge du handicap

Depuis 10 ans, l'évolution du regard des professionnels du secteur médico-éducatif s'est effectuée en parallèle des évolutions contextuelles développées ci-dessus.

La logique d'assistance a progressé vers une logique d'accompagnement, caractéristique d'une nouvelle modalité d'intervention et avec une conception individuelle et holistique des personnes en situation de handicap.

Les dispositifs d'accueil et d'accompagnement sont progressivement reconfigurés. La famille est davantage prise en compte, comme partenaire, à laquelle il faut pouvoir offrir des relais souples. La question des ressources et le développement des technologies influent sur la vie de personnes en situation de handicap. Leur permettent-elles d'accéder à la création de soi et à la participation sociale, et de tendre vers « *une vie de qualité* » ? (Sticker, 2009, p. 89). Aussi, nous nous interrogeons sur les réelles évolutions engagées pour qu'une personne en situation de handicap vive correctement. Nous allons essentiellement développer le domaine éducatif, riche en expériences, et réalisations concrètes, la réforme de la protection juridique des majeurs et l'évolution en matière d'accès à l'emploi.

Domaine de l'éducation

L'approche dite sociale du handicap (OMS, CIF) et les évolutions législatives récentes (1975, 2005) influent sur l'orientation scolaire actuelle en faveur des enfants en situation de handicap.

Le droit à la scolarisation pour tous, en milieu ordinaire est réaffirmé : « *A cette fin, l'action poursuivie vise à assurer l'accès de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte aux institutions ouvertes à l'ensemble de la population et son maintien dans le cadre ordinaire de scolarité, de travail et de vie. Elle garantit l'accompagnement et le soutien des familles et des proches des personnes handicapées.* » (Article L.114-2, loi n°2005). A celle d'handicapé, la notion de « besoin éducatif particulier » tend à substituer, indiquant les besoins d'apprentissage et d'aide d'un enfant présentant une déficience attestée. Nous sommes face à un changement paradigmatique. S'il se posait auparavant la question de l'intégration du jeune en situation de handicap possible ou non, il doit maintenant être scolarisé dans l'école son quartier si les parents le demandent. La notion « inclusion », issue de la langue anglaise, a évincé celle d'« *intégration* ».

Cette notion d'« *intégration* » fait référence à la normalisation de la personne tandis que la notion d'« *insertion* » prend en compte la valorisation de ses rôles sociaux.

Reposant sur l'idée de participation sociale de la personne handicapée, le terme « *inclusion désigne l'affirmation des droits de toute personne à accéder aux diverses institutions communes et destinées à tous, quelles que soient leurs éventuelles particularités.* » (Chauvière, Plaisance, 2005).

Dans la logique de l'approche inclusive, c'est à l'école de s'adapter, et les interventions porteront sur les composantes de l'environnement (exigence de « *compensation* », de moyens conséquents) et des pratiques sociales, et non plus sur le sujet. Quelque soit sa différence, il trouvera sa place dans la communauté citoyenne. La reconnaissance de la diversité se traduit par le renoncement à l'idée de l'homogénéité, l'introduction des pratiques de différenciation dans les classes et la reconnaissance des besoins de tous les enfants, et non seulement de ceux qui seraient « *handicapés.* » Le **projet personnalisé de scolarisation** (PPS) est élaboré pour chaque élève handicapé par une équipe pluridisciplinaire et ratifié par la Commission des droits et de l'autonomie de la MDPH. Il est le garant d'une prise en charge scolaire adaptée de ses besoins, dans la continuité du projet individualisé. Il s'intègre dans un projet de vie, projet personnel de compensation. Le parcours de l'enfant est adapté en fonction de ses capacités, de ses aptitudes, et des possibilités d'orientation. L'enseignant dit « *de référence* » est défini comme « *l'acteur central des actions conduites en direction des élèves handicapés* » et « *l'interlocuteur privilégié des parents.* » (Loi 2005).

En ce qui concerne le rapport entre les acteurs du milieu scolaire et ceux du secteur médico-éducatif, ce nouveau contexte implique la nécessité de construire et de partager des cultures du handicap, de coopérer, de travailler en partenariat et de consolider le principe de professionnalité en la matière. (Michel Chauvière, Eric Plaisance, 2008). Tendre vers à une société plus inclusive nécessite et implique de former les différents acteurs, en plus des « spécialistes » ou « spécialisés ». Dans les établissements de santé ou médico-sociaux sont créés **des unités d'enseignement**. Depuis la loi 2002, et renforcé par ma loi 2005 qui place « *l'utilisateur au centre du système* », l'éducation spécialisée a déjà mis en œuvre l'individualisation des parcours, impliquant de la concertation et de la coordination entre les différents partenaires, autour du « *projet individualisé* » du jeune en situation de handicap.

La réforme de la protection juridique des majeurs

La loi du 5 Mars 2007, entrée en vigueur depuis le 1^{er} Janvier 2009, réforme la protection juridique des majeurs, et adapte au mieux l'accompagnement des personnes protégées.

L'objectif est de concilier :

- la citoyenneté, la volonté et les droits de la personne handicapée majeure, pour laquelle l'altération des facultés est médicalement avérée et lorsque aucun mécanisme moins privatif de droits ne peut s'appliquer ;

- et la mise sous protection juridique. Des mesures venant limiter la liberté de la personne, selon trois régimes : la sauvegarde de justice, la curatelle, la tutelle.

Evolution en matière d'accès à l'emploi

La loi de finances 2009 renforce l'accès à l'emploi et revalorise leurs aides financières. Dans la fonction publique et privée, le recrutement, le maintien dans l'emploi et l'évolution de la carrière doivent être favorisés sans discrimination. La personne en situation de handicap a le droit, comme tout citoyen, de mener une vie sociale et professionnelle, par les études et la formation, le travail, la circulation, l'accès à la culture et aux loisirs, etc. Cependant, des résistances persistent aux changements dans les comportements humains. Les représentations sociales figées et le manque d'information concernant le droit de personnes en situation de handicap, sont des obstacles freinant l'évolution et à la réalisation des mutations. Les deux notions récentes d'inclusion et de compensation introduisent une culture de la non-discrimination. Les institutions scolaires ou spécialisées et les milieux sociaux et professionnelles doivent donc s'adapter pour offrir à la personne en situation de handicap les moyens de s'épanouir.

II Dimensions législatives par rapport à l'insertion sociale et professionnelle

L'implication, la participation à la vie commune, la parole des personnes en situation de handicap sont prises en compte de façon plus importante actuellement. Dans le domaine de la formation et de l'emploi, le principe de non-discrimination est pris en compte dans de nombreux textes et s'applique progressivement.

Depuis quarante ans, en parallèle du changement de regard de notre société sur les personnes en situation de handicap, les mesures législatives et réglementaires tendent à favoriser leur intégration en milieu ordinaire ou adapté.

Par la loi de 2005, l'obligation de l'emploi des personnes handicapées, introduite par la loi du 10 Juillet 1987, a été redéfinie. Le principe d'égalité de traitement entre tous les salariés est renforcé. Tout employeur occupant au moins 20 salariés est tenu d'employer un nombre de travailleur handicapés représentant 6% de l'effectif total de l'entreprise. En réalité, le taux d'emploi direct des personnes handicapées était en moyenne de 2,9 % en 2007 (enquête AGEFIPH, 2007). Cependant, cette enquête révèle que le travailleur handicapé est plus défini par son identité professionnelle (parcours dans l'emploi, compétences, etc.) que par son identité personnelle (vécu du handicap, parcours de vie, etc.).

1. Contexte législatif

La loi du 23 Novembre 1957

Elle atteste d'une préoccupation de réadaptation. Alors que jusqu'aux années 1950, l'image de l'infirme est associée à un incapable, il est maintenant considéré comme quelqu'un qui possède des aptitudes à développer, et qui peut s'intégrer dans le monde du travail.

« La présente loi a pour objet l'emploi des personnes handicapés ou leur reclassement suivant un processus pouvant comporter, selon les cas, outre la réadaptation professionnelle prévue par les textes en vigueur, une réadaptation, une rééducation ou une formation professionnelle. »

Basée sur la notion d'assistance, elle introduit, en autre réforme, le statut de « *travailleur handicapé*. » La notion de « *handicap* » s'utilise relativement à une cause ou une situation particulière (par exemple le travail professionnel). La personne était handicapée *par* quelque chose ou *relativement* à quelque chose.

Le « *travailleur handicapé* » est définie par cette loi : « *toute personne dont les possibilités d'acquérir et de conserver un emploi sont effectivement réduites par la suite d'une insuffisance ou d'une diminution de ses capacités physiques ou mentales.* »

La loi d'orientation « en faveur des personnes handicapés » du 20 juin 1975 atteste l'emploi de la notion de « *handicap*. » Un processus de normalisation s'opère. La prise en charge des personnes handicapées est plus fondée sur « *l'obligation nationale* » de

solidarité (droits identiques à tout à chacun). Cette loi souligne dans son article premier que *« la prévention et le dépistage des « handicaps », les soins ; l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs du mineur et de l'adulte handicapés(...) constituent une obligation nationale »*. (J. O., Art. 1^{er}).

Aussi, la notion de « handicapé » s'étend à tous les domaines et la vie de la personne : *« une personne handicapé », et l'adjectif « handicapé » se substantive. La loi aboutit à un « véritable statut social » du handicapé soumis à des lois particulières. (Sénat, Madame Veil, 1975). Une logique médico-administrative domine la logique médicale. Serge EBERSOLD (2007, p.6) explique : « L'infirme est un membre à part entière de la société, laquelle par ailleurs peut être responsable de son état ; il dispose de droits identiques à tout à chacun, et doit être déculpabilisé, lavé de tout soupçon quant aux causes de sa déficience. La solidarité nationale est promue au rang d'objectif et une logique médico-administrative se substitue à une logique médicale : est considérée comme handicapée toute personne reconnue comme telle par les instances administratives créées à cet effet, même si l'action de celles-ci reste légitimée par des spécialistes qui, avec le diagnostic médical, gardent un rôle primordial. On voit donc que ce travail porte, à un premier niveau, sur la construction de nouvelles représentations. »*

Le premier chapitre de cette loi développe l'obligation d'éducation des enfants et des adolescents handicapés, en milieu ordinaire ou à défaut, en milieu spécialisé. La Commission Départementale de l'Education Spéciale (CDES) prend les décisions d'orientation jusqu'à l'âge de 20 ans, les décisions d'attribution de l'Allocation d'Education Spéciale (AES) aux mineurs handicapés. Le second chapitre concerne l'emploi : *« l'emploi et le reclassement des personnes handicapées constituent un élément de la politique de l'emploi... »*

Dans chaque département, une Commission Technique d'Orientation et de Reclassement Professionnel (COTOREP) est créé. Les Centres d'Aide par le Travail, devenu depuis 2005 *« Etablissements et Services d'Aide par le Travail »*, établissements médico-sociaux, publics ou privés, dépendent du ministère de la Santé et les autres structures du travail *« protégé »* du ministère du Travail. Dans les autres chapitres, des dispositions sont prises en ce qui concerne les prestations aux adultes handicapés, la prestation des fournitures d'appareillage, etc.

La loi du 10 Juillet 1987 en faveur de l'emploi des travailleurs handicapés :

L'**obligation d'emploi** des travailleurs handicapés, des mutilés de guerre et assimilés, par les entreprises privées occupant au moins vingt salariés, est introduite, avec la notion de partenariat avec l'entreprise qui participe à l'effort national utile à l'économie du pays.

Cette loi met en place l'AGEFIPH (Association de Gestion du Fond pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées).

La loi du 12 Juillet 1990, relative à la protection des personnes contre les discriminations en raison de leur état de santé ou de leur handicap, ajoute au Code Pénal l'interdiction de refuser à une personne du fait de son handicap l'accès à l'emploi, au logement, etc.

La loi du 02 Janvier 2002, rénovent l'action sociale et médico-sociale, entérine les droits effectifs et fondamentaux de la personne. Aussi, cette loi propose « *de doter les établissements des outils garantissant un fonctionnement démocratique qui donne à chaque usager et à sa famille un statut de citoyen et qui puisse offrir à chacun (des acteurs) les conditions de la « bientraitance.* » (Zucman, 2005, préface)

La loi de Modernisation Sociale du 17 Janvier 2002 renforce l'accès « *aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens.* »

La loi du 11 Février 2005 : « *Loi sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes en situation de handicap* »

Le terme de ***personne en situation de handicap*** montre jusqu'à quel point le législateur a tenu compte de l'évolution conceptuelle du handicap, avec les travaux de Patrick Fougeyrollas et l'équipe de la CQCIDIH. Cependant, il est à relever qu'elle utilise le terme de « *travailleur handicapé* », en totale contradiction avec le concept québécois. Aussi, une définition de la notion de handicap qui est présentée n'est pas celle de la personne atteinte, mais ce qui l'affecte : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou trouble de santé invalidant.* » (Article L.114-1)

Les principes forts de cette loi sont l'accessibilité, le droit à compensation des conséquences du « handicap » et la création des M.D.P.H., lieu unique d'accès aux droits et prestations destinés aux personnes en situation de handicap.

2. Le contexte de l'insertion professionnelle

Le taux de chômage des personnes en situation de handicap est deux fois et demi supérieur à la moyenne nationale, soit une personne en situation de handicap sur cinq au chômage. Par notre Constitution, et repris dans la directive européenne de 2000 sur la non-discrimination, le droit au travail est un droit fondamental, objectif de la participation citoyenne.

2.1. Notion d'employabilité

Nous constatons une grande difficulté d'employabilité des jeunes en situation de handicap peu qualifié, ayant eu peu de certifications. Plusieurs facteurs peuvent avoir un impact sur l'accès d'employabilité d'une personne. L'employabilité s'articule dans un rapport aux caractéristiques personnelles et professionnelles d'une personne en situation de handicap qui doivent correspondre aux exigences du marché du travail, et aussi ce lien est dépendant d'une dimension plus large qui est le contexte socio-économique et la valeur par rapport au sens du marché. Aussi, nous pouvons supposer qu'une personne en situation de handicap employable est celle qui possède au moins les caractéristiques personnelles (la motivation, l'estime de soi, l'image de soi, la connaissance de ses besoins, l'intérêt à travailler, la réflexion sur ses acquis, les capacités fonctionnelles) et les caractéristiques professionnelles minimales facilitant l'accès à l'emploi (la formation, l'expérience, etc.) Ces caractéristiques vont lui permettre de s'adapter aux exigences d'entrée sur le marché du travail ordinaire ou protégé. Aussi, l'approche pluridisciplinaire est nécessaire au moment de l'évaluation de l'employabilité, et tout au long de l'accompagnement des personnes en situation de handicap dans un parcours vers l'emploi.

Dans un rapport soumis au Ministère du travail (2009) : « *L'emploi : un droit à faire vivre pour tous.* », une définition de l'« *employabilité* » pouvant s'appliquer indifféremment à toute personne (handicapée ou non) est proposée pour être introduite dans la réglementation : « *L'employabilité est la probabilité d'accéder ou de se maintenir dans l'emploi. Elle est conditionnée par des facteurs personnels objectifs et subjectifs (capacités fonctionnelles, aptitudes comportementales et relationnelles, compétences...) et/ou des facteurs situationnels (marché de l'emploi, accessibilités aux lieux et modalités de travail, adaptabilité des postes et des organisations, contraintes professionnelles...), est susceptible d'évoluer dans le temps et d'être améliorée par la mise en oeuvre de moyens d'orientation, de formation, d'adaptation ou de compensation.* ».

Le concept d'employabilité pourrait être un support à la mise en place adaptée des dispositifs, au regard de **la prise en compte du projet de vie** de la personne en situation de handicap. En lien avec l'évolution législative depuis la loi de 2005, le projet de vie personnel peut comprendre un projet professionnel ou pas.

2.2. Les personnes en situation de handicap et le monde du travail

Le dispositif d'insertion professionnelle dédié aux travailleurs handicapés, établi dans l'entre-deux-guerres, présente peu d'évolutions depuis lors.

Par les lois de 1987 et 2005, la rénovation de ce dispositif se retrouve dans ses modalités, mais pas dans ses fondements. Il se distingue encore par le triple processus de la définition des bénéficiaires, la mise en oeuvre d'actions de médiations leur permettant d'accéder à l'emploi et l'obligation de résultats faites aux employeurs.

L'interdiction de discrimination dans le secteur public et dans le secteur privé est renforcée depuis la loi du 11 Février 2005 : durcissement des sanctions financières, disposition dans le Code du travail pour prendre en compte les situations de handicap très diverses. Même si le projet global de la personne en situation de handicap est principalement pris en compte, le volet professionnel peut en faire partie et est même considéré comme un point central de l'exercice du droit de compensation.

Aussi, il est important de relever que l'activité professionnelle reste un facteur de reconnaissance identitaire et sociale et de facilitation en vue de l'insertion sociale.

Le statut de travailleur handicapé

L'article 70 de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, a modifié le code du travail. Celui-ci reconnaît la « *qualité de travailleur handicapé* » à « *toute personne dont les possibilités d'obtenir ou de conserver un emploi sont effectivement réduites par suite de l'altération d'une ou plusieurs fonctions physique, sensorielle, mentale ou psychique* ».

La qualité de travailleur handicapé (RQTH) reconnue par la Commission des droits pour l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) peut conférer à la personne handicapée le statut ouvrant droit aux mesures aménagées pour ce public (mesures spécifiques pour compenser le handicap, que ce soit en matière de formation professionnelle, de placement en milieu de travail protégé, d'emploi en milieu ordinaire de travail). Les bénéficiaires de l'obligation d'emploi sont aussi les victimes d'accidents du travail ou de maladies

professionnelles ayant entraîné une incapacité permanente au moins égale à 10 %, les titulaires d'une pension d'invalidité, les titulaires de l'AAH ou d'une carte d'invalidité, etc. La loi 2005 a retenu la notion de « *lourdeur du handicap*. » La loi stipule que la gravité du handicap dans le champ professionnel est liée aux conséquences du dit handicap sur l'exercice d'un métier d'un salarié ou d'un chef d'entreprise. Un dossier de reconnaissance de la lourdeur du handicap est transmis au dispositif compétent de la Direction régionale des Entreprises, de la Concurrence, de la Consommation, du Travail et de l'Emploi (DIRECCTE).

L'emploi en milieu ordinaire

En application de la loi handicap du 11 Février 2005, les employeurs peuvent remplir leur obligation d'emploi par l'emploi direct, la sous-traitance, la contribution versée à l'Agefiph, plus incitative depuis cette année.

S'agissant de l'emploi en entreprise ou dans la fonction publique, le Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique (FIPHFP) intervient lors de l'insertion professionnelle selon que la personne est un salarié à reclasser, ou un demandeur d'emploi.

- Le reclassement ou le maintien vers l'emploi : Les Services d'appui pour le maintien dans l'emploi (SAMETH), financés par l'Agefiph, accompagnent les salariés et les entreprises du secteur privé et du secteur public, avec convention, et les travailleurs indépendants, dans leurs actions et leurs démarches visant le maintien dans l'emploi.

Leurs missions de prévention le plus en amont possible visent à prévenir tout risque de licenciement de salariés en raison d'inaptitude au poste de travail ou aggravation de leur état de santé, en lien avec les médecins du travail, en proposant des solutions d'aides au maintien dans l'emploi, de reconversion professionnelle en externe etc.

- L'orientation vers l'emploi avec l'accompagnement par des dispositifs spécialisés tel que les services de Cap Emploi, l'Agefiph, etc.

- L'orientation en milieu ordinaire de travail, ou le placement direct dans l'emploi.

Voici quelques conclusions d'une enquête nationale réalisée par l'Officiel du Handicap (ODH) et le cabinet Deloitte, en 2009 sur l'emploi des travailleurs handicapés :

- un manque de visibilité sur l'application de la loi handicap du 11 février 2005 au sein des entreprises ;
- des processus de recrutement inefficients pour l'embauche de travailleurs handicapés ;
- une sensibilisation interne active au sein des entreprises, favorisée par le maintien dans l'emploi.

L'emploi et l'activité professionnelle en milieu protégé et en milieu ordinaire

Les structures de travail en milieu ordinaire :

Les entreprises adaptées (EA) et les centres de distribution de travail à domicile (CDTD) et les entreprises.

Au sein d'une Entreprise Adaptée, les travailleurs handicapés relèveront du statut de salarié pour ce qui concerne les conditions de travail et la représentation des travailleurs. Les Entreprises Adaptées emploient au moins 80% de travailleurs handicapés, et peuvent embaucher des salariés « valides » dans la limite de 20 % de leur effectif.

Orientations vers les structures de travail en milieu protégé :

Les établissements et services d'aide par le travail (ESAT) sont des établissements médico-sociaux ayant la double vocation de proposer aux personnes handicapées une activité professionnelle (des activités productives) une activité sociale (accès à l'autonomie, implication dans la vie sociale), et un soutien médico-social. Les travailleurs handicapés relèveront du statut d'« usager » de l'établissement admis après reconnaissance de « la qualité de travailleur handicapé » et orientation de la CDAPH.

Leur capacité de travail est réduite (inférieure à un tiers) et leur aptitude potentielle à travailler est suffisante pour justifier cet accueil, selon le Code de l'action sociale et des familles. (Article R243-1). Il est important de noter que la personne en situation de handicap n'occupe pas un « *emploi* », même si elle exerce une « *activité professionnelle* », en raison en absence de référence avec la législation du travail et le code du travail.

En Indre-et-Loire, 1700 personnes travaillent dans les secteurs industriels ou de services, en ESAT et en EA.

2. 3. La formation professionnelle

Les personnes en situation de handicap ont accès à l'ensemble des formations, dites de droit commun, avec adaptation des formations aux besoins des stagiaires handicapés si besoin. Reconnues travailleurs handicapés, elles peuvent accéder de plus à des actions de formation spécifiques et bénéficier de dispositions spécifiques (en matière de rémunération), avec un contrat d'apprentissage, un contrat de professionnalisation etc. Les aménagements mis en œuvre par les organismes de formation peuvent concerner les méthodes pédagogiques, le temps et les conditions de validation de la formation.

En exemple, la CDAPH oriente et donne son avis sur les modalités de la réadaptation en Centre de Rééducation Professionnelle, accueillant les travailleurs handicapés en vue d'une orientation, insertion ou d'une réinsertion professionnelle.

En ce qui concerne la formation de droit commun, la CDAPH ne se prononce pas, mais peut reconnaître la personne « Travailleur handicapé », le stagiaire ayant ainsi une meilleure rémunération, des aménagements, l'appui de l'AGEPIPH.

La loi de modernisation sociale donne l'accès aux personnes en situation de handicap à la Validation des Acquis de l'Expérience (VAE), ouvrant ce droit à tous les citoyens. Pour les travailleurs handicapés usagers en ESAT et salarié en EA, cette reconnaissance leur offre de réelles perspectives.

Lors de la conférence nationale du handicap le 10 juin 2008, la volonté de favoriser la qualification et l'insertion professionnelle par un effort de formation en direction des travailleurs était présentée comme un axe prioritaire, facteurs essentiels pour l'accès à l'emploi des personnes en situation de handicap. Sur les 206 000 personnes handicapées recherchant un emploi aujourd'hui, 80 % d'entre elles ont un niveau de qualification égal ou inférieur au niveau V (CAP et BEP). Souvent, elles manquent de qualification et d'expériences professionnelles, donc de références. 49 % des demandeurs d'emploi en situation de handicap sont au chômage de longue durée (supérieur à un an). Le taux de chômage élevé des travailleurs handicapés illustre leur réelle difficulté d'insertion professionnelle. Leur faible niveau de qualification constitue, dans la plupart des cas, un facteur d'explication de leur situation par rapport à l'emploi.

Faciliter l'accès à la formation professionnelle et à la qualification des personnes handicapées constitue donc un levier d'action pour lutter efficacement contre le chômage de ce public. L'Etat et l'AGEFIPH ont inscrit la formation professionnelle comme axe

prioritaire dans la convention d'objectifs 2008-2010. Pour exemple, la limite d'âge de 30 ans pour l'accès au contrat d'apprentissage des travailleurs handicapés a été supprimée. A tous âges de la vie active, il sera possible de travailler en apprentissage. (Décret n°2009-596 du 26 mai 2009).

2.4. L'évaluation de la situation de la personne handicapée au regard de l'emploi

La «*Charte sur l'évaluation professionnelle des personnes handicapées*» édictée par le Conseil de l'Europe et adoptée par le Comité des Ministres le 12 Octobre 1995, contient des recommandations sur les principes éthiques et sur les procédures d'évaluation des capacités des personnes et des exigences des postes de travail. L'article 1^{er} décline le but et le champ d'application : «*Aux fins de la présente charte, l'évaluation professionnelle des personnes handicapées désigne le processus d'évaluation des aptitudes professionnelles des personnes et des exigences du poste de travail, ainsi que la comparaison et le rapprochement de ces évaluations en vue de l'intégration ou de la réintégration professionnelle.*» «*L'évaluation professionnelle fait partie intégrante de la réadaptation et de l'intégration professionnelle ainsi que de l'aide et du suivi au travail. L'association au stade le plus précoce possible des aptitudes et des exigences professionnelles dans les projets de réadaptation permet d'harmoniser des mesures médicales, thérapeutiques, scolaires et professionnelles avec l'objectif final de l'intégration professionnelle.*»

Un processus d'évaluation est nécessairement engagé dans le cadre de notre mission d'accompagnement des personnes en situation de handicap, si un projet d'ordre professionnel est intégré au projet global de la personne. Inscrite dans le temps, la démarche d'évaluation individualisée est multidimensionnelle, effectuée en équipe pluridisciplinaire et avec la personne, étant important de prendre en compte sa motivation et sa perception sur ses aptitudes.

Des mises en situation, comme des stages en entreprises, en ESAT, sont souvent nécessaires lors de l'évaluation. La confrontation du vécu d'une activité professionnelle et de l'expérience par la personne à celui de l'employeur sont des informations crédibles quant à la réalisation ou non à la mise en place du projet. La mise en situation de stage permet également de mesurer l'adaptabilité de la personne à l'exercice de l'activité professionnelle.

Plusieurs **outils d'évaluation professionnelle** existent et sont utilisés actuellement pour accompagner l'accès à l'emploi des personnes en situation de handicap.

Nous avons proposé, lors d'« *Une étude sur la pratique d'ergothérapeute* » (GHOSN, 2009, non publié) l'utilisation d'un outil d'évaluation professionnelle sur la base de la méthode Evaluation Systémique des Aptitudes Professionnelles (ESAP). Présentée par une Association Belge « GRAVIR », elle se réfère à des concepts univoques tels qu'ils sont développés dans le modèle du Processus de Production du Handicap (PPH). Cette évaluation se base sur des critères d'employabilité et de réalisation d'une activité de travail incluant le type d'aide requise, et les observations et points de vue du stagiaire et participe à la reconnaissance des acquis expérientiels, des compétences sociales et professionnelles des jeunes (connaissance de son niveau de performance) et par leur entourage. Les résultats de trois bilans sont confrontés et analysés: celui des exigences de l'emploi, celui des aptitudes réelles de la personne et celui de la perception de la personne sur ses aptitudes et celui de l'environnement afin d'identifier les facilitateurs et les obstacles à prendre en compte dans le projet de formation ou professionnel (l'accessibilité au travail, le soutien de l'entourage...). Mise en place lors d'un projet de réinsertion professionnelle individualisé, le *Profil de Situation*» obtenu avec l'ensemble des informations aide à la décision de tous les acteurs » permettant d'harmoniser les mesures prises, vers un but final de poursuite en formation ou d'intégration professionnelle.

Dispositifs

L'Agefiph propose depuis 2006 une opération destinée à répondre aux besoins de préparation à l'emploi, de formation, et de qualification des personnes handicapées. L'objectif est de répondre aux besoins en recrutement des entreprises et aux demandes des travailleurs handicapés en termes de formation (remise à niveau, bilan de compétence, apprentissage, alternance, validation des acquis de l'expérience). Un outil global d'évaluation de la capacité de travail des demandeurs d'AAH est construit : Handicompétence. Aussi, un dispositif « *Appui projet* », financé par l'Agefiph, après orientation par la MDPH, est un service pouvant aider la personne en situation de handicap, en incertitude quant à la dimension professionnelle de son projet de vie, à mieux définir son orientation professionnelle, en amont de son parcours d'insertion professionnelle. Effectué en plusieurs phases (temps d'information, entretiens, mises en situations et préconisation pour transmission à la CDAPH), cet accompagnement dure 40 heures maximum sur une période de six semaines.

3. Le contexte de l'insertion sociale

Dans le monde des adultes, de nombreux établissements spécialisés accueillent les personnes en situation de handicap leur proposant un ensemble de prestations (hébergements, accompagnement, soins) : des foyers d'hébergement associés à un ESAT, les foyers de vie (A.P.E.A.), les Foyer d'accueil Médicalisé (F.A.M.), les Maisons d'Accueil Spécialisées (M.A.S.). Ces établissements accueillent des adultes en situation de handicap qui nécessitent un accompagnement quotidien, avec tout de même une autonomie suffisante pour les actes de la vie quotidienne. L'accueil peut être permanent, temporaire limité à 90 jours par an, ou accueil à la journée. Pour être admis, une décision d'orientation par la CDAPH est nécessaire. Ils constituent des moyens de compensation du handicap au regard de la loi du 11 Février 2005.

Aussi, des services particuliers sont mis à la disposition des personnes adultes en situation de handicap, dans leur milieu de vie ordinaire, comme les Services d'Accompagnement à la Vie Sociale (SAVS), les Services d'Accompagnement Médico-social aux Adultes Handicapés (SAMSAH) depuis 2002 et d'autres dispositifs médico-sociaux, respectueux du choix de vie des personnes handicapées. De nouvelles modalités d'intervention depuis 1980 se situent dans un contexte d'une logique d'assistance à celle d'accompagnement. L'orientation des politiques publiques est basée sur l'inclusion, la participation à la vie sociale, l'autodétermination, l'égalisation des chances (compensation et accessibilité).

Henry-Jacques Sticker (2009, p. 26), sur le thème « milieu spécialisé/milieu ordinaire », propose de distinguer l'idéal, l'horizon, *« qui ne peut être que le vivre tous ensemble démocratiquement et le possible concret selon les personnes, les circonstances, les temps et les moments de la vie. »*

La question de la qualité de vie est incluse dans l'insertion sociale. La « *visée éthique* » est définie par Aristote comme « *vie bonne* » et précisée par Paul Ricœur comme « *la visée de la « vie bonne » avec et pour les autres dans des institutions justes.* »

Dans l'« *Ethique de Nicomaque* », Aristote (1990, p. 31) note « *Tout art et toute investigation, et pareillement toute action et tout choix tendent vers le Bien, à ce qu'il semble. Aussi, a-t-on déclaré avec raison que le Bien est ce à quoi toutes les choses tendent.* »

Conclusion

La connaissance et la formation aux modèles conceptuels qui sous-tendent ses deux classifications du handicap (la CIF et la PPH) à l'usage des professionnels nous semblent importantes à prendre en compte, pour repenser les missions des institutions, pour saisir l'occasion de travailler sur les représentations des usagers auprès desquels nous intervenons, pour remettre en question nos pratiques et la recherche. Les approches conceptuelles peuvent contribuer au développement de connaissances et aider à la prise de décisions. Depuis quarante ans, **ces approches conceptuelles plus complexes des facteurs à l'œuvre aboutissant à une situation de handicap** ont pris part à l'évolution de la représentation du handicap. Le changement de l'image de la personne en situation de handicap a évolué vers l'idée de la personne handicapée, sujet de droits reconnu pour ce qu'elle est, mais aussi sujet capable. Les discours sont plus positifs sur les capacités de la personne. (Stiker, 2009, p. 200). Les facteurs environnementaux (physique, social, culturel) sont davantage pris en compte.

La notion d'interaction est reprise dans différentes classifications ou textes de lois pour comprendre l'imbrication des facteurs en jeu :

-« *Le handicap résulte de l'interaction entre des personnes...et des barrières culturelles ou environnementales....*» (2006, La Convention relative aux droits des personnes handicapées. Nations Unies.)

- La CIF prend en compte l'interaction et l'imbrication des facteurs à l'œuvre (individuel et contextuel), aboutissant à une situation de handicap.

- La PPH accentue encore plus cette dimension d'interaction entre une personne spécifique et un environnement, proposant des facteurs dus aux « *habitudes de vie* » de la personne, ce qui correspond à toutes ses possibilités personnelles et culturelles.

Actuellement, ce paysage médico-social est en cours de modification, impacté par la loi Hôpital, patients, santé et territoire du 21 Juillet 2009. Le titre IV de cette loi crée les Agences Régionales de Santé (ARS), mises en place cette année.

Leurs missions sont de définir et de mettre en œuvre la politique régionale de santé, et de contribuer à la réduction des inégalités en matière de santé et au respect de l'Objectif National des Dépenses de l'Assurance Maladie (ONDAM).

CHAPITRE II : LES INSTITUTIONS ET LES LIEUX D'EDUCATION

« Chaque auteur, en tant qu'il occupe une position dans l'espace, c'est-à-dire un champ de forces qui est aussi un champ de luttes visant à conserver ou à transformer le champ de forces, n'existe et ne subsiste que sous les contraintes structurelles du champ. »

P. Bourdieu, *Sur la théorie de l'action*. 1994

En plus du secteur de l'adaptation et de l'intégration scolaire, nous recensons trois dispositifs d'accueil des enfants et adolescents présentant des besoins éducatifs spécifiques et y devant bénéficier la scolarisation :

- le secteur médico-éducatif : les instituts médico-éducatifs (IME, IMPro, IMP...); les instituts de rééducation ; les instituts pour jeunes déficients moteurs (IEM). En 2008, ce secteur concerne 102 953 enfants et adolescents. (DRASS, 2009)

Les IMPro assurent un complément de connaissances et une formation professionnelle pour les jeunes de 14 à 20 ans en vue de leur insertion dans le milieu protégé ou ordinaire.

- le secteur socio-éducatif : les foyers de l'enfance et les maisons d'enfants à caractère social auxquels nous ajoutons la scolarisation des détenus en milieu carcéral.

- le secteur sanitaire : les hôpitaux avec services de pédiatrie, les centres hospitaliers de médecine pédopsychiatrique et les maisons d'enfants à caractère sanitaire.

Le terme de champ médico-social désigne, entre autre, la prise en charge du handicap. Des équipes pluridisciplinaires, associant en partenariat des professionnels de santé et ceux du social et de l'éducatif, assurent de nombreux services publics. Dans un rapport sur la « *Démographie des professions de santé* », Yvon Berland et Thierry Gausseron (2002, p.6) ont fait le choix de définir les professions de santé comme celles soumises à une autorisation d'exercice avec des actes codés, c'est-à-dire « *les médecins.....les ergothérapeutes....* ».

Par rapport à la question de la reconnaissance des professionnels de santé comme professionnels de l'éducation, leur rôle éducatif se retrouve dans leur implication dans les questions préventives et de santé publique et dans le contexte particulier de l'éducation thérapeutique, au moment des soins.

Stéphane Jacquemet, dans le « *Traité des sciences et de l'éducation* » (J. Beillerot, N. Mosconi, 2006), considère la relation éducative dans le contexte particulier de l'éducation thérapeutique comme une « *pratique centrée sur l'accompagnement de l'autre dans une interaction avec sa propre expérience.* » Lors de la relation soignant-soigné, il indique que le soignant est le médiateur entre la maladie et l'utilisateur, cherchant à « *accompagner le patient dans la reconstruction d'une intégrité* » vers une nouvelle identité en négociation avec la maladie, sans rêve de libération, et à « *aider le patient à se positionner dans ses connaissances, ses comportements.* »

I. Les Instituts d'Education Motrice et l'articulation des différents projets

L'annexe XXIV bis, lié au décret n°89-798 du 27 octobre 1989, décline les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou des adolescents présentant une déficience motrice, et avec éventuellement une pathologie associée telle que maladie cardiaque ou respiratoire, digestive ou de troubles comitiaux etc.... *«La structure a pour but de prendre en charge des enfants ou adolescents dont la déficience motrice nécessite le recours à des moyens spécifiques pour le suivi médical, l'éducation spécialisée, la formation générale et professionnelle, afin de réaliser leur intégration familiale, sociale et professionnelle.»* (Article 1 de l'annexe XXIV bis).

Chaque institut se dote obligatoirement d'un projet d'établissement, conformément à la loi du 2 Janvier 2002-2, garantissant la cohérence, la continuité et la qualité des projets personnalisés d'accompagnement. L'article L.311-8 du Code de l'action sociale et des familles indique : *« Pour chaque établissement ou service social ou médico-social, il est élaboré un projet d'établissement ou de service, qui définit ses objectifs, notamment en matière de coordination, de coopération et d'évaluation des activités et de la qualité des prestations, ainsi que ses modalités d'organisation et de fonctionnement. Ce projet est établi pour une durée maximale de cinq ans après consultation du conseil de la vie sociale ou, le cas échéant, après mise en œuvre d'une autre forme de participation.»*

Etabli pour cinq ans, le projet *collectif* d'établissement doit être garant de la bientraitance (recommandations de bonnes pratiques professionnelles de l'ANESM) et s'articule avec divers projets individuels :

- Conformément à la loi du 2 Janvier 2002-2, **le projet personnalisé** de l'utilisateur est élaboré, posant les modalités de son accompagnement dans la structure qui l'accueille. Il fixe les objectifs précis aux actions des professionnels, en lien avec le diagnostic posé sur la situation de la personne et de ses besoins, actions effectuées en co-élaboration avec l'utilisateur (et/ou ses représentants), tout en prenant compte de sa liberté de choix de vie, de ses projets et de la durée et la continuité de son parcours. Le travail en réseau et le travail en pluridisciplinarité des professionnels sont des éléments essentiels.

- **le projet de vie de la personne** (prise en compte de ses aspirations tant dans une dimension éducative que sociale)

- **le plan personnalisé de compensation** (pour le secteur du handicap) et son volet scolarisation.

Les partenariats institutionnels se multiplient, à la vue par exemple de la priorité donnée à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants et des adolescents en situation de handicap.

Un décret concernant la coopération entre les structures du secteur médico-social et les établissements de l'Education Nationale, paru le 2 avril 2009 en prolongement de la loi 2005, confirme cette dynamique de « *complémentarité et de coopération entre les ressources* » apportées par ces deux dispositifs.

L'amendement Creton : Le placement d'un jeune en situation de handicap, en attente d'admission dans un établissement pour adultes désigné par la CDAPH, peut être prolongé dans leur établissement médico-social, au-delà de 20 ans. En 2006, les CDAPH ont prolongé le placement de 6000 jeunes de plus de 20 ans dans leur établissement médico-social. (DRESS, Etudes et résultats, n°586, Juillet 2007).

II. Institut Education Motrice « Charlemagne »

Etablissement médico-social faisant partie des œuvres de la Mutualité de l'Indre et Loire depuis 1991, l'autorisation de fonctionnement permet d'accueillir les enfants et adolescents des deux sexes de 4 à 20 ans, tous déficients moteurs. La prise en charge par les Caisses Primaires d'Assurance Maladie fait suite à la décision d'orientation et de placement de la M.D.P.H. La prise en charge est globale (scolarité spécialisée, prises en charges éducatives et rééducatives). Les thérapeutes doivent fournir aux parents l'information nécessaire sur les actions thérapeutiques entreprises et les soins donnés aux enfants, adolescents et jeunes adultes. Le public visé dans cette étude concerne les jeunes de 14 à 20 ans, ce qui nous conduit à considérer l'ingénierie du micro-dispositif d'orientation et de formation mise en place par rapport à ce public.

1. Vers une approche orientante

L'orientation représente une dimension incontournable de la mission de l'équipe pluridisciplinaire. Un des axes de l'orientation institutionnelle est d'accompagner le jeune adolescent vers sa vie d'adulte, pour lui permettre de formuler ses premières aspirations

professionnelles et d'élaborer son projet de vie global. Celui-ci articule son projet personnel et social et éventuellement son projet professionnel.

L'Institut d'Education Motrice fonctionne alors pour le jeune adolescent en situation de handicap comme cadre d'analyse de sa situation d'apprenant, de citoyen, et éventuellement de futur producteur.

Un dispositif « *Plateforme d'observation et d'orientation* » depuis 2001, au sein de l'IEM, parie sur les possibilités du jeune en situation de handicap de bénéficier d'une orientation accompagnée, de 14 à 16 ans. Les principaux objectifs de la plate-forme sont de découvrir les activités proposées aux plus âgés à la sortie de la scolarité, d'évaluer leur savoir-faire et savoir-être, et d'expérimenter des situations d'atelier et/ou celles de la vie d'adulte au moyen de mises en situation de stages, de une à deux semaines au sein des ateliers techniques (informatique, multi-activités, vie sociale, horticulture etc.) et/ou des activités de groupes.

Cette démarche d'observation et d'orientation se décline en quatre prestations : analyse de la situation (projet du jeune avec prise en compte de ses priorités, etc.); évaluation des aptitudes ; élaboration et validation du projet de formation, d'orientation (à visée sociale et éventuellement professionnelle) intégrant des ateliers de formation et des immersions progressives en groupes.

Le temps de classe et les apprentissages scolaires restent prépondérants durant cette période. Le travail avec la famille s'effectue par une information du dispositif, par la présentation du dossier du stagiaire (conventions, évaluations des stages etc.) lors de la rencontre au « projet individuel » du jeune et par leur participation aux choix d'orientation à effectuer, pouvant tenir compte ou refuser les conseils. Un projet individuel d'orientation peut alors s'envisager.

La dialectique hétéro et auto-orientation

S'orienter dans la vie, entre autorité et autorisation, pose la problématique de la liberté de choisir et la liberté des commencements. La dimension de choix en orientation est importante. Donner la possibilité de choisir est une des caractéristiques de la stratégie double : choisir et ne pas choisir en même temps telle ou telle orientation, faire une action et le contraire de cette action.

Yves Barel, dans « *Le paradoxe et le système* » (1989, p. 303), développe l'idée qu'il existe deux manières de faire un choix, soit en détruisant les choix alternatifs, soit sans les détruire, c'est-à-dire « *sans détruire le pouvoir d'effectuer ses choix.* »

Tout en produisant et reproduisant de l'actuel, c'est-à-dire que « *le premier choix est actualisé* », la stratégie produit et reproduit du potentiel : « *les seconds choix sont potentialisés.* » (Ibid. p.303.)

Il explique que « *la stratégie est double non seulement parce qu'elle combine les conduites contraires, mais parce qu'elle est d'un même élan stratégie de reproduction et stratégie de destruction du système. Elle est un choix assorti d'un refus de choix, une décidabilité (faculté et nécessité de décision du et dans le système) accompagnée d'indécidabilité.* » (Ibid. p. 206)

L'indécidabilité se caractérise par le fait que les choix sont réversibles. Un choix non retenu, mais potentialisé peut se transformer en possibilité d'orientation choisie à un moment donné.

Ainsi, l'accompagnement du jeune de 15/16 ans préparant son parcours de formation, ou plus tard de 19/20 ans élaborant son projet de vie personnel, s'effectue par des mises en situations de stage (adapté selon le projet), des visites d'établissement potentiellement susceptibles de lui proposer un accueil adapté etc.

Cette dynamique de découverte et d'ouverture (visites, stages, mises en situations, etc.) lui fait apercevoir des alternatives, lui donne des possibilités de choisir, des opportunités à saisir et renforce son pouvoir d'effectuer des choix.

2. Parcours de formation individualisé, à visée sociale

Les jeunes du secteur « *Médico-professionnel et Vie Sociale* » peuvent gérer seuls leurs besoins vitaux, et sont indépendants dans leurs activités courantes en institution.

Ils font preuve de réelles capacités de communication, de relation et d'une faculté de raisonnement relativement correcte et montrent de sérieuses possibilités de gain d'autonomie, tant au niveau de leur vie quotidienne qu'au niveau de leur vie sociale, avec une aide qui compense le handicap si nécessaire.

L'insertion des jeunes présentant des troubles moteurs et associés (de l'apprentissage, de la communication...) et un manque d'autonomie dans les démarches sociales (et

éventuellement professionnelles) nécessite la mise en oeuvre d'un processus d'accompagnement adapté multi partenarial et co-construit avec le jeune.

L'approche individuelle de l'insertion sociale se décline lors de la mise en place du parcours individualisé, co-construit avec le jeune, acteur principal de son « projet individuel » établi en lien avec la famille. Diverses situations pédagogiques, éducatives, thérapeutiques, professionnelles sont mises en synergie :

- lors de l'accompagnement de la formulation du projet d'insertion et d'orientation ;
- lors de la mise en place des outils de compensations spécifiques, selon les troubles associés au handicap moteur ;
- lors de la description des objectifs et des moyens d'action de formation à prévoir.

Les objectifs de formation concernent essentiellement le développement des potentialités d'autonomie (avec les aides nécessaires pour compenser le handicap) en vue d'une prise en charge personnelle (au niveau de la vie quotidienne et de la vie sociale), avec une gestion du temps libre et un entraînement des compétences transversales telles que l'aptitude à communiquer, à s'affirmer, à mettre en oeuvre des stratégies de raisonnement et d'anticipation adaptées aux situations, etc.

Dans le « *Traité des sciences et des techniques de la Formation* » (1999), coordonné par Philippe Carré et Pierre Caspar, Sandra Bélier propose cette définition de **la compétence sociale** : « *savoir se comporter en groupe, savoir utiliser les règles de conduite sociale, savoir s'adapter à un milieu, à un contexte nouveau, à comprendre les signes de reconnaissance indispensable, bref, à « maîtriser les rôles » qu'il faut jouer pour réussir les interactions de la vie quotidienne.* »

Un référentiel de compétences, rédigé par l'équipe pluridisciplinaire du secteur en Mars 2009, décrit les domaines de compétences sociales à développer, en vue de faciliter l'intégration sociale, et éventuellement professionnelle et d'améliorer la qualité de vie, des jeunes adultes.

Les domaines de compétences sociales concernent les activités de la vie quotidienne, de déplacements, de communication, de gestion de budget, de la vie sociale et relationnelle, et de la santé.

Pour chaque activité, les savoirs mis en œuvre, les conditions de réalisation et l'évaluation des degrés de maîtrise sont détaillés.

Pour construire cet accompagnement formatif du jeune en situation de handicap, l'équipe pluridisciplinaire (éducateur technique, formateurs, ergothérapeute...) met en place pour l'année scolaire une ingénierie de formation, articulation entre la personne et le dispositif :

- Un parcours de formation est proposé à chaque jeune, selon son projet individualisé. Le sujet-apprenant construit ses compétences dans les situations de formation mises en place. Une personnalisation de l'accompagnement est favorisée par l'organisation et le fonctionnement du service.

- Support de l'action éducative, thérapeutique et de formation, l'accompagnement du travail en groupe, encadré au mieux par deux intervenants (co-ergothérapeute, co-formateur, co-éducateur..) est une situation qui favorise les expériences d'apprentissage. Des stratégies d'apprentissage sont en action avec des aménagements et adaptations si nécessaires.

Les quelques orientations, hors caractère professionnel, recensées à l'issue de la formation sont en foyer de vie, foyer occupationnel ; en Foyer Accueil Médicalisé; retour à domicile ou appartement (avec suivi éducatif) ; en Institut de Formation à l'Autonomie et à l'Insertion Sociale pour Handicapés Moteurs.

3. Parcours de formation individualisé, à visée professionnelle

Les préoccupations des établissements médico-sociaux en matière de formation préprofessionnelle et professionnelle commencent souvent dès l'âge de 14 ans. Vers 16 ans débute l'initiation professionnelle, âge qui correspond avec la fin de la scolarité obligatoire. Leur niveau scolaire est faible, conséquence de troubles de l'apprentissage liés au handicap entraînant un parcours scolaire disparate. Certains suivent une formation de niveau V ou VI, hors du dispositif de droit commun pour la plupart.

La recherche de développement et d'acquisition de compétences professionnelles pour les jeunes présentant les aptitudes nécessaires à l'accomplissement de tâches économiques s'effectue surtout par l'individualisation des parcours de formation («*projet individuel*», accompagnement de la formulation du projet de formation et de l'orientation, accompagnement dans l'emploi, l'adaptation du poste de travail, l'accessibilité, etc.).

Le Secteur «*Médico-professionnel et Vie Sociale*», au sein de l'IEM, propose aux jeunes de poursuivre leur scolarité et leurs apprentissages en intégrant un des parcours de formation individualisés :

1/ Des formations modulables leur permettant d'acquérir et de valoriser des « *compétences sociales* » :

Le développement de l'autonomie quotidienne et sociale des jeunes en situation de handicap nous semble indispensable à prendre en compte pour faciliter son insertion socioprofessionnelle.

Quelques certifications sont possibles : le certificat de formation générale (CFG), les attestations scolaires de sécurité routière (ASSR). Nous travaillons actuellement, avec le formateur et l'équipe éducative, sur le projet de pouvoir valider le brevet « *B2I adulte* », approche certificative de la maîtrise des TIC à l'issue d'un parcours de formation au sein de l'atelier informatique.

2/ Une formation préparatoire d'ordre professionnel dans des domaines accueillant des travailleurs de degré de qualification modeste : espaces verts, travaux de conditionnement :

Au sein d'un atelier « *multi activités* », encadré par un éducateur technique spécialisé, des jeunes de plus de 16 ans, ayant des aptitudes d'ordre professionnel, suivent un des parcours de formation non qualifiante, de 17 heures par semaines en moyenne par semaine. Les objectifs, selon le parcours individualisé de chacun, sont :

- de permettre un développement et une évolution du jeune en tenant compte de ses possibilités (déceler et faciliter la prise de conscience des capacités personnelles d'ordre professionnel, selon l'exigence du type d'activité) et en respectant son rythme ;

- d'assurer une formation gestuelle pour développer l'habileté manuelle, pour acquérir des compétences techniques en lien avec les activités proposées.

Les activités principales sont le bois, l'électricité, la petite mécanique, le jardin-espace vert, et les travaux de conditionnement. Les tâches, les postes de travail, les conditions d'apprentissage sont adaptés si besoin selon les jeunes, en lien avec l'ergothérapeute. Les jeunes vont aussi en atelier informatique, et développent également des compétences, au moyen de cet outil.

Certains jeunes en situation de handicap moteur, à l'issue d'une ou deux années en atelier « *multi activité* », ont poursuivi en formation qualifiante ou diplômante en alternance :

- Pour Louis, une formation en alternance « *espace vert, travaux paysagers* » à l'IEM, avec la mise en situation de stage en entreprise au sein d'une équipe de travaux paysagers pendant deux ans. Un livret de stage a permis le suivi de l'apprentissage, entre le terrain professionnel, le jeune, l'équipe de l'IEM. A l'issue de la période de formation, ce jeune a intégré une équipe « Espaces verts » en ESAT, à l'âge de 20 ans.

- Pour Charles, son projet s'est orienté vers une entrée en formation diplômante en espaces verts, en vue de la préparation au « *CAPA Travaux Paysagers* ». Il a intégré un IME proposant cette formation en alternance dans le cadre d'un Centre de Formation pour Apprentis Spécialisé.

3/ Des formations professionnelles qualifiantes et diplômantes de niveau V ou VI, en alternance :

- Le BEP «Métiers du Secrétariat» est une formation en alternance qui permet aux jeunes d'obtenir au bout de deux ans un diplôme qualifiant de l'Education Nationale.

- La formation «Agent Bureautique» est une formation en alternance non qualifiante, mais permettant aux jeunes au bout de deux ans d'obtenir une attestation validant leurs acquis, à l'issue des enseignements pédagogiques, technologiques et professionnels. Les épreuves portent sur le français, les mathématiques appliquées, l'informatique et la comptabilité la communication et l'éducation sociale.

Des actions de formation se font en partenariat avec le Centre de Formation d'Apprentis Spécialisés. L'objectif du CFAS, depuis 2004, est de préparer des stagiaires handicapés moteurs à l'obtention d'un titre professionnel, leur permettre d'accéder aux nouvelles technologies, leur donner les moyens de communiquer et les accompagner dans leur insertion professionnelle.

Pour initier les jeunes à la vie professionnelle, les stages de mise en situation en milieu professionnel ou pré professionnel, apparaissent comme une composante importante de la formation. Ils peuvent se dérouler en milieu de travail protégé (ESAT), comme en milieu ordinaire.

Ce parcours est souvent organisé en trois grandes étapes : s'informer sur les opportunités, se préparer et se rencontrer. Les stages de découverte du monde du travail, de pré admission ou de préformation sont des moments riches de découverte, facilitant la

construction et l'appropriation du projet professionnel ou personnel de ces jeunes. Ils leur permettent de vérifier la validité d'un projet professionnel ou de formation, en testant un ou plusieurs secteurs d'activités, de cerner leurs potentialités et/ou difficultés, leurs « goûts » et intérêts par rapport à telle tâche, et de gagner en maturité. En parallèle avec la formation poursuivie au sein des ateliers, le jeune, en lien avec sa famille, se positionne entre ses intentions et le « vécu » réel de l'expérience de stage, produisant ses choix de façon plus réfléchie. Ce support est souvent facteur de motivation pour s'engager en formation, ou pour s'investir vers un secteur préférentiel au niveau professionnel.

Voici quelques orientations inventoriées à l'issue des formations suivies :

- en terme d'accès au monde du travail : placement en milieu de travail protégé (ESAT). Des activités productives sont offertes, avec un soutien médico-social à des adultes en situation de handicap. Les « usagers » sont admis après Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé et orientation de la CDAPH. Leur capacité de travail est inférieure au tiers de celle d'un travailleur valide.

- en terme d'insertion sociale : retour à domicile, foyer de vie, FAM etc.

- réorientation adaptée selon le projet de formation professionnelle : en SIPFPro (Section d'Initiation à la Première Formation Professionnelle) ; en IERM (Institut d'Education et de Réadaptation Motrice) ; en Centre de Formation Professionnelle et Educative.

- orientation en Institut de « *Formation à l'Autonomie et à l'Insertion Sociale pour Adultes Handicapés Moteurs* ».

Au cours des vingt dernières années, des changements importants sont intervenus dans la perception de l'emploi des personnes handicapées, favorisant plus l'intégration et l'égalité des chances et de traitement. Les modalités de la formation professionnelle en faveur des personnes en situation de handicap sont également en mutation : formation dans la cadre d'institution ordinaire, recours à l'enseignement postscolaire, à la formation liée à l'emploi, ou toute autre forme de développement de leurs compétences comme moyen d'accéder à l'emploi.

III. Institut Education Motrice et de Formation Professionnelle « La Grillonnais »

Les jeunes atteint(e)s d'une déficience motrice avec ou sans troubles associés, sont accueillis de 15 à 20 ans, et au-delà s'ils sont inscrits dans un cursus de formation diplômante ou qualifiante. Auparavant, ils suivaient un cursus scolaire en SESSD, en IEM, en CRF ou en collèges. Les admissions sont prononcées après notification de la CDAPH.

L'organisation de l'Institut d'Education Motrice-Formation Professionnelle, établissement d'éducation spécialisée, repose sur un fonctionnement transversal entre les trois secteurs Formation, Vie Sociale et Santé et un pôle Insertion. Notre description porte sur le Pôle Formation et le Pôle Insertion. Certains jeunes sont également scolarisés à l'extérieur (collèges, lycées).

Décrit dans le projet d'établissement de Février 2008, l'équipe de l'IEM-FP conçoit le projet de formation comme *« une démarche pour mettre à jour des compétences, apprendre à faire des choix et se construire tout en acquérant de nouvelles capacités transférables. »* Un jeune peut soit rentrer directement dans un dispositif de formation, en interne ou en externe, soit passer une année en Observation Orientation Professionnelle Sociale (OOPS) pour préparer son orientation.

1. Organisation institutionnelle du « pôle formation » et du « pôle insertion »

Un parcours de formation individualisé est élaboré pour chaque jeune en situation de handicap pendant son séjour et suivant ses besoins, en lien avec le projet individualisé. Ce parcours évolutif peut se comprendre comme un cheminement organisé d'acquisitions de compétences, cheminement comportant des étapes d'évaluations et de positionnements, des étapes avec des situations d'apprentissage adaptées et pouvant déboucher sur des validations.

L'adolescent ou le jeune adulte en situation de handicap moteur, selon la prise en compte de sa singularité en tant que sujet, et en tant qu'acteur de son projet de vie, poursuit son parcours de formation en ciblant, avec l'équipe, le dispositif le mieux adapté à sa situation.

Cette démarche de co-construction de la formation implique d'inclure la place de la famille dans ce projet.

Nous développons les trois espaces du parcours du jeune en situation de handicap au sein de cet IEM-FP : le pôle « *Observation Orientation Professionnelle Sociale* », le pôle « *Education Professionnelle et Sociale* » et le pôle « *Insertion Sociale* ».

« Observation Orientation Professionnelle Sociale »

Une des missions déclinées dans le projet d'établissement est d'« *accompagner l'élaboration d'un projet de recherche d'orientation professionnelle.* » L'objectif est de permettre à chaque jeune de 15 à 18 ans, soit 26 jeunes en 2009, de préparer l'orientation avec un parcours individualisé sur un ou deux ans. Ils découvrent et développent leurs capacités et aptitudes, expriment leurs goûts, et élaborent un projet d'orientation adapté à leurs possibilités physiques et intellectuelles. Le jeune en situation de handicap définit ainsi un projet d'orientation adapté, détermine un choix de formation en appui sur un support d'atelier (horticulture, bois, tertiaire, sous-traitance). Des équipes pluridisciplinaires (éducateur technique, éducateur d'internat et professeur des écoles) assurent l'articulation entre l'enseignement technique, l'enseignement général et la vie sociale, ainsi que le suivi personnalisé du projet d'orientation du jeune.

« Education Professionnelle et Sociale »

Des formations professionnelles pratiques (niveau VI et V) de deux à quatre ans s'organisent au moyen de supports diversifiés d'éducation professionnelle.

Les prises en charge et l'accompagnement en formation s'adaptent selon les jeunes en situation de handicap et leurs projets individuels.

L'Espace Horticole

En appui sur le support principal (la floriculture) et des supports complémentaires (fleuristerie, espaces verts) les jeunes effectuent un parcours d'Education Professionnelle pratique:

➔ Pour certains : un parcours non diplômant de 2 ans minimum, appelé Education professionnelle Horticole (EPH)

➔ Pour d'autres : un parcours diplômant partiel (CCP) ou total (TP et/ou CAPA) de 3 à 4 ans, ceci en référence aux diplômes de niveau 5 suivants :

- Titre Professionnel : « *Ouvrier de Production Horticole* » (OPH), option floriculture.

- Certificat d'Aptitude Professionnelle Agricole (CAPA) en horticulture.

L'évaluation des compétences d'ordre professionnel se fait essentiellement à l'issue des stages et des mises en situations concrètes qui permettent de repérer les capacités du jeune en situation de handicap. L'éducatrice technique l'aide à identifier ses savoirs-faire, dans une relation de prise de conscience de tâches bien réalisées ; ainsi que ses limites et compensations possibles. Dans le parcours diplômant, les évaluations s'appuient sur les CCF (CAPA) et les EPCF (TP), définis par les référentiels.

L'Espace industriel

En appui sur 2 supports techniques principaux (électronique et construction mécanique) et sur des supports techniques complémentaires et transversaux (informatique appliquée, gestion de stock, magasinage), les jeunes effectuent un parcours d'Education Professionnelle pratique :

- ➔ Pour certains : un parcours non diplômant sur 2 ans minimum,
- ➔ Pour d'autres : un parcours diplômant partiel (CCP) ou total (TP) sur 2 à 4 ans, ceci en référence aux diplômes de niveau 5 suivants :

- Titre professionnel « Agent de Montage Câblage en Électronique » (AMCE).

- Titre professionnel « Agent de Fabrication Industrielle » (AFI),

Développons le TP AFI : niveau V du Ministère de l'Emploi, avec utilisation du Référentiel Emploi Activités Compétences (REAC) du titre.

En ce qui concerne la référence ROME, Pôle Emploi répertorie les offres et demandes d'emploi grâce à sa nomenclature ROME (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois).

Le code ROME concerné par ce titre est : 44131.

Voici la définition donnée :

« Effectue à la main des opérations de montage ou d'assemblage plus ou moins complexes (charpente, chaudronnerie...), à l'aide d'outils ou de machines. Selon le type d'entreprise et l'organisation de la production, peut tenir un seul poste de travail ou être amené, selon son niveau de qualification, à changer de poste avec une adaptation rapide. Exécute des opérations simples en respectant des normes de qualité plus ou moins strictes (aspect, dimensions...) ».

Dans le Référentiel de Certification (RC) de cette spécialité du titre professionnel du Ministère chargé de l'Emploi, publié par l'AFPA, nous retrouvons la référence de la spécialité et la liste des deux Certificats de Compétences Professionnelles (C.C.P.) :

- *Fabriquer manuellement des pièces ou des sous ensembles industriels de série ;*
- *Fabriquer à l'aide de machines simples des pièces ou des sous ensembles industriels de série.*

La liste des huit compétences est développée dans le REAC :

- Prendre en compte les paramètres (documents, informations,) nécessaires à la fabrication ;
- Réaliser des opérations répétitives de fabrication (montage, assemblage, ...) manuelles ou assistées (visseuse, ...) selon les conditions prévues (qualité, quantité, délais, ...)
- Assurer les contrôles d'aspect et / ou dimensionnels établis par les gammes techniques à l'aide de moyens de contrôle simples (calibres, tampons, ..)
- Proposer des améliorations techniques (produit, process) ou organisationnelles (flux, charges, ...) permettant d'améliorer les conditions de travail et les indicateurs industriels
- Monter et démonter des outillages simples
- Assurer la mise en route et l'arrêt des moyens en fonction des séries de production selon les procédures établies
- Réaliser des opérations sur machines de fabrication (montage, assemblage, ...) dans le respect des procédures (modes opératoires, ...) et selon les conditions prévues (qualité, quantité, délais, ...)
- Rendre conforme les produits industriels en défaut.

Un parchemin est délivré au jeune à l'issue de la formation validée par l'obtention des CCP, c'est-à-dire ayant obtenu le titre complet.

Les formations externalisées

Certains jeunes effectuent des formations ou poursuivent leur scolarité en partenariat avec les collèges, lycées professionnels et lycées d'enseignement général, avec les Centres de Formation pour Apprentis, et avec l'AFPA.

« Pôle Insertion »

Ce dispositif est mis en place depuis deux ans. L'article 7 de l'Annexe XXIV bis décrivant les conditions techniques d'autorisation des établissements et des services prenant en charge des enfants ou adolescents présentant une déficience motrice, stipule que, sur une durée minimum de trois ans, l'établissement « *assure l'accompagnement de l'insertion sociale et professionnelle de l'adolescent à sa sortie.* »

Suite à la formation professionnelle, les jeunes majeurs de 18 à 22 ans, soit douze jeunes en Septembre 2009, ont demandé une prolongation pour un accompagnement par l'équipe du Pôle d'Insertion. Un nouveau contrat de séjour est signé par le jeune, principal acteur, avec l'autorisation des parents (pour les mineurs). L'équipe considère la famille comme un partenaire avec qui elle partage l'information. Elle est composée de cinq personnes : un coordinateur, une conseillère en Economie et Sociale, une assistante sociale, une éducatrice, et une ergothérapeute.

La prise en charge est séquentielle, l'objectif étant l'accompagnement possible à la recherche d'emploi ordinaire ou protégé, à l'insertion sociale et l'accès au logement. Les jeunes sont accueillis le lundi matin pour faire le point sur les mises en situation de stages ou d'ateliers prévues ou à organiser, pour établir ensemble l'emploi du temps de la semaine à venir avec un agenda, etc. Ce nouveau dispositif a permis, entre autre, la possibilité d'établir des conventions de stages entre le jeune et les différents partenaires à l'extérieur pouvant les accueillir (ESAT, EA, entreprises en milieu ordinaire, APEA, etc.).

Une formation au niveau des professionnels a été réalisée pour prendre en compte le statut des jeunes majeurs.

2. La certification professionnelle

La validation conduisant au titre professionnel délivré par le Ministère chargé de l'emploi peut être accessible à l'issue d'une formation professionnelle, ou par un candidat souhaitant faire valider ses acquis de l'expérience. (Arrêté du 9 Mars 2006 et Circulaire DGEFP du 6 Juin 2006).

Le Référentiel de Certification est le document de référence du système d'évaluation des titres ou des certificats complémentaires de spécialisation. Il précise les modalités d'évaluation du titre et de chaque Certificat de Compétence Professionnelle (CCP) qui le constitue.

Les CCP sont des unités constitutives d'un titre professionnel qui permettent l'accès progressif au titre. Le candidat peut les capitaliser dans le cadre d'un parcours discontinu de formation ou dans le cadre de la VAE, en cas de réussite partielle au titre. Le candidat a cinq ans pour obtenir ce titre à compter de la date du premier CCP. Le livret de certification est le document de référence délivré par la Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation professionnelle (DDTEFP) qui permet de disposer des informations nécessaires afin de poursuivre le parcours de validation et d'attester des CCP obtenus pour accéder à l'entretien final en vue de l'obtention du titre.

Un Dossier de Synthèse de Pratique Professionnelle est établi pour tout candidat dans un parcours de formation comme dans un parcours de VAE. Il est présenté lors de l'entretien avec le jury. Celui-ci délibère et peut attribuer soit le titre, soit le ou les CCP correspondant aux activités types qu'il juge maîtrisées.

Les parchemins sont les documents attestant des résultats individuels de validation, avec obtention du titre complet, à l'issue d'un parcours de formation ou d'une VAE. Ils sont attribués aux candidats par les services de la DDTEFP. Un parchemin est également délivré pour un ou plusieurs CCP.

Conclusion

L'acquisition des capacités sociales concerne tout jeune, adolescent ou jeune adulte, en situation de handicap, pour qu'il soit capable d'élaborer et de réaliser son projet personnel, tant social que professionnel, puis de le faire évoluer. Cela implique un accompagnement et une formation à l'insertion et à l'autonomie sociale pour tous.

Le développement des compétences sociales, professionnelles, artistiques, en vue de leur insertion sociale et professionnelle, participe au renforcement de leur sentiment d'auto-efficacité individuelle, de l'estime de soi et de la confiance personnelle. Les travaux de Bandura (1982) sur l'auto-efficacité perçue développent l'idée que la performance d'une personne est liée à ses capacités et surtout à la connaissance de sa propre efficacité personnelle, dans une situation de vie sociale, professionnelle, personnelle, etc.

Nous avons listé différents titres professionnels, et diplômes pouvant être préparés en établissement médico-social par les jeunes en situation de handicap de 14 à 20 ans. Cela leur permet de faire valoir des compétences et valider des acquis à l'issue des apprentissages.

En alternance, le développement de la formation a pour objectif l'accès aux jeunes en situation de handicap à la qualification par l'apprentissage et par la formation professionnelle continue. Elle s'organise en France par l'intégration soit dans un Centre de Formation d'Apprentis (CFA) ou une section apprentissage d'un lycée technique, assorti d'un suivi et d'un soutien via un service d'accompagnement, soit dans un CFA Spécialisé pour jeunes handicapés. En 2009, l'Agefiph décompte 190 contrats signés en Région Centre.

L'accompagnement en formation vise aussi la préparation à de multiples transitions. Aussi, cela implique d'aider le jeune dans sa découverte et sa construction de soi, et de développer, en outre, la capacité à faire des choix réfléchis et adéquats en ce qui concerne l'emploi, la vie personnelle et sociale. L'idée des choix à produire, choix « *actualisé* » et choix « *potentialisé* » (Barel, 1989) nous intéresse en tant qu'accompagnateur contribuant à cet apprentissage, « *chemin faisant* » (Jullien, 2008, p. 225) tout au long du déroulement du processus de formation et d'insertion.

Nous nous intéresserons, dans le prochain chapitre, à la fonction d'accompagnement en formation et à la posture de l'accompagnateur, et à ce que cela implique en terme d'évolution des cultures et de pratiques professionnelles.

CHAPITRE III : L'ACCOMPAGNEMENT DES JEUNES EN SITUATION DE HANDICAP

« Eloge de la légèreté »

« Qui adopte la légèreté, subtil antidote au désespoir, éprouve les dangers d'une révolte grimaçante, devine que la souffrance ne fait pas que vivre des saints ou des sages. Devenir léger, c'est accepter humblement le sort après avoir tout tenté pour éradiquer son ombre, affirmer une résistance là où priment la révolte et la colère, c'est refuser que la rage ou la haine viennent aliéner la liberté. Être léger, c'est donc secourir de force à la joie contre ce qui aigrit, contre ce qui isole, épauler celui qui souffre pour qu'il se claquemure pas dans son mal-être. La légèreté va contre, elle contre ce qui rétrécit.

Fécondée par autrui, elle peut s'incarner dans le sourire ou la poignée de main que deux compagnons d'infortune partagent pour éloigner le désespoir. Elle inspire les paroles d'encouragement, se propage dans l'humour salvateur, libère celui qui lutte contre le désarroi, elle se réjouit du plus infime progrès et ignore le ressentiment qui ne tarde pas à engendrer le mépris de ses semblables. Il est fort délicat de conserver de la confiance, de maintenir un rapport à soi serein lorsque la maladie, le désespoir s'installent ; bientôt, avec le mal, c'est la vie tout entière qu'on haïra. En dépit des envieux, des grincheux ou des vengeurs, l'adepte de la légèreté relève donc le défi d'accueillir l'existence, de l'embellir chaque jour. Sur son chemin, la présence de l'autre consolide la persévérance. Dés lors, pour assumer une difficulté qui désarme, il s'ouvre et consent à trouver une aide, à risquer la rencontre.

La légèreté oblige aussi à ne pas sombrer dans la haine de soi. La force qui résiste à cette sinistre menace éclaire parfois le visage des souffrants. A contempler leurs traits, on puise un encouragement. »

A. Jollien, 2002, p. 44-45

Alexandre Jollien, dans son livre « *Le métier d'homme* », nous parle de son approche de la différence, du regard des autres et de la souffrance, « *combat joyeux* » qu'il mène en adoptant la légèreté « *pour assumer une difficulté qui désarme* » en une force, avec l'aide de l'entourage, de l'éducation et la rencontre d'autrui : « *Sur son chemin, la présence de l'autre consolide la persévérance.* » nous dit-il.

Nous abordons ainsi l'exploration du champ de l'accompagnement, concept de notre époque en évolution et en mouvement, comme le concept de compétence développé dans le chapitre suivant. L'accompagnement des personnes en situation de handicap, suite aux évolutions législatives et culturelles récentes, se co-construit avec un rapport accompagné/accompagnant plus individualisé. Le droit à l'accompagnement des personnes en situation de handicap a été instauré (mise en place du Plan Personnalisé de Compensation). Les attentes et besoins, le projet de vie personnel de la personne handicapée dans son intégralité, sont pris en compte de façon plus individuel. Nous parlons beaucoup de « *projet individuel* », et la personne est abordée sous l'angle de son individualité spécifique et non plus de son infirmité particulière.

La mise en place d'un accompagnement adapté et performant devient alors plus complexe à élaborer.

Aussi, notre pari théorique est que le concept d'identité et celui de reconnaissance sont liés à l'accompagnement du jeune adolescent préparant sa vie d'adulte.

Il est important de considérer, lors de l'accompagnement du jeune en situation de handicap dans une démarche de co-construction du projet d'insertion, la reconnaissance de la personne, avec la circulation des signes de reconnaissance et l'articulation entre la reconnaissance privée et publique, et sa citoyenneté pleine et entière.

L'accompagnement thérapeutique et en formation évolue de « *la prise en charge* » du jeune à « *sa prise en compte* », lui permettant aujourd'hui d'être reconnu comme personne, comme sujet, comme acteur à part entière et de jouer pleinement son rôle dans la communauté humaine.

En conclusion, nous tenterons d'éclairer le sens de la relation et du lien d'accompagnement, dans nos établissements médico-sociaux, entre l'échange par le don et le service contractualisé.

I. Exploration du champ de l'accompagnement

1. Contexte de l'émergence de l'accompagnement

Dans le travail social, les années 1950 sont dominées par une logique de « *contrôle* », jusqu'à une logique réparatrice de « *relation d'aide* » dans les années 1970.

Jean-Pierre Boutinet (2002, p. 241) développe l'histoire récente des trente dernières années, relevant le passage progressif de **la culture du « projet »** (le projet d'orientation, le projet personnalisé, le projet d'insertion, le projet de carrière...) à l'« **accompagnement de projet** » : « *Ce faisant, l'acteur-auteur des années 1980 dans son environnement de projet se retrouve, un quart de siècle plus tard, docilement métamorphosé en usager passif dans l'une ou l'autre posture de personne accompagnée, mais à qui incombe toujours l'obligation de se doter d'un projet au regard du nouvel impératif de mobilité.* »

Depuis 1990, suite au changement dans les stratégies d'intervention sociale, le terme d'accompagnement apparaît dans différents secteurs professionnels de la relation d'autrui (formation, éducatif, insertion) et dans le secteur économique. La notion de compétence apparaît à la même période, bousculant également les frontières disciplinaires et les pratiques.

Diverses pratiques d'accompagnement émergent dans les secteurs du thérapeutique, du social, ou du formatif, avec une diversité de professionnels (métier de formateurs, éducateurs, paramédicaux, etc.) répondant à des situations différentes avec ses repères professionnels. Dans les textes officiels depuis les années 1995, **la fonction d'accompagnement réinterroge la posture du professionnel**. N'étant pas un métier, le professionnel adopte une posture d'accompagnement et met en place une relation d'aide, enjeu sociopolitique fort. L'accompagnement est la plupart du temps mis en place à la périphérie, en satellite des institutions, comme à l'Education Nationale. Souvent, une personne a besoin d'un soutien, d'une protection, d'une aide pour atteindre son objectif et faciliter un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles modes d'action, de réflexion, dans diverses situations. Situation inédite, actuellement, toute personne peut être amenée à devoir et à avoir être accompagnée, l'émergence de l'accompagnement apparaissant comme un relais des grandes institutions mises à mal. Ce processus d'accompagnement doit prendre en compte la socialisation, l'autonomisation et l'individualisation, trois processus interliés avec le processus d'insertion.

Repères sémantiques

Maela Paul nous rappelle que ce terme provient historiquement du droit féodal, « *accompagnement* » et désigne un « *contrat d'association* » (Dict. Hist. De La Langue Française, 1995), un « *contrat de pariage* » (Trésor de la Langue Française, volume 12, p. 999). Au niveau du droit, c'est un « *contrat unissant deux parties, généralement d'inégales puissances, pour la possession en commun d'une terre.* » (1239).

Accompagnant des personnes en situation de handicap, donc en situation inégale, l'objectif de cette démarche serait donc d'aboutir à un rapport de pariage, un rapport entre pairs, c'est-à-dire de parité dans la relation et le rang. Ce n'est qu'au 20^{ème} siècle que le mot « *accompagnateur* » a pris le sens de « *personne qui accompagne et guide un groupe.* »

Littéralement, le verbe « *Accompagner* » se déploie ainsi :

(se) joindre à (qqn)	Pour aller où il va	En même temps que lui
----------------------	---------------------	-----------------------

Sur le plan étymologique, le terme « *accompagnement* » se compose en trois parties :

- Le préfixe « *ac* » qui indique l'idée d'un « *mouvement vers* » ;
- le terme latin « *cum* », « *co* », qui signifie « *avec* », donc porteur d'une idée de relation ;
- et le terme « *pagn* » du latin *panis* qui signifie « *pain* » qui évoque l'idée de partage.

Littéralement, l'accompagnement, ce serait « *aller vers pour partager le pain* », en définitive « *se joindre à quelqu'un là où elle est, pour aller là où il va, en même temps que lui, en respectant son rythme* ». Le professionnel est garant d'un certain nombre de possibles par rapport où va l'accompagné, en fonction d'un projet et d'une visée.

Pratique relationnelle spécifique

Alexandre Lhotellier (2006, p.11) parle de « *Délibération pour agir* ». Protéiforme par nature, l'accompagnement se caractérise, en effet, par **les deux dimensions : temporelle et spatiale**, comme un processus non linéaire, dans un rapport au temps d'une transition pour l'accompagnateur et l'accompagné, dans un cadre institutionnel et **relationnelle** avec la mise en présence de deux ou plusieurs personnes.

L'accompagnateur, par une présence attentive, une écoute et une communication dialogique, s'ajuste à la situation et au cheminement du partenaire.

Cette relation s'effectue dans un contexte social, dans une perspective de changement, un processus d'intégration et d'autonomisation, de transformation de la personne.

« *Cheminer à côté* », l'accompagnement, nous dit Guy Le Bouëdec, (2002, p. 142). « *est un art, et non pas une science ni une technique. On l'apprend par la pratique, par ajustements successifs* ». Il comporterait, ajoute-il, « *trois processus indissociables* :

- *accueillir et écouter l'autre* ;
- *l'aider à discerner et délibérer* ;
- *cheminer avec sollicitude à ses côtés*.»

Au regard de notre pratique, nous reviendrons sur ces processus : pour les deux premiers processus, avec l'utilisation de la démarche du « *Tenir conseil* » proposée par Alexandre Lhotellier (2000, p. 190) et pour le troisième avec la notion de cheminement « *avec sollicitude* », ce qui implique une notion de durée et d'engagement auprès de quelqu'un.

2. Les pratiques d'accompagnement

Les pratiques d'accompagnement professionnel, social, ou autre, conduisent l'accompagnateur à distinguer et articuler :

- **la subjectivité du lien d'accompagnement**, posture relationnelle qui rend possible la mobilisation des potentialités de la personne accompagnée. Il n'y a pas d'accompagnement sans relation. Aussi, l'accompagnateur met en place une relation dont l'enjeu est l'autonomisation, **situation paradoxe entre lien nécessaire et autonomie**.

Avec une approche individuelle, l'accompagnement s'appuiera sur une ingénierie de parcours et conduit l'accompagnateur à interroger le lien et le processus d'accompagnement des personnes.

- **l'objectivité du cadre**, ses compétences disciplinaires lui permettant de mettre à disposition de la personne un dispositif, un cadre d'intervention correspondant à sa situation.

Cette approche collective implique des stratégies de conception, d'analyse, d'évaluation des dispositifs de formation et de l'ingénierie de groupes.

Dans « *Penser l'accompagnement adulte* », chapitre sur la « *Vulnérabilité adulte et accompagnement de projet : un espace paradoxal à aménager* », Jean-Pierre Boutinet (2008, p. 34) décrit « *une spécificité de l'accompagnement de projet* » dans la prise en compte des cinq caractéristiques fondatrices de toute démarche de projet :

- dans son projet, la personne accompagnée se situe en auteur...;
- mise en place d'une démarche itérative, procédant par ajustements successifs entre travail d'élaboration et travail de réalisation....;
- chacun des projets en cause ...chacun des auteurs impliqués accepte de se confronter à une situation d'incertitude et de complexité...;
- identification des opportunités des situations pour chacun;
- perspective de triple singularité à prendre en compte : celle de situation de référence, celle de l'auteur impliqué dans cette situation et celle de la dynamique d'accompagnement qui s'instaure à travers l'itérativité entre projets et qui va produire des effets spécifiques.»

Posture d'accompagnement

Maela Paul (2004, p. 149) développant le champ sémantique de « *accompagner* » relève trois registres et espaces de l'accompagnement, faisant écho à des praxies mobilisant **une posture spécifique** :

- avec « **escorter** », qui concerne les domaines « *de l'éducation, de la formation, de l'initiation* ». Cette première phase est centrée sur la personne, avec l'accueil de l'autre pour le soutenir, l'aider.
- avec « **guider** » qui concerne les domaines du « *tenir-conseil, de la guidance, de l'orientation* ». C'est le cœur de l'accompagnement dans la relation avec la parole, le dialogue, pour mettre du lien et mettre en sens.
- avec « **conduire** », qui concerne les domaines « *de l'aide, assistance, de l'apprentissage, de la protection.* » Selon la finalité, la relation de l'accompagnement est le lieu d'exercice que sont l'autonomie, le choix et le pouvoir d'agir de l'acteur dans son environnement.

Chaque posture spécifique fait appel à des positions précises et des compétences à accompagner.

Selon la posture, les conséquences seront différentes sur la relation et la confiance qui vont se jouer avec la personne. Cet accompagnement s'exerce dans un cadre, cadre contraint.

Cet auteur décrit quatre niveaux d'« *intelligibilité de l'accompagnement* » :

- « *accompagner est contribuer par la mise en relation à une (re)mise en mouvement relationnelle et temporelle d'autrui* »,
- choisir une posture selon l'action et le but de la personne «à un moment donné» (conduire/guider/escorter);
- au niveau existentiel, « *accompagner est contribuer à donner une visée, une orientation, un sens à cette orientation, un sens à cette remobilisation.* »
- au niveau du sens et de la visée de cet accompagnement (participer à un processus d'intégration et d'autonomisation, transformation de la personne...).

II. L'accompagnement des personnes en situation de handicap

« *Accompagner comme art de s'ajuster à une situation toujours singulière.* »

Maela Paul Mémoire de DEA (2001)

1. Ingénierie et fonction d'accompagnement des jeunes en situation de handicap

Maela Paul (2004, p157) développe la notion d'accompagnement, posture professionnelle spécifique :

« *L'accompagnement d'une personne en situation de handicap* (qu'on disait une personne atteinte de déficiences, donc en situation inégale), puisque le but de l'accompagnement est de passer d'un état inégal à un rapport de partage, ou encore un rapport entre pairs, c'est-à-dire entre personnes semblables quant à la dignité et au rang. »

La notion de posture interroge le rôle du professionnel, et sa pratique, notion comportementale du rôle. La posture d'accompagnateur implique que la personne en situation de handicap est reconnue comme « *sujet* », « *prise en compte* » et non plus « *prise en charge* », reconnue comme un autre moi-même, c'est à dire comme « *sujet de sa vie.* »

Evolution sociale et législative

Dans les années 1980, la logique d'assistance a évolué vers une logique d'accompagnement, caractéristique d'une conception individuelle et holistique de la personne en situation de handicap et d'une nouvelle modalité d'intervention auprès d'elle.

La loi du 11 février 2005 «pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées» a inscrit l'accompagnement au centre de sa réflexion, par l'approche individualisée de l'accompagnement à la personne et par la reconnaissance d'un droit à la compensation d'un handicap à hauteur des besoins réels, avec l'instauration d'une nouvelle prestation, la prestation de compensation du handicap (PCH). Une des ses implications est l'autonomisation des personnes nécessitant un accompagnement constant.

Le législateur, par l'article 2 de la Loi du 11 Février 2005, définit **le droit à l'accompagnement** : « *Toute personne handicapée a droit à la solidarité de l'ensemble de la collectivité nationale, qui lui garantit, en vertu de cette obligation, l'accès aux droits fondamentaux reconnus à tous les citoyens ainsi que le pleine exercice de sa citoyenneté.* »

Accompagnements paramédicaux et éducatifs

Accompagner la personne dans une démarche de co-construction de son projet implique de questionner deux dimensions :

- **la dimension relationnelle** : l'activité, éducative, thérapeutique implique un travail de la mise en présence réciproque de l'éducateur, du soignant, et de la personne, dans le cadre d'un contrat institutionnel et dans l'alternance de la présence relationnelle et la distance rythmée dans le temps.

- **la dimension temporelle** : François Jullien (2008, p. 225) parle d'accompagner à la possibilité d'advenir, en cultivant la disposition à devenir, en exploitant le potentiel de la situation et les facteurs porteurs. « *Parler d'accompagnement, c'est sous-entendre aussi que le normatif parvient de moins en moins à s'imposer, que les finalités ne sont plus aussi facilement identifiables. Tout réside donc désormais dans le chemin à parcourir.* »

Cet accompagnement implique de prendre en compte l'inscription dans le présent et dans la durée du projet de vie, (projets d'orientation, de formation, du projet d'insertion) de la personne en situation de handicap. Chaque jeune chemine selon son « *temps* », d'une manière non linéaire, mais constante.

Construction temporelle à deux, pour Alexandre Lhotellier, (2009, p. 191), « *l'accompagnement-cheminement suppose un rapport au temps des personnes en situation, en devenir. Un cheminement est un trajet, un transport dans le temps, ou mieux, la construction de temps différents.* »

Jean-Pierre Boutinet (2009, p.221) nomme « *temporalités* » ou « *temps vécus* » : « *le temps comme manière de saisir les événements, les mouvements de la société aussi bien que le cours d'une vie individuelle.* ».

Au sein des institutions médico-sociales accueillant des personnes dépendantes, *un projet individualisé* est mis en place, élaboré par les équipes pluri-disciplinaires, en lien avec l'utilisateur. Nous nous interrogeons régulièrement sur la prise en compte des envies de la personne dépendante, de son bien-être, de son statut, par exemple sa majorité. *Une disparité des places et de connaissances existent, mais la parité dans la relation, dans l'écoute, dans l'acte d'apprendre est-elle respectée ?*

Maela Paul (2004) recense **trois postures typiques dans l'accompagnement de projet** : le *projet de* affermie le jeune en situation de handicap dans son autonomie, l'accompagnateur ayant une posture de conseil ; le *projet avec...* s'effectue dans le cadre d'un travail de suivi parfois contractualisé, dans une logique d'interaction ; le *projet pour..* où la personne accompagnatrice guide le jeune en situation de handicap en élaborant tel ou tel projet, au mieux en accord avec elle.

Former à l'accompagnement des personnes en situation de handicap

L'article 7 de la loi du 11 Février 2005 stipule : « *Les professionnels de la santé et du secteur médico-social reçoivent, au cours de leur formation initiale et continue, une formation spécifique concernant l'évolution des connaissances relatives aux pathologies à l'origine des handicaps et les innovations thérapeutiques, technologiques, éducatives et sociales les concernant, l'accueil et l'accompagnement des personnes handicapées, ainsi que l'annonce du handicap.* »

Henri-Jacques Sticker (2009, p.149) pose la question de l'enseignement de l'accompagnement et de la formation des accompagnateurs car « *l'accompagnement des personnes en situation de handicap est non seulement un contenu d'enseignement mais d'abord et avant tout un art à transmettre.* » Au-delà de la fonction d'accompagnement exercée par des professionnels éducatifs, médicaux et paramédicaux, « *l'objectif d'incarnation d'une posture d'accompagnement* » (Ibid, p. 141) à la personne s'effectue

par une réflexion et un engagement personnel, avec la nécessité d'une formation spécifique préparant chacun de ces professionnels à occuper et reconnaître la fonction sociale de l'accompagnement, acquérant un «*savoir-accompagné*.»

2. La démarche de co-construction du projet d'accompagnement

La visée fondamentale de la pratique de l'ergothérapie restant l'autonomie du sujet au travers de ces activités, l'Association Nationale Française des Ergothérapeutes (2000) précise : *«le cadre de référence de l'ergothérapie fait le pari d'une pratique qui emprunte à la science sa rigueur méthodologique, une partie de son savoir, de ses connaissances tout en laissant la place au sujet, à la personne en tant que porteur d'aléas, d'incertitudes, liés à son désir d'autonomie à vivre, à être dans une société. Il ne suffit pas de savoir utiliser un fauteuil roulant pour vouloir l'utiliser au quotidien».*

2.1. L'intervention de l'ergothérapeute

Professionnel paramédical, se situant dans le cadre de **la réadaptation**, une action médicale et sociale et dans le cadre de **la rééducation**, l'action médicalisée est tournée vers l'autonomie fonctionnelle de la personne.

Claude Hamonet (2006, p.54) définit ce processus lent, mais continu de la réadaptation : *« C'est l'ensemble des moyens médicaux, psychologiques et sociaux qui permettent à une personne en situation de handicap, ou menacée de l'être, du fait d'une ou plusieurs limitations fonctionnelles, de mener une existence aussi autonome que possible avec ou sans dépendances.»*

A travers l'activité, l'ergothérapeute met en place un dispositif, un cadre, un espace, un temps, mais aussi un autre moyen de dire, de s'exprimer, d'apprendre. Le médiateur crée une triangulation entre le patient et le soignant. Le travail en co-construction se situe à l'intersection du niveau individuel, le jeune handicapé moteur, et de l'établissement médico-social. L'accompagnement de la formulation du projet de formation, du projet d'orientation s'effectue en partenariat entre le jeune, son entourage (très souvent sa famille), et les équipes pédagogique, éducative, et thérapeutique.

Au cours d'un travail de recherche mené dans le cadre du Master 1, nous faisons l'hypothèse qu'adopter une posture professionnelle d'alliance suppose « *un croisement des savoirs et des pratiques qui, sans supprimer les statuts, permette à chacun une reconnaissance.*» (Conseil Supérieur du Travail Social, 2006, p. 16)

Le projet individualisé est coordonné entre les différents « *professionnels-accompagnants* », l'utilisateur concerné et son représentant légal, qui prennent une part active dans le processus, dans la mesure du possible, d'où la qualification retenue dans cette recherche de « démarche de co-construction du projet » accompagné. (Ghosn-Hall, 2009, non publié)

La participation et l'implication de **l'apprenant** dans sa rééducation sont importantes. Dans la quête d'une nouvelle perspective, la réadaptation doit avoir du sens pour le jeune handicapé moteur, **co-acteur** dans l'acquisition des apprentissages. L'objectif principal de l'accompagnement en ergothérapie, en lien avec les éducateurs, les formateurs, la famille etc. est de préparer ces jeunes adultes et adolescents en situation de handicap moteur à une orientation à caractère social et éventuellement professionnel, dans les deux à quatre ans à venir. Le suivi en ergothérapie, sur prescription médicale, peut s'apparenter à un travail de co-construction du projet accompagné.

Prenons pour exemple **l'autonomie dans les déplacements** :

Tout d'abord, c'est l'autonomie des pouvoirs, des savoirs, des devoirs et des vouloirs caractéristique du jeune qui construit ses propres projets. Accompagner son développement dans une visée d'autonomie des déplacements, c'est d'abord l'aider à élaborer ce qu'il peut faire (avec ses potentialités et l'acceptation des limites, avec les aides techniques et/ou humaines si nécessaire), ce qu'il sait faire et veut faire (motivation, goûts, désirs etc.).

Guy le Boterf (2000) propose la définition de la compétence : « *La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données.* ».

Jules N., jeune Infirmier Moteur Cérébral se déplaçant seul en fauteuil roulant électrique à l'intérieur de l'établissement, a progressé durant trois ans dans ses prises d'initiatives et son autonomie de déplacement à l'extérieur. Au début, les sorties sont accompagnées systématiquement, lors de l'utilisation du transport en commun adapté. Pendant un an, l'objectif était d'aller à la bibliothèque de son choix, où régulièrement il emprunte des livres. Le développement des « savoir faire » implique aussi le développement des « savoir être », la prise de conscience du jeune de pouvoir demander de l'aide et d'obtenir les moyens dont il a besoin pour élaborer ses projets et les réaliser. Plus tard, ce jeune a pris conscience et intégré le fait de s'adapter à une situation en tenant compte de « ses » limites et aussi de ses compétences, avec l'utilisation des aides requises pour réaliser ses projets.

A partir de ce trajet connu, il a peu à peu organisé sa sortie et utilisé seul un transport en commun adapté vers d'autre lieu, avec d'autre but.

L'apprentissage social s'effectue dans la **co-action**, avec une visée de conquête ou de consolidation d'autonomie du jeune en situation de handicap moteur accompagné. Albert Bandura (1963) parle d'expérience vicariante. L'apprentissage social par la vicariance s'effectue par l'expérience directe, en observant le comportement et en interaction avec les autres.

Alain Touraine, en 1984 développe la notion de l'autonomie du sujet-apprenant: *«Etre sujet» est la capacité de dire «je» face à un «tu». Aussi, le sujet-apprenant demande une autonomie conçue dans la relation aux autres, se distinguant par là de l'indépendance.»*

2.2. L'accompagnement en formation de l'ergothérapeute et le rôle médiateur de l'activité

La médiation, champ qui recouvre différents secteurs de la vie professionnelle et personnelle, renvoie à la notion de relation en interrogeant la posture de l'accompagnateur et la notion de l'espace-temps, en créant des espaces intermédiaires et des moments de distanciation et de réflexion.

La médiation s'effectue quand un cadre protecteur est assuré, avec un contrat écrit ou non qui fixe les engagements.

Guy Le Bouëdec (2001, p. 172) précise que *« le contrat vise à introduire dans les relations(...) des médiations et des repères en vue d'éliminer au maximum l'arbitraire, l'abus de confiance ou de pouvoir, la négligence, la complaisance la tromperie...toutes dérives qui menacent en permanence la qualité des relations...»*

Dans l'espace transitionnel de l'activité, décrit par Winnicott, les interactions circulent entre l'ergothérapeute, le jeune, les autres et les objets (le monde matériel).

La traduction retenue du terme anglo-saxon « *Occupational Therapy* », après des hésitations pour la « ***praxithérapie*** » (du grec Praxis = action, résultat de l'action), est finalement « ***ergothérapie*** » (du grec Ergon = travail, œuvre).

L'ergothérapeute utilise la médiation d'une activité de vie quotidienne, de vie sociale ou de vie professionnelle, d'un jeu ou d'un loisir, lors de son intervention thérapeutique.

Le but est de permettre à des personnes atteintes de maladies, ou à des personnes en situation de handicap temporaire ou définitive, de maintenir ou de développer leur potentiel d'indépendance et d'autonomie personnelle, sociale, scolaire et professionnelle.

L'utilisation de l'«objet médiateur» permet l'émergence de la distinction entre soi et les autres et aide la capacité de se séparer et de se relier. Le jeu, l'activité, apparaît alors comme une « ruse » permettant une « *situation de coopération* ».

2.3. Pour une éthique de la médiation et de la relation d'accompagnement avec la personne dépendante

Nous reprenons une définition de Laurence Cornu (2010, cours) « *Une médiation, c'est une séance ou plusieurs séances, c'est-à-dire un lieu et un temps pour se rencontrer et se parler. Les acteurs de la médiation, à un moment donné, n'ont plus besoin du médiateur, quand ils ont retrouvé l'échange, la relation par le langage.* »

Les activités de médiation nécessitent **une éthique de la médiation** avec les notions fondamentales d'indépendance, de confidentialité, de neutralité et de secret professionnel, le cadre étant posé dans un lieu neutre et un temps limité.

Deux interdits fondamentaux sont à rappeler : l'agression et la confusion des places.

Il existe une asymétrie des places et une parité dans la relation : « *La prise en charge* » du sujet, au niveau thérapeutique par exemple, implique aussi la « *prise en compte* » du sujet.

Selon Gaston Pineau (1998, p.9), « *étymologiquement, le mot source-compagnon, d'où dérive accompagnement, est irrigué par au moins trois filets de sens : une relation de partage, d'échange, de communication d'un élément substantiel [...] ; un mouvement vers une parité de relation même avec une disparité de place, de position [...] et une durée.* »

Aussi le médiateur, désireux de promouvoir **l'éthique et la déontologie des médiateurs**, veille à ce que le cadre « *reste* », conscient de ses capacités à soutenir le cadre. Il est indépendant, impartial, neutre et garant d'un processus confidentiel, avec confiance aux acteurs qui élaborent leurs choix et engagement.

Nous relevons la position transitoire et transitionnelle du médiateur qui disparaît quand le lien et la créativité relationnelle ont été remis en route.

«Se tenir à juste distance»

Dans la famille du mot « *médiation* », notre attention se porte sur « *médiatrice* » qui signifie : « *à égale distance de....* »

Notre action se situe également « *entre* » deux personnes, dans la mise en lien du thérapeute et du jeune en situation de handicap, et dans sa mise en relation avec un objet de savoir.

Aristote pose la question de la « *bonne distance* » en ses termes : « *Il est clair que nous devons nous appuyer sur ces trois normes pour mener à bien l'éducation : à la fois le juste milieu, le possible et le convenable.* »

Henry Jacques Stiker (2009, p. 146) note que « *La question de la juste place est liée à celle de la réciprocité et de la reconnaissance. C'est la question d'être avec les autres, pour les personnes valides comme les personnes handicapés.* »

Les interrogations d'ordre éthique, concernant l'accompagnement, peuvent porter sur les valeurs sous-tendues, son sens et les pratiques mises en place, à bonne distance : *Qu'est-ce que je crois faire ? Qu'est-ce que je fais ? Comment et pourquoi ?*

En situation d'accompagnement, **la morale** (ce qui s'impose hors de soi, l'hétéroréférence) et **l'éthique** (ce qui relève de soi, l'autoréférence) sont liés.

Pour définir ces deux termes, Paul Ricoeur (2004, p.180) propose de distinguer **le code** et **le sens** : « *le code, c'est la loi...le sens c'est la direction et la signification...* ».

2.4. La confiance

Laurence Cornu nous propose une définition de cette notion familière : « *un engagement de possible envers soi ou envers l'autre* », avec la notion d'imprévisibilité par rapport à ce qui va advenir et par rapport aux preuves. La confiance est une hypothèse sur la conduite future de l'autre, entraînant un facteur de transformation de son action.

En qualité d'ergothérapeute accompagnant des jeunes en situation de handicap, « *faisons le postulat de la capacité de l'autre* ». Laurence Cornu parle de « *confiance émancipatrice* ».

La poursuite de l'autonomie se manifeste par la capacité de juger de ses propres compétences et de prendre en charge le développement de sa personnalité selon ses propres valeurs. Elle est possible en terme de développement relationnel et de relativité.

La confiance et le sentiment d'être capable font partie de l'autonomie. Paul Ricœur (2004, p.383) note : « *J'ai confiance que « je peux », je l'atteste, je le reconnais.* ».

Cette confiance se construit, même après des expériences difficiles. La personne en situation de handicap est, plus que nous, en situation de dépendance de son corps et de son environnement social. Son autonomie implique d'interpréter et de se situer dans le monde environnant, de vouloir opérer un plan d'action selon son échelle de valeurs (autonomie de volonté et de pensée) et de communiquer efficacement (autonomie d'action).

III. Le besoin de reconnaissance et la construction de soi

« La formation de la personnalité exige, comme singulier point de départ, un dépouillement total : se (re) connaître vulnérable, perfectible, prendre conscience d'évoluer en terres incertaines, essayer de savoir pourquoi l'on combat....joyeusement. »

Alexandre Jollien, 2002, p.29

Soutenir, accompagner quelqu'un dans « *la formation de la personnalité* », nous dit Alexandre Jollien, n'est pas disqualifier, mais valoriser. Souvent, il s'effectue un changement de places pour la personne accompagnée (passage d'un statut d'assisté à acteur ; d'un statut d'adolescent à un statut d'adulte majeur, etc.), d'où notre lien avec le concept de reconnaissance. La construction de l'identité et la reconnaissance sont liées à l'accompagnement.

1. Reconnaissance et situation de handicap

Dans les années 1980, le concept « *reconnaissance* » a émergé et été compris par rapport à celui de « *méconnaissance* », ne se construisant que sur la méconnaissance personnelle et sociale, des facteurs historiques et des écarts de tension.

Lors d'un colloque sur « *La reconnaissance des acquis* » avec Georges Lerbet et Gaston Pineau (2003), deux idées émergeaient. Les savoirs sont acquis hors de l'école, hors des institutions etc. Aussi, ses acquis sont suffisamment importants pour être reconnus en formation ou en emploi et être validés.

Nous développerons la notion de reconnaissance liée à la notion de Valorisation des Acquis de l'Expérience et au champ du handicap. Dans ce contexte et celui du travail adapté, la politique en faveur des personnes en situation de handicap est basée sur un système de reconnaissance de l'identité citoyenne par la carte d'invalidité et de l'identité professionnelle par l'attribution de la qualité de travailleur handicapé. En France, la loi accorde au handicap un statut identitaire : la carte d'invalidité est reconnue comme une pièce d'identité officielle (vote..), et la qualité de « *travailleur handicapé* » est obligatoire pour accéder à un emploi en ESAT.

Reconnaissances sociales, reconnaissances hiérarchisées, reconnaissance entre égaux et différents : une société autoproduit des catégorisations. Celles-ci peuvent fonctionner ensemble, d'autres, au contraire, peuvent s'exclure. Aussi, nous nous interrogeons sur cette forme passive de reconnaissance et sur l'enjeu identitaire pour la personne qui est « *reconnue* » par rapport à sa situation de « *handicapé* ». N'est-ce pas la méconnaître ? Paul Ricœur (2004, p 239) définit la méconnaissance comme le fait de « *prendre une chose pour une autre* ».

Michel Terestchenko, (2009), dans un article en ligne « *Ingénierie génétique et vulnérabilité humaine* », développe l'idée « d'un sentiment d'une vulnérabilité humaine partagée », engendrant la compassion et l'empathie. « *Ce qui, avant toute chose, doit être préservé, c'est la perception de notre faiblesse, le sentiment de la contingence de notre existence, c'est-à-dire la conscience intime de la vulnérabilité humaine, la nôtre et celle des autres.* »

« *La vulnérabilité ne désigne pas seulement la fragilité qui nous expose tous naturellement à la maladie, à la souffrance, ultimement à la mort. Elle désigne une capacité affective, originaire, spontanée, qui fait que ce qui arrive aux autres, à nos proches mais pas seulement, nous touche, nous concerne, nous pousse à sortir de la considération et de la poursuite de nos intérêts propres.* »

Cette prise en compte de la vulnérabilité humaine, de la notre et celle des autres, peut être mis en lien avec l'attitude du « *prendre soin* », la notion du « *care* » impliquant de sortir de son propre cadre de référence pour prendre en compte celui de l'autre et le reconnaître, dans un accompagnement de proximité.

2. Le « Parcours de la reconnaissance »

Paul Ricœur (2004) apporte un éclairage dynamique sur ce « *Parcours de la reconnaissance* » en proposant un cheminement à travers trois états qui se suivent :

- **La reconnaissance comme identification** : « *L'un n'est pas l'autre.* » (Ibid, p.239)

Connaître, re-connaître, c'est-à-dire identifier « *quelque chose* », distinguer, mettre à distance : « *tu es celui-là* ».

Dans le domaine du handicap, cette reconnaissance implique de travailler contre tous les préjugés qui déforment l'identité, et de développer la recherche et les études médicales, sociales, historiques etc. Les situations étant autant diverses qu'entremêlées, (identification des contextes, identification de la personne en distinguant le handicap et ses capacités), il en découle que porter un regard sur la complexité du réel et son analyse participent ainsi à la reconnaissance et à la prise en compte de l'identité.

Lors de l'accompagnement des personnes en situation de handicap, faire la distinction entre la personne et la situation qui produit « *le handicap* » est fondamentale : il convient par conséquent d'identifier un « *quelque chose en général* » (Ibid, p. 240), pour ensuite passer à l'identification de soi.

Avec son ouvrage, « *Le métier d'homme* » (2002, p. 48), Alexandre Jollien fait l'éloge de l'algodicée, la connaissance à travers la souffrance, qui réclame un va-et-vient entre lui et les autres. « *D'abord l'espérance exigeante que l'épreuve qui m'accable ne m'anéantira pas. Je me dois de lui opposer une résistance, de poursuivre à tout prix l'exercice de ma liberté, de ne pas me laisser vaincre afin de conserver ma joie comme une arme indispensable* ».

« *L'algodicée, quintessence de la légèreté, réclame ce va-et-vient entre moi et l'autre. Rien de pire qu'une souffrance subie dans la solitude. Notre devoir : lutter ensemble contre ce qui blesse pour poursuivre notre joyeux combat.* »

La reconnaissance de son statut d'écrivain, de philosophe, a pris le pas sur celui de « *handicapé* », avec la célébrité.

« *Je ne me suis jamais senti fier de mes spasmes, ni de mon handicap. Une seule fierté m'habite : être un homme avec des droits et des devoirs égaux...* » écrit-il.

- La reconnaissance de soi

Paul Ricœur (1990), dans son livre *«Soi-même comme un autre»* explique que dire « *soi-même* » implique **la capacité réflexive par l'analyse**.

La question du « *Qui ?* » permet cette interrogation avec autrui par le langage, par l'interlocution : « *Qui parle ?* »; par l'interaction : « *Qui agit ?* » ; par la narration : « *Qui se raconte ?* », et par rapport aux déterminations éthiques et morales de l'action : « *Qui est le sujet moral ?* »

L'attestation de soi conduit à la confiance du sujet en ses capacités. Aussi, cet auteur (2004, p. 149) nous invite à décliner toutes les modalités de « *je peux* » et parle d'« *une phénoménologie de l'homme capable.*»

- « *Je peux dire* » : Les capacités, impliquées dans l'usage de la parole, sont mises en valeur. Etre soi-même, s'attribuer une identité, se reconnaître soi-même, c'est-à-dire différent des autres.

- « *Je peux faire* » : La capacité d'agir par soi-même concerne l'action mise en œuvre et la possibilité de dire : « *c'est moi qui l'ai fait.*»

- « *Je peux raconter* » : Paul Ricœur propose le terme « *d'identité narrative.*» C'est essentiellement la capacité à donner du sens à sa vie, de pouvoir exprimer ses choix et de rassembler sa vie sous forme de récit.

- « *L'imputabilité* », c'est à dire la reconnaissance de responsabilité, jusqu'à pouvoir porter les conséquences de ses actes.

Discerner les capacités et les potentialités de la personne accroissent la résilience. Lors de l'accompagnement de l'adolescent en situation de handicap moteur, avec l'objectif de favoriser son autonomie sociale et professionnelle, cette réflexion nous conduit à cette interrogation : *Comment porter attention à ses capacités de dire, d'agir et de raconter, et lui permettre d'être reconnu dans ses aptitudes, son utilité, et sa spécificité ?*

« A cet égard, l'équation entre attestation et reconnaissance ne peut que renforcer le caractère d'auto assertion de la reconnaissance de soi. » (Ricœur, 2004, p. 386)

La reconnaissance d'acquis identifiés entraîne l'attestation de compétences, orientée vers l'acte de validation. Une démarche de validation atteste des capacités d'agir du jeune en situation de handicap, de **ses capacités**. Pour nos jeunes en IEM, IMPRO, rares sont ceux qui obtiennent une qualification à l'issue de leur formation. Une validation au moyen d'une

attestation « *reconnaissant leurs acquis* » me semble un outil facilitant leur insertion sociale et professionnelle.

Jacques Aubret (1994) note que « *les acquis sont définissables en terme d'effets durables laissés par les apprentissages (quelle que soit leur nature) sur les modalités de connaître, d'être et d'agir d'une personne.* »

Paul Ricœur (2004, p. 232) évoque l'auteur Amartya Sen, économiste, proposant le concept de « *droits à certaines capacités* », enjeu d'une nouvelle justice sociale. « *C'est comme capacité réelle de choix de vie que la capacité est promue au rang de critère pour évaluer la justice sociale.* » Nous allons faire la transition de la reconnaissance de soi, étude de la capacité d'action de chaque personne et de la reconnaissance par elle de sa puissance d'agir, de son *agency*, à la reconnaissance mutuelle, développant les idées d'altérité, d'action réciproque et de mutualité.

- La reconnaissance mutuelle

Après avoir aborder la problématique de l'être reconnu, la troisième étude de Paul Ricœur (Ibid, p.237) développe l'idée de l'être reconnu par un autre, prenant pour objectif la dialectique de la réflexivité et de l'altérité sous l'aspect de la reconnaissance mutuelle.

Du grec *allèlôn*, le rapport de mutualité, de réciprocité, se traduit par « *les uns les autres* », ou « *l'un l'autre* ». (Ibid. p. 241)

Cet auteur rappelle qu'il existe **un paradoxe entre l'idée de réciprocité et la dissymétrie fondamentale et originaire entre le soi et l'autre** : « *l'un n'est pas l'autre ; on échange des dons mais non des places.* » (Ibid, p. 401)

- Dans la réciprocité, laisser de la place aux autres sous-entend l'attente d'un retour (de façon permanente et successive aux actions), pour rééquilibrer le système.

- Dans la reconnaissance mutuelle, ou réciprocité fondamentale, nous retrouvons la dialectique de la réflexivité et de l'altérité qui se caractérise par la dissymétrie des places (non attente de retour) et par la parité dans la relation (l'autre n'est redevable de rien), par la reconnaissance la singularité de chacun (l'un ne devient pas l'autre).

Tout au long du parcours de la reconnaissance des personnes en situation de handicap, se pose les questions de la place de l'autre, par son écoute et le respect d'une distance entre l'un et l'autre et de la reconnaissance de l'autre dans la réciprocité fondamentale.

Axel Honneth (2000), dans son livre « *La lutte pour la reconnaissance* », relève que la revendication de la reconnaissance d'un individu, sans fin, s'effectue dans l'interaction avec l'autre, confirmant ses capacités et ses valeurs : « *L'individu n'accède ...au véritable pouvoir d'action, et par là à l'autonomie, que dans les sphères en cours de formation dans lesquelles il est à même d'acquérir un savoir stable sur ses capacités et ses exigences propres, grâce au fait qu'il les voit dans une certaine mesure se refléter dans le comportement de son partenaire d'interaction ; ainsi l'ampleur de l'autonomie individuelle grandit à mesure que croît le nombre des domaines sociaux fonctionnels dont le caractère est marqué par des formes de reconnaissance mutuelle.* »

Henry Jacques Sticker (2007, p. 401) note qu'il n'y a pas de reconnaissance mutuelle sans effort et conflit, car associée à celle d'un manque. « *La reconnaissance du manque et l'échange fructueux qui en résulte aboutit au dernier sens du mot reconnaissance, c'est-à-dire celui de gratitude.* »

Aussi, lors d'un accompagnement, l'accompagnateur peut-il ne rien attendre en retour, s'oublier un peu, garantissant la place de l'autre (l'un n'est pas l'autre) et la parité de la relation, même avec l'asymétrie des places. Posture paradoxale de vouloir ne pas vouloir, de choisir de ne pas choisir, Roland Barthes (1977-1978) appelle le Neutre : **la suspension des arrogances**, c'est-à-dire le renoncement à la reconnaissance. « *Le neutre, au-delà du genre grammatical, c'est le fait de ne pas prendre parti.* »

3. Les formes de reconnaissance

Amartya Sen (2000, I), philosophe économiste, se pose la question de l'égalité, « *égalité de quoi ?* » qui peut se formuler par rapport à notre concept : « *reconnaissance de quoi* » ? Objectivement, les *propriétés* peuvent faire l'objet d'une reconnaissance, et subjectivement, il importe de prendre en compte ce que les hommes *désirent* voir reconnu.

Dans son analyse des capabilités, c'est-à-dire la capacité à accomplir l'action, il développe l'idée que les moyens mis en œuvre pour l'évaluation des jeunes ou des salariés tenteraient à faire valoir leurs capacités d'adaptation lors d'une activité humaine, selon leur aptitude à mettre en valeur leurs capabilités. Cet auteur (1985, p. 40) explique que « *l'on peut envisager la personne sous l'angle de son action, en reconnaissant et en respectant sa capacité de concevoir des buts, des engagements, des valeurs, etc. Mais on peut aussi voir en cette personne son bien-être, qui exige également une certaine attention.* »

Axel Honneth (2000) a emprunté à Hegel (*Philosophies de l'esprit*, de 1804 et 1805) sa réflexion de « *Lutte pour la reconnaissance* » où reconnaissance égale rapport de force :

« Celui qui l'emporte, n'a pas peur de mourir, devient maître et l'autre esclave. Mais à un moment, il y a inversion des rôles, lorsque l'esclave comprend que le maître dépend de lui à travers tout ce qu'il accomplit. »

Les catégories avec lesquelles nous fonctionnons à tous niveaux nous ramènent à ce schéma, la reconnaissance mutuelle s'effectuant souvent dans l'effort, la confrontation, le conflit.

Cet auteur décrit les trois formes fondamentales de reconnaissance réussie, relatives aux sphères essentielles des rapports humains :

- la sphère interpersonnelle produisant la confiance en soi dans les rapports d'amour et d'amitié.

- la sphère juridico-politique, la reconnaissance juridique produisant le respect de soi : « (...) *la reconnaissance sociale de droits légaux trouve son corollaire psychique dans le développement de la capacité de se rapporter à soi-même comme à une personne moralement responsable.* » (Ibid, p. 144)

- la sphère sociale, mode de reconnaissance sociale de l'individu donnant lieu, selon cet auteur, aux sentiments de confiance en soi, de respect de soi, et d'estime de soi. Cette reconnaissance sociale, est indispensable à l'acquisition de l'estime de soi dans la vie éthique (reconnaissance d'autrui). Ce sentiment d'estime de soi représente le versant plus subjectif de l'acte de reconnaissance et il « *a pour objet les qualités particulières par lesquelles les hommes se caractérisent dans leurs spécificités personnelles.* » (Ibid, p. 148).

Ces trois formes de reconnaissance rendent possible l'autonomie individuelle, l'intégration sociale et définissent ce qui est nommé par Axel Honneth la « *justice sociale* » : « *Si l'une de ces trois formes de reconnaissance fait défaut, l'offense sera vécue comme une atteinte menaçant de ruiner l'identité de l'individu tout entier –que cette atteinte porte sur son intégrité physique, juridique ou morale.* » (Ibid, p. 83)

La prise en compte des ces trois catégories de reconnaissance proposées par Axel Honneth nous conduit à réfléchir à la place de la socialité primaire (famille, relations amicales, etc.), des institutions et de la citoyenneté et l'appartenance civique, par rapport à la demande de reconnaissance de la personne en situation de handicap.

4. Echange par le don dans la relation d'accompagnement

Don et contre-don comme interaction

Avec une approche anthropologique, Marcel Mauss dans « *L'essai sur le don* », en 1925, relève que **l'échange par le Don** suppose la triple obligation : *-de faire des dons – d'accepter des dons – de rendre les dons.*

De l'économie du don au calcul de la dette, ce modèle, dans toute ses phases, permet de réfléchir le processus du lien social et du lien d'accompagnement comme la question de l'énigme d'autrui entre le soignant et le patient, le formateur et le formé, la question des relations et des tensions dans une équipe soignante, etc.

Suite à son travail et dans le sillage de la revue du *Mauss*, Alain Caillé (2009, p. 107) fait le lien entre « *le paradigme du don* » et celui de la reconnaissance, développé par Axel Honneth, la circulation des dons et des contre-dons s'associant à la circulation des signes de reconnaissance. L'obligation de rendre (obligation morale et non juridique) suppose une **reconnaissance de réciprocité** entre moi et le donateur, entraînant la confiance entre les deux partenaires.

La relation d'accompagnement

Dans toute relation, il y a du **lien** et du **rapport**. Dans une organisation institutionnelle, il doit avoir plus de rapport que de lien. Le lien fait référence aux relations affectives, aux affinités, et l'échange est basé sur le don/contre don. Il renvoie à la socialité primaire. Le rapport, institué, fait référence aux relations entre le professionnel et l'utilisateur, aux relations parentales, rapport médiatisé et médiatisant, qui renvoie au type de socialité secondaire. Il est basé sur les échanges de type « économique » ou marchand. L'argent éteint le lien : il n'y a plus de dette.

Alain Caillé distingue les deux types de socialité :

La socialité primaire «est le registre de relations où les personnes sont plus importantes que les fonctions qu'elles remplissent. Ce sont les relations que l'on a avec les amis par exemple.»

La socialité secondaire «est le registre de relation sociale où les fonctions qu'accomplissent les personnes sont plus importantes que leur personnalité. Ce sont les relations qui s'imposent dans un supermarché ou dans une administration quelconque.»

La structure du lien d'accompagnement

Selon Paul Fustier (2^{ème} éd., 2005, p. 118), le lien d'accompagnement peut s'interpréter entre « *le contrat* » et « *le don* », l'échange contractuel provenant d'une socialité secondaire et l'échange par le don provenant d'une socialité primaire, organisée par la triple obligation de donner, recevoir et rendre découverte par Marcel Mauss. Mission paradoxale, du côté de l'observateur, la relation d'accompagnement (dans une institution médico-sociale, etc.) du soignant, du formateur, se situe entre le service rendu contractualisé (salaire contre travail) et le don de soi à autrui (don institutionnel). Selon cet auteur, du côté du patient, de l'« *usager* » bénéficiaire du lien, il se livrerait à une interprétation de l'acte professionnel. A la question « *Pourquoi donc ce soignant ou cet éducateur fait-il cela ?* », la personne accueillie peut envisager une interprétation par la norme d'emploi, ou une interprétation par le don, celui-ci permettant la mise en place du lien d'accompagnement et la question de l'énigme d'autrui.

Ces « *supposés* » dons (donner du temps, du privé, des émotions, etc.) sont appelés **dons d'individuation**, et font sortir de l'anonymat, le patient étant reconnu comme individu, comme sujet ayant une place identifiée dans le désir du professionnel. Par rapport au dispositif, il relève que l'interprétation par le don peut être renforcée par certains dispositifs institutionnels qui se « *donnent à voir comme la construction d'une néo-famille idéalisée.* » (Ibid, p. 139).

Le professionnel, entre le peu de lien et le trop de lien, et conscient que cette posture ambiguë, distingue et différencie alors la sphère de l'agir professionnel (un cadre de travail prévu par contrat et qui sera par définition limité) de la sphère des affects dont il est l'objet, en acceptant l'incertitude et l'absence de réponse à la question de l'énigme d'autrui.

Paul Fustier (Ibid, p. 125) explique qu'« *il importe que le professionnel distingue et articule les deux éléments fondamentaux de sa pratique : ce qui tient de la subjectivité du lien d'un côté, et à l'objectivité du cadre de l'autre ».*

Conclusion

Dans le contexte de l'évolution de la « *culture du projet* » à l'« *accompagnement de projet* », notre réflexion sur le processus d'accompagnement se place dans une perspective d'émancipation d'adolescents et de jeunes adultes en situation de handicap moteur, dans le cadre de la préparation de leur projet de vie d'adulte.

La fonction d'accompagnement des personnes en situation de dépendance concerne différents métiers. Notre pratique professionnelle d'ergothérapeute évolue de la prise en charge à la prise en compte du sujet de l'accompagnement. L'accompagnement est une posture professionnelle spécifique, choisie, posture d'explicitation et d'interaction, pouvant interpeller tout public (professionnel, entourage) intervenant auprès des personnes en situation de dépendance (du fait d'une situation de handicap, d'une maladie chronique, du vieillissement).

Nous avons développé la dimension relationnelle, avec l'attention portée à l'autre, et la dimension temporelle et opérationnelle, avec la prise en compte de l'intentionnalité de l'autre que quelque chose advienne, de cette pratique d'accompagnement, dans une visée de co-opération.

Avec Paul Fustier, nous avons tenté de comprendre le sens de la relation d'accompagnement dans les établissements médico-sociaux. Cet auteur définit le lien d'accompagnement comme « *le résultat d'échanges se produisant entre professionnels et personnes prises en charge, dans la banalité d'une coexistence au quotidien, lorsque ce qui s'y passe et les affects que la situation provoque sont l'objet d'un travail clinique sur le sens de ce qui s'échange entre les protagonistes.* » Cet accompagnement est basé sur une relation de confiance, avec la reconnaissance, au premier abord, de la capacité de la personne en situation de handicap.

Avec Alexandre Jollien (2007, p. 32-35.), nous pensons que l'accompagnateur tente de se positionner à bonne distance de la personne, sans se mettre à sa place, ou faire pour elle. Il parle de « *l'eumétrie ou la bonne distance. C'est la distance qui se réajuste tout les jours, qui permet d'être près sans être mélangé, et à distance, sans être lointain. L'eumétrie est une démarche active, un mouvement sans fin que les circonstances changeantes imposent de revisiter en permanence pour saisir l'opportunité, le kairos aristotélicien qui permet d'accorder sa confiance à quelqu'un.* »

L'amélioration de la démarche d'accompagnement en formation, en partenariat avec leur famille, pourrait donner des outils en termes d'ingénierie de la formation et améliorer le parcours d'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes handicapés.

Puis, nous nous inspirons du philosophe Paul Ricœur pour réfléchir au parcours de la reconnaissance de la personne en situation de handicap. Le développement de la démarche de reconnaissance des compétences acquises des acteurs nous semble une étape importante de la fonction d'accompagnement en formation des jeunes. Tout au long de ces années d'exercice professionnel auprès d'eux, la demande de reconnaissance nous paraît une expression récurrente de quête de prise en compte de leur personne humaine, de leur statut, de leurs capacités, avec discernement par rapport à leur situation de handicap.

Paul Ricœur (1991, p.312) explique que « *La sagesse pratique consiste à inventer les conduites qui satisferont le plus à l'exception que demande la sollicitude en trahissant le moins possible la règle.* »

CHAPITRE IV : LE DEVELOPPEMENT DE COMPETENCES ET LA **SITUATION DE FORMATION**

*« Ce que l'on apprend le plus solidement et que l'on retient le mieux,
C'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même »*

Kant, *Traité de pédagogie*, 1908

Notre interrogation concernant l'apprentissage, à la vue de la citation de Kant, porte sur l'analyse et les modalités du développement des compétences et du pouvoir-d'agir des jeunes, et l'implication sur notre ingénierie de l'accompagnement, dans le cadre d'un dispositif de formation, en secteur médico-éducatif.

Les conditions optimales sont-elles créées pour les jeunes en situation de handicap pour susciter leur apprentissage, le développement de leurs compétences et de leur pouvoir d'agir, avec la prise d'initiative et de responsabilité ?

Le lien entre accompagnement et formation se comprend dans le sens que dans tout accompagnement, il y a une dimension formative. Tout formateur semble être un accompagnateur d'un processus d'apprentissage. Tout accompagnateur, selon comment il se situe, prend en compte le projet de la personne, du point de vue de son devenir. A la fin de l'accompagnement, de la formation, l'apprenant n'aura plus besoin de nous. C'est une réalité autour de l'autonomie. Les liens tissés avec la personne sont faits pour disparaître. Lors de l'accompagnement des personnes, quelque que soit les objets et les finalités, les dispositifs d'accompagnement, il se pose la question d'enjeux cognitifs de cet accompagnement.

Maryvonne Sorel parle de « *situation de formation* », avec la mise en synergie du formé et le coté du formateur, saisis dans leur réalité complexe, l'environnement proximal et distal, les paramètres des savoirs et les enjeux.

I. Le concept multiforme de la compétence

Les compétences ne se donnent à voir que par rapport à l'action, à travers de l'activité qu'elles permettent de réaliser. Le R.O M .E (Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois) définit le concept de compétences comme un ensemble de savoirs, savoir faire et savoir être, manifestés dans l'exercice d'un emploi ou d'un métier.

1. Définitions

Dépassant l'opposition théorie-pratique, l'approche nouvelle du concept de la compétence nous conduit à définir différentes notions émergentes :

- L'expérience peut être une pratique, un vécu, un processus significatif. Porteuse de sens pour la personne, elle peut lui permettre d'exercer sa réflexion. Jack Mezirow (1991, p. 75) parle de « *transformation de nos perspectives de sens* » quand l'horizon de sens remis en question par une réflexion sur l'expérience l'incite à changer ses représentations et ses valeurs, avec une réorganisation.

- Le savoir expérientiel, peu reconnu mais très utilisé, socialement est désigné comme un " *savoir local d'usage* " (Gaston Pineau, 1991) ou un " *savoir pragmatique partagé au sein de la communauté d'appartenance sensible au contexte locale* " (Louis Toupin). La notion « d'*expérientiel* », dans le vocabulaire officiel depuis 2002, se situe dans le dispositif dit « *académique* » comme des connaissances qui se sont développées en dehors de lui.

- Les acquis de l'expérience. Selon l'Association Européenne Pour la Formation Européenne (AEFP), les acquis sont l'ensemble des « *Savoirs et savoir-faire cognitifs, techniques et comportementaux maîtrisés par l'individu, résultant des formations initiales et continues (acquis de formation) et des expériences personnelles, sociales ou professionnelles (acquis expérientiels)* ». Les acquis sont utilisés pour conclure l'action.

- Les savoirs d'action regroupent les savoirs dans l'action (produits au cours de l'action, non conscientisés), savoirs sur l'action (produit par une réflexion rétrospective sur l'action) et savoirs pour l'action (produit par une réflexion anticipatrice de changement). (Barbier, 1996)

- Les savoirs procéduraux portent sur les façons d'investir un savoir dans l'action, c'est-à-dire savoir comment procéder.

Jacques Legroux (rééd., 2008, p. 123), dans son ouvrage « *De l'information à la connaissance* », et à partir des travaux de J. Dewey, distingue le « **savoir** » et la « **connaissance** » :

L'information	Le savoir	La connaissance
---------------	-----------	-----------------

Dans les deux sens, le savoir fonctionnerait comme une étape intermédiaire, avec une fonction de *médiation*, à l'*interface* entre les deux pôles de l'information et de la connaissance.

L'information « *apparaît comme une donnée extérieure au sujet. Elle appartient aux autres. Elle est d'ordre social.* » (ibid, p. 120). Vue sous l'angle d'un objet, elle peut se transmettre, être mise en forme, véhiculée. La notion de **savoir** est surtout utilisée dans le champ pédagogique, éducatif et de la formation. Différents types de savoirs, intégrés intellectuellement, peuvent être énumérés, correspondant à des contenus d'apprentissage.

« *Le savoir est un ensemble de données organisées par le sujet, de nature objective pour le sujet, possédées par le sujet et lui assurant un pouvoir.* » (Ibid. p. 126). Aussi, il assure le pouvoir à celui qui le met en œuvre. Nous relevons qu'il ne faut pas confondre l'objet du savoir, c'est-à-dire l'objet de l'apprentissage et le savoir du sujet, de l'apprenant, du producteur. Le sujet participe à la transformation de son savoir, en connaissance. Il en résulte la production de savoir, suite à la réorganisation des connaissances.

La **connaissance** est intégrée au sujet plus profondément, au niveau cognitif, intime, personnel. Elle « *s'oppose à l'usure du temps.* ». Connaître, c'est « *naître avec* ». (Ibid. p. 128)

2. Les caractéristiques de la compétence

Jacques Leplat (1996, p. 43) développe le concept de compétence comme une hypothèse de travail, une notion abstraite. Ce qui existe, c'est l'action tournée vers un objectif de réalisation, pas un objet, d'où les difficultés rencontrées pour la décrire. Aussi, selon lui, elle résulte d'une construction individuelle et sociale.

Cet auteur désigne cinq caractéristiques de la compétence :

- elle est **opératoire et finalisée**. Elle n'a de sens que par rapport à l'action et au but poursuivi. Elle est indissociable de l'activité par laquelle elle se manifeste.

- elle est **apprise**. Elle dépend d'un apprentissage. La personne n'est pas spontanément compétente, mais le devient par une construction personnelle et sociale.

- la compétence est **structurée**, combinant les différents éléments qui la constituent en interaction entre eux, pour s'adapter en fonction du but.

- Concept **abstrait et hypothétique**, elle est par nature inobservable. Les manifestations de la compétence dans l'action peuvent être notées (performance, résultat, comportements, etc.), ce qui sous-entend **une évaluation des compétences en situation**.

Envisageant la « *Mesure de potentiels des personnes* », Francis Minet (2010, cours) note que le potentiel, « *c'est la compétence à acquérir des compétences.* ».

3. Articulation et construction des savoirs et production de la compétence

Différents « *savoirs* » régissent l'action : les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, savoirs d'expérience, les savoirs-faire.

Nous avons vu que la compétence est indissociable de l'activité par laquelle elle se caractérise. Aussi, elle est produite par l'articulation et la construction des différents savoirs. Avec cette idée, le formateur va donc être intéressé par *la structure des compétences*, et leur dynamique.

Nous avons travaillé à partir du concept de compétence présenté par Maurice de Montmollin (1984, p.122) et repris par Gérard Malglaive (1990, p.104). Cet auteur caractérise la compétence comme un « *ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures-standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux.* » L'action est « *le moteur de la transformation dynamique de la structure des capacités* » et il parle de « *savoirs en acte.* » Les pédagogues utilisent le terme de « *structures de capacités.* ».

Francis Minet (1996, p. 55) note que « *le rôle du formateur sera donc d'enrichir les savoirs formalisés pour les mettre à la hauteur des activités.* ». Ceux-ci sont articulés avec les « *savoirs de l'action* » (Barbier, 1996), savoir fabriqué par celui qui les met en œuvre. Cette articulation des savoirs produit de la compétence.

Voici représentés schématiquement **la structure du « savoir en usage »**, le « *savoir en acte* » (Malglaive, 1990, p. 104), autre nom de la compétence.

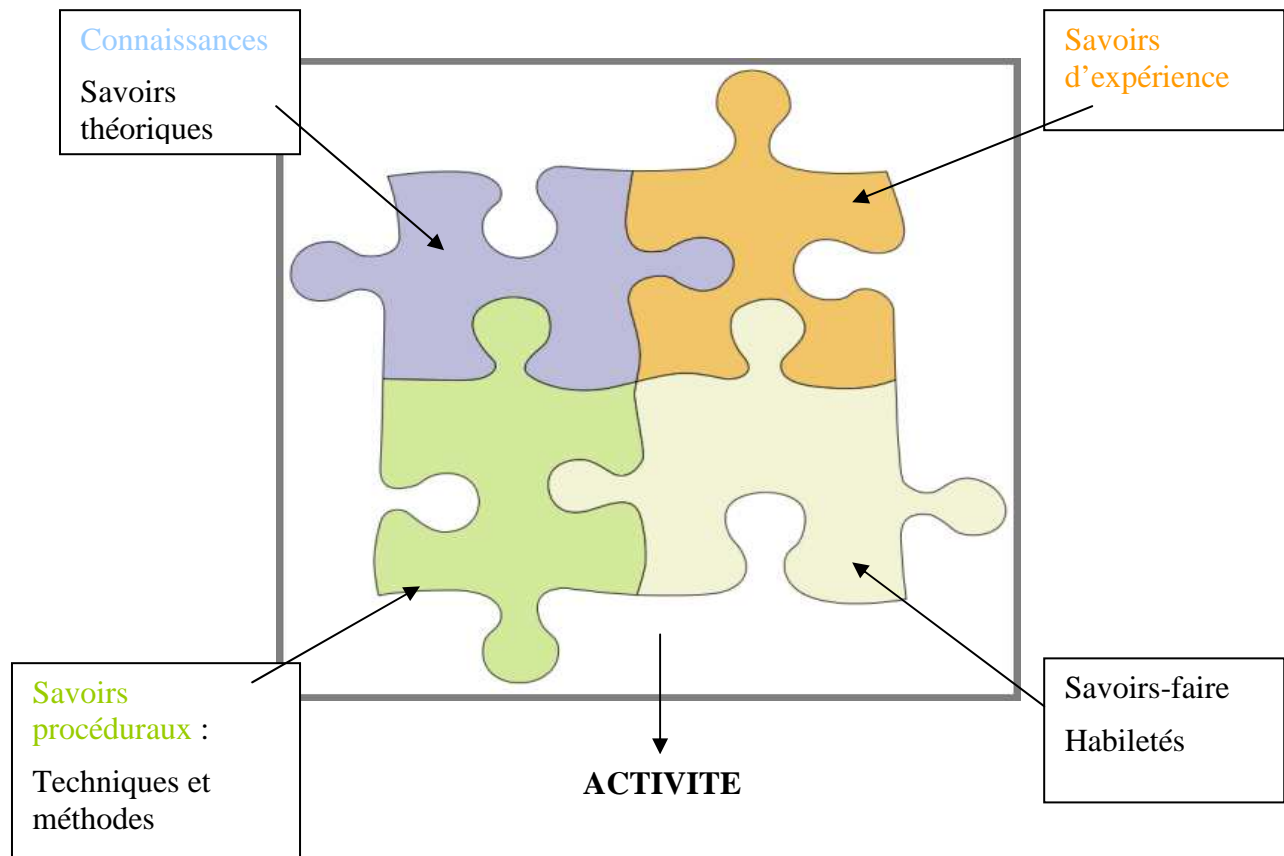


Figure 3 : Articulation et construction des savoirs, et production de la compétence

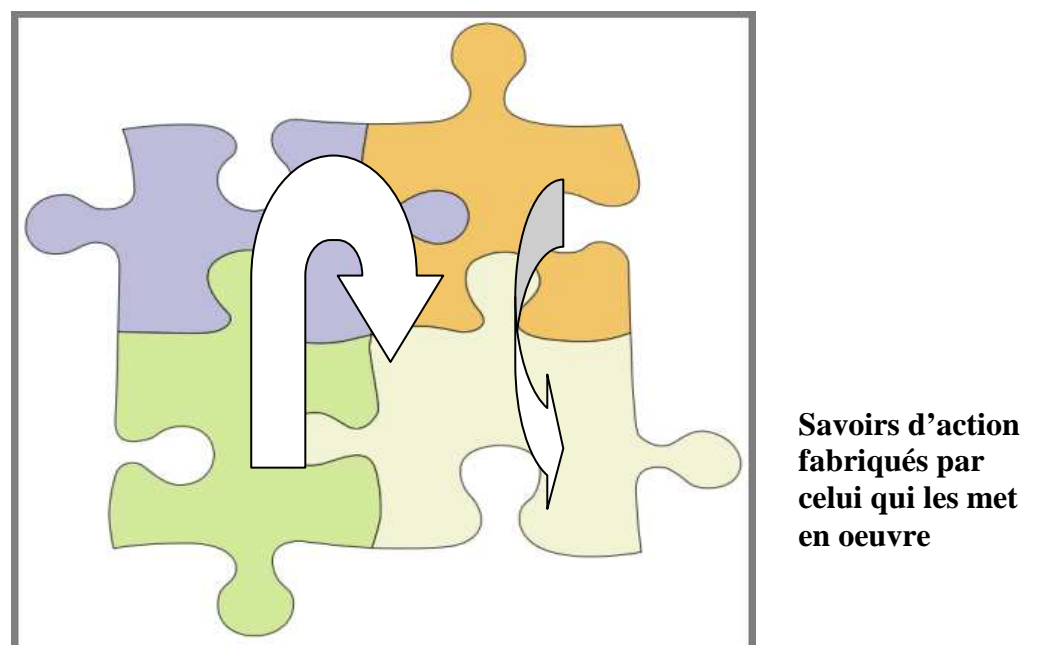


Figure 4 : Le « savoir en usage » (Malglaive, 1990)

Aussi, la compétence provient d'une interaction **personne-environnement**, soit la résultante de **la mobilisation de ressources intrinsèques et extrinsèques de la personne.**

La compétence est « un savoir agir » qui n'existe que s'il a été nommé, reconnu dans un contexte précis. Elle serait donc également « un pouvoir agir » et « un vouloir agir ».

Guy Le Boterf (1999, p.16) propose la définition suivante : « *La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données. La compétence est une construction pertinente entre plusieurs ressources. Ces ressources relèvent d'un double équipement dans la quelle la personne peut puiser pour construire ses compétences : l'équipement incorporé à la personne (connaissances, savoir-faire, aptitudes, expériences, motivation, valeurs,...) et l'équipement de son environnement (réseaux relationnels, instruments, banques de données...). Ce double équipement constitue un patrimoine pouvant être plus ou moins utilisé.* »

Cet auteur (2006, 4^{ème} éd.) explique qu'elle ne peut être observée que lors de l'action, les savoirs y étant mobilisés de façon perspicace. Le concept de compétence interroge donc les capacités de la personne dans son environnement, l'organisation et les moyens mis à sa disposition pour la réalisation d'une action, en situation. La compétence se rapproche du « *savoir-mobiliser* », du « *savoir-intégrer* » et du « *savoir-transférer* », ce qui implique donc la capacité d'apprendre et de s'adapter.

La compétence est aussi considérée comme un processus. Il différencie deux notions :

- « ***Avoir de la compétence*** », c'est-à-dire qu'avec les ressources que la personne possède, elle agit avec compétence.

- « ***Etre compétent*** », c'est-à-dire être capable « *d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail.* »

La personne mobilise « *une combinatoire appropriés de ressources : savoir, savoir-faire, comportement, mode raisonnement, etc.* » (Ibid, p. 97)

4. Compétence et agentivité

Nous allons aborder le concept de compétences associé à l'analyse de activité, avec les conceptualisations qui sous-tendent l'activité, et prendre en compte le lien entre le développement de compétences et le sentiment d'efficacité personnelle.

Le modèle de la compétence dans la théorie sociocognitive réunie trois pôles en interaction réciproque dans l'agentivité humaine : les facteurs personnels (avec les déterminants personnels: ses affects, son sentiment d'auto-efficacité, l'organisation cognitive de l'activité) ; les facteurs comportementaux (production de performance, les actes effectifs, les schémas comportementaux), les facteurs environnementaux (attribution de compétence, tâches et normes professionnelles avec ses ressources et ses contraintes pour la personne).

Albert Bandura (2003) décrit le concept d'agentivité : « *Une intention qui induit des plans d'action et des stratégies. Les efforts collectifs se coordonnent alors pour la réaliser.* » Ce modèle développe **la compétence sous l'angle de l'organisation cognitive de l'activité**. Il relève que « *L'agentivité humaine se caractérise par plusieurs aspects majeurs qui opèrent consciemment de manière fonctionnelle et phénoménale. Il s'agit de l'intentionnalité et de l'anticipation, qui permettent une extension temporelle de l'agentivité, de l'autorégulation par l'influence réactive sur soi-même, et de l'autoréflexion sur ses capacités personnelles, la qualité de son propre fonctionnement et le sens et la finalité des entreprises de son existence.* »

Gérard Vergnaud (1990, p. 136) utilise le concept de schème dans les situations où les activités se répètent, c'est à dire « *une organisation invariante de la conduite pour une classe de situations donnée. C'est dans les schèmes qu'il faut rechercher les connaissances-en-acte du sujet, c'est à dire les éléments cognitifs qui permettent à l'action du sujet d'être opératoire.* » L'organisation de l'activité reste stable (expérience du processus), et non l'activité elle-même. Pour comprendre ce que fait un jeune dans une situation nouvelle, il mobilise ses ressources pour s'ajuster à chaque cas de figures : « *il puise dans son répertoire de schèmes des ressources qui peuvent être décomposées et recomposées, avec en plus éventuellement une découverte en situation, de telle manière que finalement on va développer une forme d'organisation nouvelle.* » (Ibid, 2009). Le jeune, au fil des expériences sociales et professionnelles, apprend à réguler et à organiser de façon plus performante son action et développe tous les registres de l'activité gestuelle, intellectuelle, langagière, l'interaction sociale et l'affectivité. La maîtrise d'une situation de vie sociale, de vie quotidienne, ou de formation consolide le sentiment d'auto-efficacité individuelle, le jeune ressentant le fait qu'il peut agir sûrement dans des contextes qui demandent des efforts.

Ainsi, l'exercice de compétences participe à la construction et à l'évolution de l'agentivité humaine.

II. Le processus et le résultat de l'apprentissage

La conduite d'apprentissage se situe dans une dynamique de relation « Sujet-Environnement » et dans un espace-temps spécifique par rapport aux sujets concernés et aux environnements impliqués, le but étant le redéploiement de ces espaces-temps et des dynamiques « Environnement Sujet. »

Le terme « **apprentissage** » peut s'entendre comme *processus d'apprentissage* et comme *résultat d'apprentissage*.

1. Le processus d'apprentissage

Aussi, cette conduite d'apprentissage relève pour Marcel Lesne (1977) d'« un processus de transformation des systèmes de connaissances et de la compétences d'une personne (ou d'un groupe de personnes), contribuant ainsi à son individualisation et à sa socialisation. »

Ce terme nous a semblé intéressant pour caractériser la conduite d'apprentissage et le phénomène de formation. Un projet avance et évolue ; un projet de formation, d'insertion, est en cours de construction. L'origine latine de processus « *procedere* » désigne *l'action de s'avancer*, étirée vers l'idée de *progression*.

Selon David Kolb (1984), l'apprentissage relève aussi d'un *processus*. Son **modèle d'apprentissage expérientiel** montre les différents étapes de transformation de l'expérience en savoir.

Ce processus d'apprentissage expérientiel a été modélisé en **un cycle** constitué en quatre phases essentielles fonctionnant en boucle, chaque phase correspondant à un mode, un profil d'apprentissage spécifique : « *l'expérience vécue* » où le sujet expérimente; « *l'observation réflexive* » qui conduit le sujet à faire des observations sur l'expérience concrète et réfléchir à leur signification; « *la conceptualisation abstraite* »; les « *expérimentations actives* » où le sujet vérifie et valide les hypothèses, dans de nouvelles situations.

Chaque personne a un style spécifique, **une stratégie et un mode d'apprentissage privilégié**, selon son entrée dans l'apprentissage et la manière dont elle s'y prend. Il y a quatre entrées possibles, mais il est important de faire la boucle. Pour Philippe Meirieu (1989), « *apprendre, c'est utiliser les stratégies les plus efficaces pour soi.* »

Selon la population qui est en apprentissage, il est important d'adapter l'entrée dans les apprentissages. Par exemple, le formé, l'apprenant, le praticien-réflexif, à partir de l'expérience vécue, élaborent et formalisent ainsi des savoirs. Ce modèle d'apprentissage est transversal dans le changement paradigmatique. **L'entrée par l'expérimentation concrète, en alternance**, doit être poursuivie par les trois autres modes d'apprentissage, en faisant tourner le cycle d'apprentissage. La synchronisation entre les contenus en situation concrète, pendant l'action et entre les contenus en formation permet de faire du lien, ce qui crée de la compétence.

Selon Jean Piaget (1974, p. 237) dans son ouvrage « *Réussir pour comprendre* », l'enfant, au cours de son développement et tout au long de l'évolution de son intelligence, va de la réussite à la compréhension, démarche de construction où « *Réussir, c'est comprendre en action, et comprendre, c'est réussir en pensée.* »

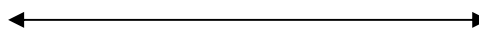
Pour mettre en place une ingénierie de l'acquisition et de la construction des compétences sociales et professionnelles, la dimension de l'apprentissage résulte selon Vygotski (1978)

- de l'organisation apprenante, proactive, des enseignants et des formateurs. Ils l'orientant vers des buts de formation et choisissent des situations d'apprentissage. Vygotski (cité par Jérôme S. Bruner, 1993, p. 287) considère que « *l'apprentissage devance toujours le développement.* » Il décrit la notion de « **zone proximale de développement** » comme « *la distance entre le niveau de développement actuel tel que l'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel que l'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés.* »

- et de l'autoformation du sujet apprenant, c'est-à-dire de l'autodirection de ses apprentissages et de la prise en compte de sa motivation et de son autorégulation. Pour lui, (Harvard University Press, 1978, p.57), à partir d'une activité externe, le sujet réflexif réélabore sa pensée de manière interne : « *Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant, écrit Vygotski : d'abord au niveau social, et, ensuite, au niveau individuel ; premièrement entre les personnes (niveau interpsychologique), et puis dans l'enfant (niveau intrapsychologique). Ceci s'applique de la même façon à l'attention volontaire, à la mémoire logique et à la formation des concepts. Toutes les fonctions supérieures tirent leur source de relations réelles entre êtres humains individuels* »

2. L'interaction de l'apprenant et de son environnement

L'acteurLe sujet



En équilibre entre les deux

L'accompagnateur à l'interface entre l'acteur et le sujet

Le processus d'apprentissage implique de prendre en compte le côté du formé, « *le sujet et l'acteur* », et le côté du formateur, saisis chacun dans leur réalité complexe, l'environnement proximal et distal, les paramètres des savoirs et les enjeux.

Aussi, l'accompagnateur se positionne à l'interface entre l'acteur avec la prise en compte des dimensions cognitives et pratiques mises en oeuvre par la personne agissante et le sujet, avec la prise en compte des dimensions plus liées à la personne identitaire, tant dans ses valeurs, ses affects, ses émotions que de ses appartenances à des contextes.

La « *situation de formation* » (Sorel, 2009) est une *poiêsis*, référence faite à l'action en tant qu'elle est *oeuvrant et produisant* en situation.

Le formateur, le praticien, l'accompagnateur du processus d'apprentissage, aident à mettre du sens sur les savoirs à aborder et créent un espace pour comprendre le savoir en lien avec la pratique.

Un paradoxe pour le formateur est de considérer la motivation de l'apprenant par rapport à une finalité que l'on ne connaît pas. Joseph Nuttin (1980) conçoit la motivation comme un processus, dans une relation de sens à l'environnement. Le formé est dans un environnement, pas au centre. L'apprentissage s'effectue en situation.

3. Le résultat de l'apprentissage

A l'issue de l'apprentissage, il est question d'acquis. Nous ne mesurons pas l'expérience, mais les acquis de l'expérience, résultat de l'expérience. Les acquis sont pérennes et ils sont significatifs. Un acquis a de la consistance et de la persistance.

Pour être reconnu, il faut être capable d'afficher des signaux pour l'identification de la personne (identité par rapport à soi, à l'autre et à l'environnement).

Gaston Pineau définit les acquis comme « *le résultat d'un apprentissage, quels qu'en soient les modalités et les lieux d'acquisition, et qui a modifié durablement et significativement la façon de connaître, de se connaître, ou d'agir sur le monde d'une personne donnée.* »

III. Les modalités de la formation

1. La situation de formation

Maryvonne Sorel (2009, p.1) parle de « *situation de formation* » avec la mise en synergie et en relation, pendant un moment donné, du formé et du formateur, saisis dans leur réalité complexe, de l'environnement proximal et distal, des paramètres des savoirs et des enjeux.

L'enjeu est de pouvoir mettre l'apprenant en contact avec l'environnement, naturel ou construit : mise en situation, simulée ou réelle, de la vie quotidienne, vie sociale, mise en action qui fasse « *savoirs-construits* ».

Le savoir est appréhendé comme un processus, un flux. Le savoir est compris comme une éniation relative à des positions cognitives.

Schlanger (1978) caractérise ce savoir expéientiel comme un savoir d'initiative : « *Le savoir est une relation, un produit, un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction.* »

Voici quels éléments pour **penser la production des compétences** et agir sur la professionnalité des individus.

La compétence est la mise en œuvre de capacités qui actualise des savoirs dans une situation particulière. La mise en œuvre des compétences implique **un rapport au savoir** et **à soi** en tant que sujet connaissant, une assurance de son *pouvoir cognitif* et le sentiment de sa compétence à agir et à produire de la connaissance. La compétence est finalisée et est relative à un *sujet*, individuel ou collectif, qui la met en œuvre.

Nous nous intéressons à la **personne globale et intentionnelle**, c'est-à-dire que nous prenons en considération les différentes composantes de fonctionnement susceptibles en situation de faciliter, inhiber, organiser les relations [Sujet Environnement].

2. Approche systémique de la formation

Jean-Jacques Rousseau, en 1762, postule que l'éducation de la personne est liée à «trois maîtres» : Soi, les Autres et les Choses.

Cette triangulation de la formation a été reprise par Gaston Pineau, professeur en Sciences de l'Education à l'Université de Tours, en 1985. Il note qu'un être humain apprend de et par soi, des autres et de son environnement.

Le concept de **la théorie tri-polaire de la formation** décrite par Gaston Pineau (1991) distingue ces trois pôles de formation.

Ce modèle permet de comprendre la dimension formative comme une construction tripolaire par soi (auto), les autres (hétéro), les choses et l'environnement (éco), l'organisation de la formation s'effectuant en interaction entre ses trois pôles. Les composantes se complètent.

Aussi, cet auteur souligne que la formation est aussi la rencontre et l'échange.

- La formation par soi.

La formation de soi, par soi, avec soi, sa nature individuelle, ses dispositions primitives, c'est celle de la personne qui se forme selon ses objectifs, objets et moyens n'étant pas imposés par d'autres. Gaston Pineau lui donne le nom d'**autoformation**.

«L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations le plus choisies possibles.» (1994, p. 440). L'engagement, l'initiative personnelle, la motivation dans un processus de formation sont des leviers importants de sa mise en œuvre, impliquant le sujet, acteur de sa formation.

- La formation donnée par les autres.

La formation donnée par les autres, c'est l'hétéro-formation. Pour lui, le pôle de **l'hétéro-formation** «*se caractérise de façon pure par le pouvoir prépondérant d'un formateur "responsable" qui impose les objets, objectifs et moyens de formation, le formé n'ayant qu'un rôle d'assimilation.*»(1983, p. 45)

L'opportunité de rencontrer des personnes-ressources (d'en tirer parti et d'être disponible à faire avec ce qui se présente) est un appel pour progresser et s'orienter dans tout au long de son parcours. En effet, des rencontres opportunes ponctuent le parcours, à un moment propice (le Kairos). Questionnant l'altérité, la rencontre provoque un « *devenir autre* » grâce à quelqu'un d'autre, modifiant le rapport de la formation en « *transformation* ».

- La formation par les choses.

Il s'agit de la formation par contact direct, par contact expérientiel avec les choses.

Elle relève du pôle de **l'éco-formation**. La formation n'est pas seulement assurée par la famille, l'école, le cadre institutionnel. Elle s'opère à un moment donné, dans un autre rapport au monde, par contact direct avec les choses, ou les autres.

« Etudier ainsi, de façon à la fois systémique et dialectique l'exercice de cette fonction tendue entre trois pôles permet de mieux approcher, non seulement la complexité du champ formatif, mais aussi d'en saisir la dynamique morphogénétique par rupture et création de formes. » (1994, p. 440)

La formation expérientielle articule auto et éco-formation.

3. L'idée du Kairos dans l'éducation et la formation

Pour Hannah Arendt (1958, p. 240), le Kairos est du côté de la virtuosité d'exécution, la capacité de se lancer dans quelque chose. S'inspirant d'Aristote, elle distingue, l'agir et la fabrication de quelque chose.

Dans la poièsis, le résultat est la fabrication de l'objet selon les prévisions, avec les moyens et les résultats prévisibles.

Dans la praxis, dans **l'action**, l'agir, c'est intervenir. C'est donc transformer des relations entre les individus (et non fabriquer des objets), l'agent se transformant lui-même. Ce qu'il résulte de l'action et de la parole est « *un entre-deux* », « *intangibles, mais réels* », c'est le « *réseau des relations humaines* ».

En effet, lors d'une action éducative, politique, thérapeutique, la notion d'imprévisibilité domine. Freud les appelle « *les métiers impossibles* », car on y est « *sûr de ne pas aboutir à un succès suffisant* » (1937). Ceci nous invite à renoncer à la toute puissance.

Laurence Cornu développe l'idée du Kairos, dans l'éducation et la formation par :

- une pédagogie de l'occasion : exercice d'attention conjointe, avec un certain cadre, dispositif, fécond à certaines conditions d'apprentissage, de formation etc.
- une éthique de l'opportunité : la recherche d'« *un agir-juste* » qui ouvre des passages ou qui permettent des traversées, en résistant aux réifications et aux stigmatisations immobilisantes. Ceci implique d'écouter ce que dit l'autre.
- une pédagogie de l'institution : Instituer en pédagogie, c'est organiser les temps et les lieux, c'est-à-dire une délimitation dans l'espace et le temps.

La figure mythologique de Kairos nous donne trois idées par rapport à un moment professionnel, la question du « moment opportun » ; une leçon professionnelle, existentielle concernant l'agir et le discernement, c'est-à-dire, sur le plan de la connaissance, reconnaître le moment et l'agit à juste titre.

Lorsque nous travaillons le Kairos, dans un moment professionnel : « *Qu'est-ce le bon moment, l'agir, le discernement* » ?

L'idée d'irréversibilité, de « l'occasion qui ne se représentera pas », questionne en suspens la décision à prendre face à cette occasion, face à un agir possible. Cette prise de conscience, pour nous, fait prendre conscience qu'il y en a pour d'autres, pour les jeunes formés que nous accompagnons etc.

En qualité d'ergothérapeute-accompagnatrice, nous nous interrogeons sur les conditions de cette action, capable de saisir les opportunités, pour que s'engage un processus d'apprentissage ou de formation et sur notre posture d'accompagnateur en formation, posture temporelle de la disponibilité.

Le Kairos est toujours singulier, individuel. La pratique a toujours à faire avec des circonstances particulières, singulières, alors que la théorie a à faire « *au général* ». La question est d'articuler la théorie et la pratique, le général et l'application.

4. Evolution du concept d'ingénierie de la formation

Le concept d'« *ingénierie de la formation* », centrée sur la conception des dispositifs, est apparu en France dans les années 1970. Elle est définie par Guy Le Boterf, dans le « *Traité des sciences et des techniques de la Formation* » (2006, p. 368) comme l'ensemble des capacités permettant de concevoir, de mettre en œuvre, de piloter et d'évaluer des

systèmes, des dispositifs de formation. L'attention est également portée sur l'ingénierie pédagogique, « *qui est du ressort des prestations de formation et qui définit les objectifs pédagogiques, les progressions, les moyens, les modalités d'apprentissage, les supports et la progression pour les atteindre.* » Cependant, il n'est pas possible d'oublier le sujet qui apprend.

Depuis la fin des années 1980, l'approche de l'ingénierie de formation, plus large, a évolué vers **l'ingénierie des parcours de professionnalisation et du développement de compétences**.

C'est une « *ingénierie de contexte* », et non plus une « *ingénierie de programme* ». Deux grandes pratiques sont présentées par Guy Le Boterf (Ibid, 371) :

- **l'ingénierie des parcours de professionnalisation** (notion de parcours qualifiant et non plus d'itinéraire ; notion d'individualisation en formation ; importance de la coopération) et **l'ingénierie d'une organisation professionnalisant**. Le **contexte** se retrouve au niveau local et au niveau de l'ensemble de l'organisation.

Passage de l'ingénierie séquentielle à l'ingénierie concourante

L'évolution du contexte économique entraîne un passage d'une ingénierie « séquentielle » vers une ingénierie « concourante » (référentiels).

L'ingénierie « séquentielle » peut être décrite comme la relation mécanique existant entre formation et emploi et se caractérise par un objectif de la gestion des flux, un cursus identique pour tous et une distinction nette entre les acteurs. Dite « classique » ou « cadrée », l'ingénierie séquentielle nécessite toutefois un contexte stable qu'elle trouve pendant les Trente Glorieuses.

La modification de ce contexte va faire émerger une nouvelle forme d'ingénierie dite « concourante » qui se traduit par la coopération et la contribution simultanée et interactive des acteurs. Il s'agit, désormais, d'accompagner la personne en tenant compte de son expérience passée. Elle replace, ainsi, l'individu au cœur du dispositif de formation. Nous pouvons dire que ce nouveau paradigme est encore en construction. Aussi, se pose la question de l'évaluation de la progression des personnes dans le cadre d'un parcours de formation.

5. Les référentiels de compétences

Ils s'élaborent en fonction d'objectifs définis. La décision des contenus à acquérir s'effectue après avoir auparavant « *mesuré l'écart entre les compétences souhaitées et les compétences possédées par les personnes à former. Il convient aussi de prendre en considération les types de contenus de compétences concernés dans l'écart relevé: des savoirs formalisés ne s'acquièrent pas de la même manière que des savoirs de l'action, sans aller jusqu'à évoquer la prise en compte des profils d'apprentissage, qui représenterait un progrès supplémentaire dans l'ingénierie des compétences.* » (Minet, 2005).

La construction d'un référentiel de compétences pour la formation débute par la description des activités. Puis, par rapport à chaque activité, les savoirs formalisés (connaissances, savoirs procéduraux) et les savoirs d'actions (expérience, savoir-faire, automatismes, etc.) sont identifiés.

La compétence ne se désignant pas, nous nommons :

- soit l'activité que la compétence permet de réaliser. Le libellé des activités, c'est une façon de faire, avec des formules comme « *être capable de* », « *savoir...* » ou des verbes d'action comme « *organiser une dynamique de groupe* ».

- soit les contenus qui la constituent, l'ensemble des savoirs nécessaires pour agir l'activité décrite (ex : la dynamique de groupe), soit les deux.

Ses contenus de compétences permettent ensuite de définir les modalités de la formation, de construire des référentiels de formation.

Pour définir les objectifs de formation, nous allons énoncer ce que les personnes doivent pouvoir faire à l'issue de la formation, choisir une formulation indiquant le niveau d'objectif, nous exprimer en fonction des personnes à former et préciser les conditions de réalisation. Aussi, se pose la question de l'évaluation de la progression des personnes dans le cadre d'un parcours de formation.

IV. Le concept de l'évaluation

L'évaluation des résultats de formation trouve son origine dans les entreprises, dans les années cinquante, suite aux actions de formation du personnel d'encadrement. Les premières méthodes d'évaluation sont élaborées dans les Universités américaines, avant d'être reprises en Europe.

Charles Hadji (1990) donne la définition technique de l'acte d'évaluation : *«Evaluer, c'est mettre en relation des éléments issus d'un observable (ou référé) et un référent pour produire de l'information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions.»*

- Le *référent* se retrouve dans la grille d'évaluation avec l'ensemble des critères attendus (modèle, norme).

- Le *référé* est lui élaboré à partir de la réalité. Une action peut être mise en rapport avec un *référentiel*.

Selon que celui est plus ou moins *fermé* ou *ouvert*, cet auteur décline le passage de **la fonction du contrôle** (mesure des écarts par rapport à un référentiel unique) à **la fonction d'évaluation** (qualitative, par rapport à un référentiel multiple), c'est à dire de la mesure à l'interprétation.

André Geay (1998, p. 139) développe la conception de l'évaluation interprétative qui considère que *« le moment de l'évaluation est une occasion de négociation sur les valeurs, (...) en adoptant un référentiel multiple, c'est-à-dire prenant en compte les différents systèmes de valeurs des acteurs concernés.»* Cet auteur parle de *« processus de négociation »* et de *« co-évaluation »*.

Les deux fonctions distinguées, mais complémentaires, dans l'évaluation permettent de considérer les faits contrôlés et également le sens des actions et la valeur que la personne leur porte.

1. Fonctions de l'évaluation

Charles Hadji (1989, p. 187) présente **l'évaluation formatrice** comme le symétrique de la pédagogie par objectifs. *« L'évaluation formative a pour premier objectif de permettre à l'apprenant de savoir ce que l'on attend de lui et de se situer en conséquence. »* Aussi, elle vise l'accompagnement et l'aide des apprenants en tenant compte de sa personnalité, centrée sur ses démarches et favorisant l'auto-régulation en cours de formation. L'évaluation est intrinsèque au processus, s'effectuant à travers des critères de réalisation.

Dans **l'évaluation sommative**, les performances sont évaluées au moyen d'un bilan selon les critères de réussite, après une période de formation.

L'évaluateur devra prendre en compte la disparité des places qui existe entre lui et l'évalué.

2. L'évaluation pour accompagner

La question de l'évaluation de la situation et des besoins des personnes en perte d'autonomie, au cœur du droit à compensation, se pose en qualité d'accompagnateur ergothérapeute.

Au centre du dispositif d'aide à l'autonomie prévu par la loi du 11 février 2005, cette évaluation doit permettre de proposer un plan personnalisé de compensation et un accompagnement le mieux adapté à la situation et aux besoins de la personne clairement identifiés dans le cadre de son projet de vie.

L'évaluation nous donne une aide à la décision thérapeutique dans les interventions d'insertion sociale et professionnelle, et de définition d'un véritable projet de vie adapté. L'ergothérapeute procède à un choix d'un outil d'évaluation, afin d'obtenir des informations pour prendre une décision avec la personne.

Jean-Pierre Boutinet (1990, p. 236), développant la méthodologie de la conduite de projet, note que « l'évaluation accompagne toute pratique. Même si elle est intermédiaire, elle doit traiter l'un ou l'autre des indicateurs suivants : l'efficacité (rapport entre objectifs et résultats); l'efficience (rapport entre les ressources utilisées et les résultats obtenus), la cohérence (rapport entre les objectifs et les actions) et la pertinence (relation entre la cohérence et l'environnement du projet). Elle examine la praxis (pratique) et la poiesis (production).»

V. L'accès à la formation pour les personnes en situation de handicap

Les personnes en situation de handicap ont accès à la formation de droit commun ou spécialisée. Le constat actuel est que les personnes handicapées manquent de formation.

La CDAPH oriente et donne son avis sur les modalités de la réadaptation en Centre de Rééducation Professionnelle. Les aménagements mis en œuvre par les organismes de formation peuvent concerner les méthodes pédagogiques, le temps et les conditions de validation de la formation. En ce qui concerne la formation de droit commun, la CDAPH ne se prononce pas, mais peut reconnaître la personne « *travailleur handicapé* », le stagiaire ayant ainsi une meilleure rémunération, des aménagements, l'appui de l'AGEFIPH.

En IEM, nous retenons les notions de « développement de compétences sociales » et de « développement de compétences professionnelles » par rapport au public spécifique des jeunes en situation de handicap. Le concept de compétence est multidimensionnel en vue de leur insertion sociale et professionnelle. Une démarche pédagogique d'apprentissage professionnelle et une préparation au travail du jeune handicapé en IEM ou en IMPRO sont nécessaires pour intégrer une structure professionnelle comme l'ESAT, et pour poursuivre une formation professionnelle. Dans les ateliers, le développement des compétences professionnelles concerne la performance à accomplir une tâche en qualité et avec une quantité à respecter selon un temps d'exécution correspondant. Les adaptations et aménagements de postes nécessaires sont proposés. Aussi, le jeune-apprenant construit et développe ses compétences sociales dans les situations de formation mises en place. Le groupe est un support de l'action éducative, thérapeutique, de formation. Cependant, Carl Rogers (1973, p. 152) affirme que « *le seul apprentissage qu'influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie.* » Il est en effet nécessaire de prendre en compte, lors de la démarche d'accompagnement, la dimension de l'estime de soi (l'image de soi, de l'image du corps), de l'acceptation du handicap et du sentiment d'auto efficacité de la personne en situation de handicap.

Conclusion

L'enjeu est de pouvoir mettre l'apprenant en contact avec l'environnement, avec les médiations de l'ergothérapeute, du formateur, soit des circonstances favorables pour la réalisation de leurs apprentissages et le développement de leurs compétences.

Les différentes définitions de la compétence mettent en évidence la dimension opératoire de sa mobilisation, relevant à la fois d'une construction individuelle et sociale, et l'importance de la place de l'acteur, de la personne ayant une intention : son action vise un objectif de réalisation. L'interaction « organisation » et « acteur » produirait de la compétence.

Le concept d'agentivité, associé à la compétence, nous intéresse, accompagnant des adolescents développant leur autonomie et leur responsabilité de futur jeune adulte. Il nous semble important que le jeune se sente « agent », « acteur » et non seulement « sujet ».

A l'issue des formations, les visées concernent le développement des capacités adaptatives, des capacités de socialisation, des capacités de transferts des acquisitions et du comportement proactif.

Proche de l'autonomie, **le processus de proactivité** implique la capacité à identifier des opportunités ; la capacité à prendre des initiatives ; la capacité à agir sur son environnement social et professionnel.

La question de la transférabilité des acquis de la formation, des acquisitions des expériences est essentielle pour nous formateur, accompagnateur du jeune qui construit de la compétence.

Lors des actions thérapeutiques ou de formation menées auprès des apprenants, des savoirs sont mobilisés dans une action et des savoirs sont à actualiser dans des situations en dehors de là où ils ont été produits (réactualisation des savoirs stockés). La capacité du jeune à transférer les acquisitions, à prendre de la distance avec le vécu pour en comprendre les mécanismes et les transposer dans une autre situation suppose de transformer ce qu'il a appris pour être capable d'affronter une nouvelle situation. Nous pouvons l'aider à faire ses transferts à d'autres situations. Lors de la transposition des acquisitions, la transaction cognitive va transposer du savoir pour agir dans une situation nouvelle.

Ce transfert est dépendant du rapport au savoir du jeune, produit par la situation de formation, dépendant du sens que le jeune donne à ses apprentissages et aux savoirs transmis.

CONCLUSION PROBLEMATISANTE

La problématique s'inscrit dans un questionnaire faisant référence à l'accompagnement des jeunes en situation de handicap moteur de 16 à 20 pendant la phase de l'orientation et durant la formation.

« Comment accompagner les jeunes en situation de handicap dans l'élaboration de leur projet de vie personnel d'adulte, afin de faciliter leur insertion sociale et professionnelle, et d'améliorer leur qualité de vie ? »

Parler d'accompagner la personne dans sa formation, à visée d'autonomisation sociale et éventuellement professionnelle, sous-entend un chemin à parcourir, un processus dynamique et en développement à faciliter, en prenant en compte la notion de temporalité, à côté de l'« *accompagné* ».

Les difficultés vécues par les jeunes en situation de handicap, et les interrogations récurrentes des accompagnateurs, à différents moments du parcours d'orientation et de formation au sein de l'Institut, nous reviennent :

Au niveau de la questions de l'orientation :

- Une proposition par l'équipe d'une possibilité de ré-orientation vers un IMPRO plus adapté non investis la famille, et donc le jeune de 16 ans.
- Un projet d'orientation dans un établissement pour adultes visant « *une formation à l'autonomie et à l'insertion sociale* », préconisé par l'équipe, n'est pas investi par le jeune adulte handicapé et sa famille.
- La rupture brusque de la prise en charge d'un jeune adulte à ses 20 ans avec l'équipe de l'Institut s'effectue, sans projet d'insertion finalisé ;

Au niveau du peu de reconnaissance des compétences acquises, par le jeune lui-même, par les autres, et par l'institution :

Nous constatons qu'un niveau de formation faible ou pas qualifiant, associé à des représentations sociales encore négatives construites autour du handicap influent sur les difficultés d'intégration socioprofessionnelle des personnes handicapées et ne facilite pas l'accès d'employabilité des jeunes en situation de handicap.

- Aussi, à l'issue d'un parcours scolaire et de formation non qualifiante (au sein des ateliers) dans l'Institut, nous notons pour les jeunes l'absence de « *preuves* », de traces, d'attestation, et **très peu d'identification de leurs capacités et de leurs compétences d'ordre sociale et professionnelle** (lors de la création d'un dossier de préparation à l'accès à l'emploi, de la rédaction d'un curriculum vitae, de la préparation d'un entretien d'embauche, etc.)

A l'IEM, en atelier « *Préparation au monde du travail* », nous travaillons avec deux jeunes en situation de handicap moteur de 20 ans et 19 ans, sur la rédaction d'un curriculum vitae. Les jeunes relèvent très peu d'informations par rapport à leur parcours personnel, scolaire et de formation, et produisent peu d'information : document sans date de naissance, sans indication de « niveau scolaire », avec l'évocation brève des stages antérieurs, sans « preuves » des acquis de l'apprentissage et de la formation, alors qu'ils participent à différents ateliers de vie sociale et d'ordre professionnel depuis au moins quatre ans.

Les potentiels, les acquis sont peu identifiés par les jeunes eux-mêmes, et par l'institution, en l'absence de qualification, d'attestation de leurs compétences d'ordre sociale et éventuellement professionnelle.

Nous notons la motivation et l'empressement d'un jeune à rédiger et réactualiser son curriculum vitae de façon plus détaillée, plus enrichie d'expériences de stages, de repérage de « preuves » de leur parcours de formation, pendant plusieurs séances.

Au niveau du développement de compétences sociales :

Le développement des compétences sociales, pour les jeunes adolescents et adultes en situation de handicap, en parcours de formation à visée professionnelle, s'effectue jusqu'à cette année lors de prise en charge thérapeutique, avec l'ergothérapeute en séance individuelle, et avec les éducateurs par une approche souvent théorique (cours de Vie Sociale et Professionnelle, etc.).

La prise en charge en ergothérapie en individuelle permet d'adapter et d'accompagner le début des apprentissages, en atelier, puis en situation réelle. L'enjeu est de pouvoir mettre l'apprenant en contact avec l'environnement, avec les médiations de l'ergothérapeute, soit des circonstances favorables pour la réalisation de leurs apprentissages et le développement de leurs compétences. Aussi, la transposition régulière de ses apprentissages dans la vie quotidienne avec des éducateurs (externat, internat), avec la famille, permettrait de les consolider et aux jeunes de progresser.

Nous constatons, depuis quelques années, **le peu de transpositions de compétences acquises** en condition d'apprentissage, dans une situation nouvelle, de leur vie quotidienne, sociale. L'organisation des compétences du jeune n'est pas stable. La performance, qui donne une indication de la compétence, et qui est liée à une situation, reste souvent rendue possible que dans une configuration connue, située dans un espace-temps et un environnement déjà exploré et lors d'un accompagnement par un tiers. L'équipe propose de proposer plus de « séances théoriques » sur des thématiques sociales et d'augmenter l'apport par rapport aux savoirs théoriques (connaissances). Cette option ne permettra pas, à notre avis, de développer la compétence, c'est-à-dire la possibilité d'agir en action, avec l'articulation des savoirs procéduraux, en multipliant les vécus d'expériences, augmentant les savoirs d'expériences.

Avec l'envie de comprendre pour transformer, l'investissement dans cette démarche de recherche-action nous conduit à cette interrogation centrale :

En quoi notre accompagnement participe au développement des compétences et à la reconnaissance et la validation des acquis et influe sur l'insertion socioprofessionnelle des adultes en situation de handicap moteur ?

La reconnaissance peut-elle s'appuyer sur la considération réciproque qui existe entre toute personne ?

En tant que qu'ergothérapeute, se pose la question des conditions où nous faisons agir la compétence ? Quel est le lien entre le savoir et le savoir-agir ? De quelle manière le jeune rentre en relation avec les situations nouvelles ?

Face à ces interrogations et suite à un travail de recherche en master 1 « *Ingénierie de la formation* » l'an passé, portant sur « *L'analyse d'une pratique professionnelle d'ergothérapeute et à l'approfondissement de la notion de démarche dynamique de co-construction du projet d'insertion* », nous approfondissons aujourd'hui ce travail de recherche-action dans le cadre universitaire d'un Master 2 professionnel « *Fonctions de l'accompagnement en formation* ».

Nous développerons plusieurs hypothèses à propos de la problématique de l'insertion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap :

Il nous semble qu'une faible reconnaissance des capacités du jeune en situation de handicap influe sur la gestion et l'expression de ses compétences sociales et professionnelles, face à autrui.

Aussi, l'ingénierie d'accompagnement et de formation mise en place favorise, ou non, le sentiment de compétences et d'efficacité personnelle, facteurs importants de la démarche d'insertion socioprofessionnelle.

Le développement de la qualité et du niveau de formation qualifiant ou non, diplômant ou non, influe sur l'intégration socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap.

Nous posons l'hypothèse que c'est surtout la mise en situation réelle de l'activité qui permettra d'agir sur les savoirs d'actions. Lors de la transposition des acquisitions, la transaction cognitive va transposer du savoir pour agir dans une situation réelle et nouvelle.

Suite à cette première partie de cette recherche-action où nous avons développé le contexte et l'approche conceptuelle d'accompagnement et de compétence, nécessaire pour poser le cadre de la recherche, la deuxième partie concerne les outils méthodologiques, l'analyse des données, permettant ainsi d'émettre des éléments de réponse aux hypothèses de départ.

SECONDE PARTIE

**Pour une démarche de co-construction
dynamique du projet d'accompagnement**

Dans la première partie, nous avons développé le contexte législatif actuel et l'approche théorique concernant le concept de « handicap », de « compétence », et la notion de fonction et pratique d'accompagnement auprès de jeunes en situation de handicap moteur.

En qualité d'ergothérapeute depuis une quinzaine année, une mission spécifique concerne le suivi thérapeutique et l'accompagnement des adolescents et jeunes adultes en situation de handicap moteur de 16 à 20 ans (Infirmités Motrices Cérébrales). Un parcours de formation individualisée, à visée sociale et éventuellement professionnelle, leur est proposé pour préparer, identifier, et mettre en oeuvre leur projet de vie d'adulte, leur orientation et leur insertion sociale et professionnelle.

L'objet de notre recherche porte sur cette pratique d'accompagnement, en collaboration avec le jeune, co-acteur dans l'acquisition des apprentissages, sa famille, et l'équipe pédagogique, éducative, et thérapeutique.

Notre problématique consiste à interroger la démarche d'accompagnement qui se situe dans un environnement complexe, aux interactions s'enchevêtrant, en pleine évolution au niveau des représentations et au niveau législatif par rapport au concept du « handicap ».

En quoi notre accompagnement des personnes en situation de handicap influe sur le développement de leurs compétences et sur l'accès la validation et la reconnaissance de leurs acquis de formation ?

Un ensemble de questions accompagne ce travail réflexif du praticien-chercheur, lors de la conception du projet de recherche, pendant le recueil et l'analyse des données, avant et au terme de la recherche. Des savoirs d'expérience, des savoirs d'experts, des savoirs issus de la recherche sont investis. Partant des hypothèses formulées dans la conclusion problématisante de la première partie, notre objectif dans cette partie méthodologique sera donc de les affirmer ou de les infirmer, par l'exploration sur le terrain de notre pratique professionnelle et dans un autre institut spécialisé, et par la médiation de l'enquête par l'entretien.

Dans le premier chapitre de cette deuxième partie, nous confrontons les regards croisés des accompagnateurs et du chercheur sur cette fonction d'accompagnement en formation, et nous présentons la méthodologie, la mise en oeuvre et le traitement des données. La méthode adoptée pour notre étude est celle l'articulation de l'observation directe et l'enquête qualitative par l'entretien semi-directif.

La première méthode, exploratoire, permet l'analyse du non-verbal et de ce qu'il livre: ici, les conduites instituées, l'organisation institutionnelle de groupes de formation professionnelle.

La seconde méthode, celle de l'entretien suivi d'une analyse de contenu, convient à l'étude de l'individu ou de groupes restreints, et se justifie par le fait qu'il conduit à «décrire» le contexte expérientiel, et il fait «parler sur» les pratiques. L'entretien permet d'analyser le sens que les acteurs, ici des professionnels de la formation et de l'insertion, donnent à leurs pratiques.

La collecte des faits expérimentés s'articule entre l'épreuve personnelle avec une pratique singulière dans un espace-temps social, et le contexte collectif, pour les comprendre et les interpréter, ce qui permettra de saisir la traduction personnelle des faits sociaux interrogés.

Avec le deuxième chapitre, nous écouterons et analyserons les contenus des trois récits d'accompagnateurs de jeunes de 15 à 20 ans en situation de handicap moteur en formation, et élaborant leur projet d'insertion professionnelle et sociale de jeunes adultes.

Puis, dans un troisième chapitre, nous développerons la discussion à partir du corpus, trouvant des aspects que nous n'avions pas imaginé, jusqu'à la confrontation au cadre conceptuel proposé au début. La prise en compte des différentes temporalités sociales et individuelles des accompagnements se pose sur fond de paradoxe.

Nous ajusterons notre hypothèse et proposerons la mise en place d'une nouvelle démarche de co-construction stratégique d'accompagnement en formation.

Cette démarche pourrait donner des outils en termes d'ingénierie de la formation et d'ingénierie d'accompagnement et améliorer le processus d'insertion socioprofessionnelle des jeunes en situation de handicap.

CHAPITRE V : CONFRONTATION CROISEE DES **ACCOMPAGNATEURS ET DU CHERCHEUR**

Méthodologie, mise en œuvre et traitement des données

« Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action par rapport à elles. [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquies la possibilité d'un autre rapport avec lui. »

Vygotski, 1934

Ce projet de recherche sur la fonction d'accompagnement de jeunes en situation de handicap, dans le cadre de la préparation de leur projet de vie d'adulte, nous permettra de mettre du sens sur celle-ci, de donner de la distance, et, à partir de cette recherche-action, d'exprimer une intention de changer un état donné en un état plus satisfaisant pour nous.

Le paradigme du praticien réflexif est issu de travaux nord-américains. Il relève des finalités de la formation, par rapport à la démarche de formation.

Donald Schön notait au début des années 1990 : « *Le tournant réflexif est une sorte de révolution. Le problème d'élaborer une épistémologie de l'agir professionnel est pris à rebours.* »

En référence à l'évolution des paradigmes des sciences appliquées à celui du praticien-réflexif, celui-ci s'oriente dans différentes perspectives:

- une perspective axiologique avec des objectifs de compréhension «*théorie-pratique*», mais aussi un objectif émancipatoire de conscientisation et d'autonomisation de l'agir et de l'acteur.
- une perspective praxéologique qui optimise l'action des praticiens, des sujets, des acteurs.
- une perspective de méthodologies interactives de recherche.
- une perspective épistémologique (épistémologie transdisciplinaire d'un savoirsystémique, complexe, et dialectique).

L'objet de recherche se porte sur la réflexion des pratiques (actions, expériences).

Il peut être chercheur, enseignant-chercheur universitaire, responsable de formation, « *Tout sujet voulant se former plus par production que par consommation de savoir.* » (Pineau, Jobert, 1989)

Afin d'améliorer le processus d'insertion, plusieurs questions émergent par rapport à la formation et à la réinsertion professionnelle du jeune en situation de handicap moteur :

- *Comment accompagner les jeunes en situation de handicap dans l'élaboration de leur projet de vie personnel d'adulte, afin de faciliter leur insertion sociale et professionnelle et d'améliorer leur qualité de vie ?*
- *En quoi l'accompagnement participe au développement des compétences et à la reconnaissance et la validation des acquis et influe sur l'insertion socioprofessionnelle des adultes en situation de handicap moteur ?*

- Comment améliorer les compétences spécifiques des formateurs en cohérence avec le processus d'accompagnement en formation ?

Face à ces quelques questions, peuvent convenir des recherches de réponses, avec l'aide d'acteurs de terrain partageant leurs savoir-faire, leurs valeurs, leurs expériences et pratiques d'accompagnement de jeunes en situation de handicap.

Dans ce chapitre, nous allons présenter le terrain et les acteurs et confronter les regards croisés des accompagnateurs et du chercheur. Notre méthodologie de recherche trouve ses sources essentiellement dans la recherche-action. Aussi, nous avons retenu de combiner l'observation directe, participante et non participante et l'enquête par des entretiens semi-directifs, pour notre collecte de données.

I. Choix des personnes et du terrain

La méthodologie mise en œuvre nous a permis de nous centrer sur le processus d'accompagnement en formation de jeunes en situation de handicap, au sein de deux Instituts d'Education Motrice, en Région Centre et en Région Pays de Loire. Afin de mener cette recherche, nous avons interviewés trois professionnels de la formation et de l'insertion sociale et professionnelle, exerçant dans ces établissements médico-sociaux, auprès de jeunes en situation de handicap moteur de 14 à 20 ans. Les critères de choix des interviewers ont été leur statut de formateur, d'éducateur technique, et de coordinateur-accompagnateur de jeunes en situation de handicap de 15 à 20 ans; leur rattachement à une structure institutionnelle médico-sociale accueillant des handicapés moteurs (Paralysés Cérébraux), leur pratique d'accompagnement de jeunes dans l'élaboration de leur projet d'insertion. Ainsi, nous avons pu rencontrer trois professionnels exerçant en établissement médico-social.

II. Les méthodes

Le recueil de données est associé à la notion de corpus. Les données peuvent être collectées par le biais d'enquêtes fondées sur l'interview, par l'observation directe, etc. Toute la préparation en amont de l'enquête permet cette construction par rapport au recueil de données : la formulation de la question, le choix de la problématique, la formulation des hypothèses, qui servent de fil conducteur au recueil de données, et à la phase de questionnement.

Les stratégies et opérations pour mener l'enquête vont se définir : l'usage de l'enquête par entretien (exploratoire, principal, complémentaire), le choix des acteurs, le choix du mode d'accès aux interviewés, l'élaboration du guide d'entretien.

L'outillage de la recherche se fonde sur le choix de la méthodologie, et elle recouvre la notion d'expérimentation. Nous avons retenu deux groupes de techniques mis au service de cette étude : les techniques de rapports individuels, avec des entretiens et les techniques de groupes, avec l'observation.

1. Complémentarité de l'observation réflexive avec les entretiens

Le dispositif retenu pour le recueil et le traitement de données s'articule entre plusieurs techniques : l'exploration par l'observation directe, les entretiens semi-directifs et le recueil de documents.

Ce choix contribue au projet de recherche-action portant sur l'étude du « *processus d'accompagnement en formation des jeunes en situation de handicap* » en prenant en compte, par l'observation participante, des cadres qui déterminent ce processus, par les entretiens, des acteurs de ce processus.

Nous avons articulé l'observation et les entretiens dans deux établissements médico-sociaux, un connu étant le lieu d'exercice professionnelle depuis une quinzaine d'années et le deuxième, un Institut d'Education Motrice d'une autre région recevant le même public visé au sein d'un dispositif de formation professionnelle et d'insertion sociale.

- **L'observation directe**, participante, ou non participante permet de décrire et d'analyser le contexte, nécessaire à mon terrain d'étude. Les sujets observés en groupe n'interviennent pas particulièrement dans la production de l'information recherchée. Un guide d'observation est destiné à l'observateur lui-même.

- Ensuite, nous **nous adressons au sujet**, avec l'aide d'un guide d'**entretien** pour obtenir de l'information plus subjective.

Des formateurs-éducateurs et un coordinateur exerçant dans ces établissements répondent aux questions du chercheur et interviennent dans la production d'informations et de données à exploiter.

2. L'exploration par l'observation directe

Pendant les expériences de stage, l'observation est un support à la réflexivité et aux apprentissages en situation de travail. Dans « *Les voies de l'observation* » (1991, p. 9), Pierre Nègre en collaboration avec Ruth C. Kohn proposent une formulation de l'observation directe : « *L'observateur s'intéresse à une situation où il se trouve en relation plus ou moins explicite avec le(s) sujet(s) observé(s). Pour l'appréhension de cette situation, il procède à un recueil de données portant sur un certain nombre de composantes du contexte et sur des informations relatives aux comportements et aux processus vécus.* »

2.1. Exploration par l'observation non participante

L'observation directe, non participante, en tant qu'instrument de recueil de données, implique une non-participation du chercheur à la vie du groupe, qu'il observe de l'extérieur. Les deux terrains inconnus du chercheur ont nécessité une sollicitation de l'accord des observés, une prise de position nette en affichant son statut de chercheur et une démarche de familiarisation par rapport au champ concerné. Observateur « *neutre* » et acteur pendant une durée déterminée, la prise de contact avec le terrain s'est caractérisée toujours par l'énonciation des objectifs et des cadres généraux de la recherche : le projet d'observation est présenté aux observés, aux autres acteurs.

Notre type de relation avec les observés (éducateurs et formateurs à l'Institut d'Education Motrice en région Pays de Loire, personnels des équipes pluridisciplinaires à la MDPH, etc.) tendait vers la position la plus « *neutre* » possible sur le terrain.

Pierre Nègre en collaboration avec Ruth C. Kohn (Ibid, p. 9) ont réalisé une étude intéressante des problèmes posés par **l'observation** : « *C'est ce qui étonne ou ce qui choque parce qu'on est mis face à une situation où un être ou une chose est ou semble être, fait ou semble faire, pense ou semble penser, une chose et le contraire de cette chose (Barel, 1988). Quelque chose peut ainsi apparaître comme étant l'acteur et le terrain de son action. S'ouvrir au paradoxe, c'est accepter la coprésence d'éléments pourtant contradictoires. C'est resté ouvert à une logique en boucle infinie, où le message est aussi son méta-message. C'est entrer ainsi dans un processus de connaissance où contenant et contenu alternent vertigineusement.* »

Notre choix des moyens pour assurer le relevé et le traitement des données s'est porté sur la transcription de prises de notes, directement sur le terrain, ou après coup. J. Fitzpatrick

(1981), repris par Pierre Nègre et Ruth C. Kohn (Ibid, p.119) évoque que le chercheur agit à la fois sur le plan de la stratégie : « *qui se réfère au **pourquoi** du choix d'une méthodologie particulière, et qui inclut des considérations au sujet du potentiel d'erreurs et de biais, de la capacité de reproduire la recherche, ainsi que la fonction de l'étude pour tester ou pour générer la théorie* » et de la tactique : « *les procédures recouvrant les **comment** dépasser les problèmes courants et pratiques tels que l'accès aux informateurs, la mobilité sur le terrain, les barrières de langage, la prise de notes, problèmes qui surgissent inévitablement et qui doivent être résolus afin que la recherche réussisse.* »

La planification des observations : Ces deux auteurs évoquent trois aspects du processus d'inférence, mécanismes plus ou moins conscients :

- L'invisibilisation est inéluctable, le chercheur ne retenant que certains éléments choisis comme significatifs pour un certain objectif. Il crée un non-événement, choisissant de ne pas donner sens à certains aspects de la situation. Celle-ci, en effet, « *débord de toute part ce que l'humain peut en connaître. L'évènement observé n'est pas la situation. L'évènement est ce sur quoi l'observateur porte son attention.* » (Ibid, p.166)

- Une démarche d'identification s'opère, le chercheur limitant son objet d'étude en se concentrant sur un thème et en rassemblant les éléments observés en catégories.

- Des éléments sont situés les uns par rapport aux autres par un système de pondération.

Période d'observation non participante à l'Institut d'Education Motrice - Formation Professionnelle en région Loire-Atlantique

L'objectif de cette observation non participante fait référence à la description comme étape première et nécessaire, en amont de l'analyse des deux entretiens effectués dans cet institut ceux-ci ayant une dimension plus dynamique pour la recherche.

Nous décrirons l'organisation et les outils en terme d'ingénierie de la formation, d'un dispositif d'orientation et de formation dans le champ médico-social, accueillant des jeunes de 15 à 20 ans. Dans les sections de formation professionnelle et de préparation à la sortie, (Observation-Orientation-Professionnelle-Sociale, Pôle Formation et Insertion), des temps d'observation directe pendant trois jours, dans les ateliers, permettent d'appréhender des situations de formation, de recueillir des données portant sur des éléments du contexte, d'échanger avec les éducateurs techniques sur des informations relatives aux processus d'apprentissage et d'accompagnement en formation des jeunes en situation de handicap.

Période d'observation non participante à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) de l'Indre-et-Loire

La participation au travail d'élaboration des équipes pluridisciplinaires, au sein du pôle « Adultes » et du pôle « Enfants », est une expérience enrichissante et apprenante, avec la réalisation de points réguliers avec le tuteur. Un besoin de développement de connaissances, concernant les pratiques de scolarisation, d'éducation et d'orientation me semble nécessaire pour être en mesure d'organiser l'accueil d'une personne en situation de handicap et de l'accompagner dans l'élaboration de son parcours d'insertion sociale et éventuellement professionnelle. Cela nous a conduit à explorer et prendre connaissance du contexte législatif par rapport à l'orientation professionnelle ; à identifier et connaître les organismes (leurs rôles, niveaux d'intervention....) et le schéma d'organisation sur le territoire; à appréhender les incidences des dispositifs en place sur le parcours d'insertion de la personne en situation de handicap (réseau, partenariat).

2.2. Exploration par l'observation participante

De type ethnologique, l'observation participante en tant que instrument de collecte de données, permet d'étudier « *les modes de vies de l'intérieur et dans le détail* » ; elle est « *assez logiquement celle qui répond globalement le mieux aux préoccupations habituelles des chercheurs en sciences sociales.* » (Mucchielli, 1974)

L'observation participante sur le terrain professionnel, par une immersion hebdomadaire au sein du dispositif de formation de l'IEM « *Charlemagne* », s'est déroulée pendant toute une année scolaire. Cette participation à l'action a pour objectif scientifique global de compréhension, d'explicitation d'un processus d'accompagnement en formation des jeunes en situation de handicap, et de sensibilisation à la vie des jeunes en situation de formation, de l'intérieur du groupe social observé. Aussi, elle contribue à la description et à l'analyse d'un dispositif de formation professionnelle en Institut d'Education Motrice.

La place de praticien-ergothérapeute, statut identifié par les jeunes depuis une quinzaine d'année au sein du dispositif de formation, s'est doublée de celle d'observateur classique, stratégie nécessaire au service de la logique de connaissance. Le « *praticien-réflexif* » est capable de maintenir simultanément ses deux places, tout en les distinguant, pour le temps de la recherche. Cette observation s'est effectuée lors de la démarche de suivi thérapeutique, en groupe restreint hebdomadaire, et lors d'actions de formation avec les formateurs. Les ateliers sont co-encadrés en binôme lors d'un travail en pluridisciplinarité.

Ils ont pour objectif général la valorisation de leurs compétences sociales (autonomie déplacement, démarches de vie quotidienne et sociale, etc.) et professionnelles (informatique, horticole, pratique, etc.).

2.3. Approche des vecteurs relationnels et situationnels

Pierre Nègre en collaboration avec Ruth C. Kohn (1991, p. 96) propose une approche des vecteurs relationnels dans le processus d'observation en terme de **triade**, c'est-à-dire incluant comme partenaire à part entière : l'observateur, l'observé (le public visé), et le destinataire (le commanditaire de la recherche).

La relation observateur-destinataire est présente dès le début de la mise en place de l'observation, et dans un autre espace que le terrain.

Aussi, nous distinguons l'observateur et la situation qu'il saisit. Entre la description de la situation et son interprétation, les liens sont à dissocier et à rétablir. Une situation, c'est surtout des acteurs à identifier (même l'intervenant direct) et les enjeux des acteurs. La description peut concerner l'inscription dans les lieux, la temporalité, la réalité où les acteurs sont engagés, la dynamique situationnelle.

Une réflexion de R.C. Kohn (1998, p. 137) nous précise : *«Ceci implique aussi de briser la hiérarchie habituelle de la production des informations, de la création de sens, reconnaître le savoir que chacun possède là où il exerce. Savoirs complémentaires, aussi valables l'un que l'autre, savoirs exprimés dans des langages différents dont l'apprentissage est à faire. Ce qui suppose des occasions de se parler et l'écoute réciproque non «récupératrice».*

2.4. Recueil de l'observation expérientielle : la narration par le carnet de bord

Outil d'auto-formation, de recueil et d'analyse de données, **le carnet de bord** est personnel et appartient à l'apprenant et sert de support à la réflexion du chercheur et la problématisation. Les notes concernent les activités effectuées, les faits observés, inventaire permettant de pouvoir revenir sur des données, après l'action. Des pistes de réflexion se profilent en décrivant et analysant des « micro situations ». Le carnet de bord est une forme parmi d'autres pour opérer **un processus réflexif** qui consiste à produire une trace par rapport à la pratique professionnelle. Réfléchir, raisonner, et analyser sa pratique professionnelle d'ergothérapeute participe à la formation par productions de savoirs. L'écrit réflexif favorise cette réflexion sur la pratique et un travail sur les « habitus » incorporés et mis en œuvre dans ma vie professionnelle.

Le terme « formation » est souvent associé à l'idée d'apprentissage de type scolaire, de cours « formalisés » et organisés par des institutions pour apprendre des savoirs à des personnes jugées ignorantes. Cette représentation est très éloignée des processus réels d'apprentissage par le « faire », par l'expérience.

3. Les entretiens semi-directifs

L'enquête par l'entretien est une technique de recueil d'informations et de recherche de compréhension, tant sur le plan des résultats (méthode de production des données) que sur les fondements théoriques.

Cet outil peut être utilisé conjointement, à la recherche documentaire, à l'observation, au questionnaire, etc. Il convient à l'étude de l'individu ou de groupes restreints, et fait apparaître les processus et les « comment ». L'entretien permet de révéler la logique d'une action et son principe de fonctionnement.

D'après Alain Blanchet et Anna Gotman, (2005) : *«l'enquête par l'entretien est l'instrument privilégié de l'exploration des faits dont la parole est le vecteur principal.»* Ces faits de parole concernent les systèmes de représentations (les pensées construites) et les pratiques sociales (les faits expérimentés). La valeur heuristique de l'entretien tient à ce qu'il saisit la représentation articulée à son contexte expérientiel, et l'inscrit dans un réseau de signification.

Aussi, notre méthodologie de recherche repose sur ce double niveau : *faire décrire* et *faire parler sur*.

L'entretien «semi-directif», l'entretien «centré» ou «guidé», se distinguent de l'entretien non-directif *«par le fait qu'ils introduisent plusieurs questions au cours du dialogue (ou du monologue) tout en adoptant la technique, et l'attitude non-directives.»* explique Marie-Christine d'Unrug. (1974, p. 83).

Les réponses aux questions de l'entretien semi-directif sont plus développées que celle d'un entretien directif. Il est souvent utilisé en sociologie.

III. La mise en œuvre

Un regard réflexif se pose la plupart du temps sur la pratique professionnelle, ce qui la situe dans le monde du travail. En qualité d'ergothérapeute depuis une quinzaine d'années, une mission spécifique concerne le suivi thérapeutique des adolescents et jeunes adultes en situation de handicap moteur de 16 à 20 ans (Infirmités Motrices Cérébrales). Un parcours de formation individualisée, à visée sociale et éventuellement professionnelle, leur est proposé pour préparer leur passage à la vie adulte, leur orientation et leur insertion sociale et professionnelle.

L'objet de notre recherche-action porte sur l'accompagnement des jeunes dans l'identification et la mise en œuvre de leurs projets de vie d'adulte, en collaboration avec le jeune, co-acteur dans l'acquisition des apprentissages, sa famille, et l'équipe pédagogique, éducative, et thérapeutique.

Un ensemble de questions accompagne ce travail réflexif du praticien-chercheur, lors de la conception du projet de recherche, pendant le recueil et l'analyse des données, avant et au terme de la recherche. Des savoirs d'expérience, des savoirs d'experts, des savoirs issus de la recherche sont investis.

La posture individuelle du praticien-chercheur

Ergothérapeute au sein d'un établissement médico-social en situation de recherche-action-formation, la posture individuelle du praticien-soignant-chercheur est celle d'un acteur de l'entreprise, analysant et souhaitant une meilleure compréhension d'une nouvelle fonction, et d'un chercheur mobilisant ses réflexions et essayant d'éviter une posture de jugement.

Catherine De Lavergne (2007, p. 28) décrit le «*praticien-chercheur*» comme «*un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité*».

Le trait d'union entre les deux termes évoque une identité, sans statut, mais revendiquée et constituée « *de l'interaction entre ces deux mondes : un praticien qui cherche, un chercheur qui pratique* ». « *Le praticien-chercheur souhaite qu'un **espace de transition et d'interaction** soit dessiné entre les apports de la recherche et l'intérêt pour des professionnels, aux prises avec différentes situations. Cet espace de transition, il le*

construit personnellement dans sa problématique de recherche, il veut à sa façon être l'un des médiateurs de cet espace.» (Ibid, p. 30)

Sur le terrain professionnel, cependant, il peut être en position de double statut : il est reconnu comme « *praticien* », tout en mobilisant ses analyses et réflexions de « *chercheur* ». Jean-Louis Le Grand (2000) a contracté les termes de « *implication* » et « *complexité* » pour décrire « *l'implexité* » comme « *la dimension complexe des implications, complexité largement opaque à une explication. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur).* »

Relations et délimitations entre le monde scientifique et le monde professionnel

Notre démarche a été présentée et expliquée auprès de la hiérarchie et des acteurs du dispositif de formation de l'IEM (formateur, éducateur, jeunes formés) en veillant bien à dissocier la fonction actuelle et la démarche de recherche. La recherche est un espace de formation pour tous ses acteurs.

De nouvelles professionnalités se construisent (pratique d'accompagnement en formation et pratique d'ingénierie de la formation) et des compétences nouvelles sont mobilisables pour faire face aux situations professionnelles actuelles ou nouvelles. L'activité professionnelle est enrichie et réorientée par l'activité de recherche. Aussi, réciproquement, l'exercice professionnel engendre et donne un axe à l'activité de recherche. Elle s'élabore et se construit au fur à mesure que des actions sur le terrain, en lien avec les professionnels et les acteurs du dispositif de formation professionnelle. Elle se fait pendant l'action, avec l'action et « *en action* ». (Desroches, 1981) La mise en place d'une nouvelle démarche stratégique d'accompagnement en formation pourrait donner des outils en termes d'ingénierie de la formation et améliorer le parcours d'insertion socioprofessionnelle des jeunes en situation de handicap.

2. Les trois entretiens semi-directifs

2.1. Les étapes

Ils visent à mieux comprendre la posture professionnelle du formateur et de l'accompagnateur de jeunes en situation de handicap, en exercice dans un établissement médico-social. Trois étapes se déroulent logiquement dans les enquêtes menées, engageant la recherche dans sa phase opératoire.

- **La préparation** commence par avec la définition de la population à interroger, puis le choix de mode d'accès aux interviewés et l'élaboration du plan d'entretien.

- Les paramètres à prendre en compte lors de **la réalisation** de l'entretien sont l'environnement avec la programmation (unité de temps), la scène (unité de lieu) et la distribution (unité d'action), le cadre contractuel de la communication, et les interventions de l'interviewer. (Alain Blanchet et Anne Gotman, 2005, p.69)

- **L'analyse** du discours s'effectuera sur les corpus et permettra, en sélectionnant des données pertinentes, de les confronter aux hypothèses et concepts développés précédemment.

2.2. Le déroulement méthodologique des entretiens

Pour effectuer ces entretiens, nous avons échangés sur les objectifs, le contenu et la durée de nos échanges. Ils se sont tous déroulés sur les lieux de travail des interviewés. Ils ont débuté par un exposé du cadre contractuel de la communication, l'objectif de la recherche et son contexte, l'objectif de l'interview, l'énoncé clair des données sur lesquels l'interviewé va être interrogé, les premières démarches déjà élaborées (enregistrement...), et nos attentes par rapport à cet entretien. L'interviewer est le garant du cadre, l'entretien étant effectué à sa demande.

Un accord formel de la personne interviewée au début de l'enregistrement permet de s'entendre sur les règles du contrat négocié, c'est-à-dire l'anonymat, le travail sur l'enregistrement, la retranscription... Il est convenu que tout ce qui est utilisé se fera avec l'accord de la personne interviewée.

L'attitude d'écoute, généralement tenue après une question par l'interviewer, est parfois interrompue par des relances, des interventions pour encourager l'interviewé à parler, des recentrages de l'échange selon les sujets abordés et le lien avec le cadre de la recherche. Toutes les personnes à qui nous avons fait appel ont répondu positivement, se sont rendues disponibles, et se sont impliquées dans ce travail de recherche.

2.3. Les interviewés

Brève présentation des interviewés

<u>Entretien</u>	Expérience professionnelle	Statut professionnel	Région	Genre	Mission/secteur	Institut	Public accompagné
<u>Francis</u>	20 ans	Coordinateur-accompagnateur	Pays de Loire	M	Accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle	IEM et FP	Jeunes de 18 à 22 ans
<u>Sébastien</u>	10 ans	Formateur	Centre	M	Formateur en secteur « Informatique »	IEM	Jeunes de 15 à 20 ans
<u>Lucie</u>	20 ans	Educatrice technique	Pays de Loire	F	Educatrice technique horticole	IEM et FP	Jeunes de 15 à 18 ans

- L'Entretien semi-directif auprès de **Francis, coordinateur** du « Pôle Insertion » de l'Institut d'Education Motrice et de Formation Professionnelle en Région Pays de Loire

Cet institut accueille des jeunes en situation de handicap moteur de 15 à 20 ans. Il leur est proposé un accompagnement à l'élaboration d'un projet de recherche d'orientation professionnelle, une offre d'éducation professionnelle sur site (horticulture, industriel...) sur 3 secteurs (formation, vie sociale et santé, Pôle Insertion), et une éducation personnelle à la vie collective et à l'autonomisation dans la vie de citoyen.

Cette interview concerne une pratique professionnelle d'accompagnement à l'insertion sociale et professionnelle, de jeunes handicapés moteurs dans un établissement médico-social. Concernant les travailleurs handicapés, nos questions portent sur l'évaluation des capacités professionnelles, l'accompagnement vers l'emploi, les stages en structure de travail protégé ou ordinaire, les partenariats avec la famille et les employeurs, etc.

Aussi, notre intérêt de découvrir et de réfléchir à partir d'une expérience et d'une pratique d'accompagnement, au sein d'une équipe d'un dispositif d'insertion dans un IEM non connu, nous a orienté vers Francis. Etant coordinateur des projets du Pôle Insertion, nous avons échangé sur les objectifs, le contenu et la durée de l'entretien qui se déroulera sur le lieu de travail. Cet entretien sera enregistré, après avoir obtenu un accord formel de l'interviewé.

Par rapport à notre recherche, faire dialoguer cette expérience professionnelle, décrire sa pratique d'accompagnement, et faire le lien avec les pratiques d'accompagnement au projet d'insertion sur notre terrain professionnel, permettra une nouvelle explicitation de la problématique et l'approfondissement des concepts énoncés.

- L'entretien semi-directif auprès de **Sébastien, formateur** de l'IEM en Région Centre

Cet entretien sera enregistré, après avoir obtenu un accord formel de l'interviewé. Cette interview concerne une pratique professionnelle de formateur, en vue de faciliter l'insertion sociale et/ou professionnelle, de jeunes handicapés moteurs dans un établissement médico-social.

Par rapport à notre recherche, faire dialoguer cette expérience professionnelle, décrire sa pratique d'accompagnement en formation et faire le lien et l'analyse avec notre pratique d'accompagnateur-ergothérapeute, permettra une nouvelle explicitation de la problématique et l'approfondissement des concepts énoncés.

- L'entretien semi-directif auprès de **Lucie, éducatrice technique** horticole de l'Institut d'Education Motrice et de Formation Professionnelle en Région Pays de Loire.

Suite à celui de Sébastien, nous avons envisagé cet entretien de recherche auprès d'une formatrice-éducatrice technique, intervenant auprès des jeunes en situation de handicap en parcours de formation professionnelle, en amont du « Pôle insertion ». Les trois espaces du parcours d'un jeune en formation professionnelle et en recherche d'insertion en IEM-FP seront donc pris en compte. Cet entretien a pour objectif de décrire le dispositif et la pratique d'accompagnement en formation, d'appréhender la question du développement des compétences, d'identifier deux suivis de jeunes en formation, et d'échanger autour de la question de la reconnaissance et la validation des acquis de l'apprentissage.

3. La grille d'entretien

Un guide d'entretien est un outil d'exploration ayant pour but la production de données. Il se présente comme un ensemble de questions précises servant de support, lors de l'interview, à l'enquête qualitative de recherche par l'entretien semi-directif. *«Le plan d'entretien est à l'interface du travail de conceptualisation de la recherche et de sa mise en œuvre concrète»* (Blanchet et Gotman, 2005, p. 61) Le but est de récolter des éléments décisifs à la construction de notre travail. Les questions énumérées ci-dessous devraient pouvoir susciter des observations pertinentes et intéressantes à exploiter. La relance permet à l'intervieweur de revenir sur un thème pas abordé par l'enquêté lors d'une question, de relever un de ses propos sous forme interrogative. Préparé pour une heure d'entretien environ, il commence par une question très générale. Puis, elles varient entre des questions courtes de faits, de descriptions, d'opinions.

Notre questionnaire reposait sur les formulations suivantes qui ont guidé le déroulement et la saisie des trois entretiens :

A - Une introduction précisant mon intérêt par rapport au nouveau terrain exploré :

1. Ce terrain m'intéresse. Est-ce que vous pouvez me parler de votre terrain ?

B – Une série de questions sur la pratique professionnelle de la personne interrogée, (du coordinateur, formateur ou éducateur technique), son parcours et son expérience de formateur ou d'accompagnateur-coordonateur de jeunes en situation de handicap :

2. Je m'intéresse au métier de formateur. Est-ce que vous pouvez me parler de votre parcours jusqu'à maintenant ? Comment vous en êtes arrivés là ?

3. Est-ce que vous pouvez me parler de votre expérience de formateur et comment vous la vivez ?

C – Une série de questions sur le dispositif mis en place :

4. Pouvez-vous me décrire le dispositif « Pôle insertion » ?

- Pouvez-vous me décrire le dispositif de formation proposé à l'IEM ?

- Pouvez-vous me décrire le dispositif de formation professionnelle proposé à l'IEM-FP ?

5. Concernant le développement de l'autonomie sociale et personnelle, est ce qu'il est nécessaire et important de l'inscrire au programme de formation professionnelle en IEM, en direction des jeunes ?

D – Une série de questions sur la pratique professionnelle d'accompagnement du formateur et la description de deux pratiques d'accompagnement, pour identifier la posture et les stratégies de l'accompagnateur :

5. Qu'est-ce qu'une pratique d'accompagnateur-coordonateur du dispositif « Pole insertion » ? Est-ce que vous pouvez me parler de votre pratique de formateur auprès de l'adolescent en situation de handicap moteur ?

6. Pouvez-vous choisir deux pratiques d'accompagnement : un accompagnement réussi et un accompagnement pas abouti, ou qui vous questionne ? Pour chacun, combien de temps ont-ils duré ? Comment faites-vous ? Qu'est ce qui s'est passé ? Quels sont les outils par rapport aux évaluations, par rapport aux suivis ? Quelles sont les interactions ?

E – Une série de questions sur le processus d’accompagnement en formation ou en insertion mis en place ; la notion de validation, et éventuellement de certification, des acquis envisagée en IEM-FP, et en quoi cette **reconnaissance des acquis** facilite l’insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes.

7. Comment se déroule le processus d’insertion ? Comment se déroule le processus d’accompagnement en formation des jeunes en situation de handicap ?

8. Dans le cadre de la formation en alternance, comment peut-on mieux organiser les enseignements à partir de l’activité professionnelle ou des stages ? En quoi cela faciliterait-il l’acquisition des savoirs et savoir-faire (jusqu’à l’obtention d’une qualification), et leur construction identitaire ?

9. Comment les formés font-ils valoir leurs compétences sociales et professionnelles et reconnaître leurs acquis de l’apprentissage ?

10. Quelle validation des acquis ou éventuellement certification peuvent être envisagées en IEM-FP ?

11. En quoi cette reconnaissance facilite l’insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes en situation de handicap moteur ?

F. Conclusion :

12. Est-ce que à un moment de l’accompagnement, la question de « la qualité de vie » est posée ?

Cinq temps forts se déploient progressivement, partant de l’interviewé et du terrain pour s’ouvrir à la fin sur des notions générales de « reconnaissance » et de « la qualité de la vie ». Les deux premières temps permettent d’identifier les personnes par rapport à leur parcours et leur statut professionnel, leur expérience dans la pratique professionnelle actuelle, puis d’identifier et de décrire le cadre institutionnel où elles exercent. L’identification de la posture d’accompagnement et des stratégies de l’accompagnateur s’effectuent par la description de deux accompagnements de jeunes en situation de handicap.

Impliqué dans le quotidien de son action, la pratique d’accompagnement de l’acteur est déployée, c’est à dire la posture choisie, la fonction qu’il occupe, la démarche qu’il construit et la relation qu’il établit. Enfin, nous abordons la conception du projet de formation, et d’insertion sociale et professionnelle, en interrogeant la démarche de

développement et de valorisation des compétences des jeunes formés, le parcours et les formes de reconnaissance de leurs acquis d'apprentissage et d'expériences, au sein d'un établissement médico-social. La dernière question invite à mettre en lumière l'objectif final de notre accompagnement, soit l'intégration dans la vie ordinaire et l'autonomie des jeunes adultes en situation de handicap, avec la prise en compte de la qualité de vie, concept multidimensionnel et individuel.

Pour essayer d'améliorer la qualité de vie des jeunes, quels sont les déterminants pour lesquels il est possible de mettre en place des actions ?

IV. L'exploitation des entretiens

1. Lien avec le terrain professionnel

- Un entretien de coordinateur d'un Pôle Insertion :

L'objectif de cet entretien est de rencontrer un professionnel ayant une significative expérience concernant l'accompagnement des projets d'insertion sociale et professionnelle des jeunes en situation de handicap moteur, à l'issue de leur formation professionnelle en IEM, vers 20 ans. Le dispositif mis en place est récent. Les jeunes demandent une prolongation pour un accompagnement par l'équipe du Pôle d'Insertion. Cet entretien est complémentaire par rapport aux deux autres entretiens, car il concerne l'accompagnement possible à la recherche d'emploi ordinaire ou protégé, à l'insertion sociale et l'accès au logement.

- Deux entretiens de formateurs :

Les interviews concernent la même pratique professionnelle, dans deux établissements médico-sociaux différents, formateur accompagnant des personnes handicapées moteurs dans le cadre de leur formation professionnelle.

Par rapport à notre recherche, faire dialoguer ses deux expériences professionnelles, décrire leurs pratiques d'accompagnement et faire le lien avec notre pratique d'accompagnatrice, permettra une nouvelle explicitation de la problématique et l'approfondissement des concepts énoncés.

2. Les conditions de réalisation

Deux des trois entretiens sont se déroulés dans une grande métropole hors département pour prendre de la distance par rapport au terrain de stage et aussi pour découvrir une autre structure médico-social accompagnant des personnes en situation de handicap et ayant pour mission l'orientation, la formation professionnelle et l'insertion sociale et professionnelle.

Ces entretiens ont duré une heure et demi pour le premier, et une heure pour les deux suivants. Leur volume est différent, mais la trame d'entretien a servi de support à chaque fois. Selon les personnes, avec un statut spécifique, et la nature des questions posées, les réponses et les interventions de l'intervieweur ont permis d'avoir des entretiens denses, différents, mais complémentaires.

3. La mise à l'écrit

Avec l'accord des participants, les entretiens enregistrés sont retranscrits mot à mot, le plus fidèlement possible et dans leur totalité, en prenant en compte les temps de silence, les expressions de l'exclamation, etc.

Chaque interaction entre l'interviewé et le chercheur donne lieu à un repérage chronologique. Les textes intégraux sont joints en annexe. Cette mise à l'écrit la plus fidèle est déjà une véritable traduction ou même une interprétation (introduction des titres, sous-titres). Constamment, un arbitrage s'effectue entre contraintes de fidélité et de lisibilité. Chaque personne interviewée a reçu la retranscription de son entretien. Les faits (les entretiens, la posture interrogante...) et leurs interprétations sont à dissocier (les données retranscrites, l'analyse...).

4. L'analyse de contenu

Elle s'effectue sur l'ensemble des discours retranscrits, c'est-à-dire sur le corpus. Elle doit être fidèle au corpus (le multi-codage permet la vérification), autosuffisante (pas de retour nécessaire au corpus) et rendre compte de la plus grande partie du corpus.

Le chercheur, seul, va réfléchir sur un objet de recherche, des textes écrits ayant pour origine des entretiens, et il va monter ses grilles d'analyse.

4. 1. Lecture flottante et analyse thématique

Une première **lecture flottante**, avec parfois des réécoutes des enregistrements, permet une appropriation lente des paroles des acteurs, faisant écho aux réflexions et développements du chercheur, et **une première analyse thématique** s'effectue sur l'ensemble des trois entretiens.

Les interactions organisent la présentation du corpus, comme [Francis-Chercheur] pour le premier entretien.

La personne interrogée est repérable à l'aide de l'initiale, en majuscule, de son prénom, ici Francis : F1 à F30. Les questions du chercheur sont repérées par l'initiale écrite en minuscule : f1 à f30.

A partir de chaque corpus, l'analyse clinique est conduite en **réorganisant les données** qui nous intéressent, en repérant les thèmes communs et transversaux des trois entretiens, et en faisant émerger les représentations singulières et collectives.

L'objectif est « *de réorganiser ce qui s'y trouve pour l'usage qu'elle compte en faire.* » (In Unrug, 1974, p. 10).

Quatre étapes se succèdent lors de cette réorganisation des données d'un entretien :

- Les deux premières étapes concernent le découpage en propositions et en séquences, à l'aide d'un tableau comprenant trois colonnes :

Première analyse thématique

Entretien Francis	Elément de proposition, d'unités simples	Etablissement de catégories, de séquences
F.9. Vous avez quelque chose à rajouter par rapport au dispositif « pôle insertion » ? Oui. L'on a essayé de mettre en place tout un réseau de partenaires qui vont des Missions Locales, des Cap Emploi, des ESTA, des Entreprises Adaptés...On a un réseau qui est très, très important....parce que.... l'année dernière par exemple, l'on a fait à peu près cent vingt stages....entreprises, ce qui tout de même énorme, par rapport à l'ensemble des jeunes suivis à l'I.E.M-F.P..... C'est-à-dire que le réseau est vraiment solide.	f.9. « réseau de partenaires » f.9. « réseau qui est très, très important » f.9. « le réseau est vraiment solide. »	Réseau de partenaires

La première colonne est composée par l'ensemble de l'entretien, avec toutes les interactions notées chronologiquement. La seconde colonne rassemble les éléments de propositions, c'est-à-dire le repérage d'une unité de sens qui se suffit à elle-même, d'un mot, d'un thème, d'une proposition ou phrase simple, tels qu'ils se présentent au moment du traitement et de l'analyse. La troisième colonne comporte les séquences à analyser, suite au regroupement des éléments obtenus en catégories. Les récurrences d'un même mot, de ses dérivés ou de ses différentes formes, de ses synonymes peuvent aussi être relevées.

- Ensuite, un mode de comparaison est adopté, selon la constitution du corpus.

- L'interprétation peut s'effectuer par l'analyse sémantique et contextuelle du discours (co-occurrence de mots, notions ou thèmes évoqués chez tel locuteur à propos d'un objet d'étude).

Les trois entretiens ont été travaillés de cette manière.

Alain Blanchet et Anne Gotman (2005, p.91) notent que l'analyse de ce discours «*consiste à sélectionner et extraire les données susceptibles de permettre la confrontation des hypothèses et des faits.*» L'analyse thématique a donc pour but de récolter les informations sur cet objet de recherche.

4. 2. Grille d'analyse

Suite à la réorganisation, les thèmes considérés comme importants et isolés, seront regroupés dans une même grille d'analyse, (avec des thèmes principaux et secondaires) pour en faire un résumé rédigé de façon la plus objective et exhaustive possible.

Cet outil explicatif vise la production de résultats.

Pour l'entretien de Francis, par rapport à l'accompagnement des jeunes en situation de handicap, le chercheur relève les cinq séquences suivantes :

⌘ Les jeunes ⌘ La fonction et la pratique d'accompagnement ⌘ L'apprentissage, l'évaluation, et la mise en situation de stages ⌘ Le réseau de partenaires ⌘ La reconnaissance et l'insertion socioprofessionnelle

Dans l'entretien de Sébastien, nous avons relevé les 5 séquences suivantes

✧ Les jeunes ✧ Accompagnement des jeunes en situation de handicap ✧ Développement de compétences sociales et professionnelles, apprentissage et évaluation ✧ Ingénierie de formation : dispositif et projet de formation ✧ Reconnaissance des compétences et validation des acquis

Dans l'entretien de Lucie, le chercheur relève les 6 séquences suivantes :

✧ Les jeunes ✧ La fonction et la pratique d'accompagnement ✧ Développement de compétences, apprentissage et évaluation ✧ Ingénierie de formation : dispositif et projet de formation et d'orientation ✧ Validation des acquis ✧ Reconnaissance et insertion sociale et professionnelle.

Grille d'analyse (réduite à trois séquences)

Les jeunes	La fonction et la pratique d'accompagnement	Le développement de compétences
<p>1/ La personne</p> <p>Son statut : 11 « accueille de grands adolescents, jeunes adultes... »</p> <p>En situation de handicap : 7 « c'est un jeune, son handicap exact, c'était un IMC »</p> <p>Les besoins des jeunes : 11 : « ont besoin de soins..... »</p> <p>2/ Le sujet</p> <p>3/ Le jeu de l'acteur : « tout ce qu'il pouvait. »</p>	<p>1/La fonction</p> <p>17 « j'ai du le suivre.....Donc, je l'ai accueilli... »</p> <p>2/La pratique</p> <p>17 « en lien avec eux, je le fais avec eux. »</p>	<p>1/Les compétences sociales</p> <p>2/Les compétences professionnelles : 16« continuer dans les apprentissages, ou même mettre une formation derrière »</p> <p>3/Evaluation : 16 « l'importance qui est relative »</p>

Nous résumerons cinq séquences sur la base des trois entretiens, cités selon leur ordre d'apparition dans les récits :

- ✧ Les jeunes
- ✧ La fonction et la pratique d'accompagnement
- ✧ Le développement de compétences et l'évaluation
- ✧ Ingénierie de formation : dispositif, projet de formation et d'orientation, partenaires
- ✧ La reconnaissance et la validation des acquis et l'insertion socioprofessionnelle

Nous avons choisi pour chacun de ses thèmes une couleur. Pour chaque entretien, quand une proposition appartient à un de ces cinq thèmes, elle en prend la couleur.

Conclusion

La complémentarité des trois méthodes de recherche, méthode fondée initialement sur une recherche-action-formation avec l'articulation de l'observation directe et l'enquête qualitative par l'entretien semi-directif, nous a permis de conduire une étude d'investigation en profondeur. En tenant compte du contexte, du cadre, nous tenterons d'explicitier nos propres interprétations de notre expérience et de notre pratique d'accompagnement, en dialogue avec les autres.

Jack Mezirow (2001, p. 75) a développé une théorie de la transformation de nos « perspectives de sens », en tendant vers une compréhension du sens de notre expérience plus complète et plus fiable. « *L'apprentissage transformateur consiste à apprendre en agissant et ce processus commence avec la décision de s'approprier une perspective de sens.* »

Cet auteur explique que cette démarche réflexive critique implique une réflexion sur « *les prémisses* », avec une réévaluation des savoirs d'action et de leur pertinence, jusqu'à la problématisation, et sur « *le contenu, sur le processus* », avec un travail de la résolution de problème.

Déjà, Donald Schön (2004) s'était intéressé à la posture du « *praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.* » A la question : « *Qu'est-ce que les praticiens ont besoin de savoir ?* Ma réponse préférée consiste à attirer l'attention sur le savoir dont ils font montre dans leur agir professionnel ».

Aussi, Noël Denoyel (2007, p. 149) ajoute qu'une capacité d'autoréflexivité est intensifiée par des pratiques de co-réflexivité, et parle de « *réciprocité réflexive et d'accompagnement dialogique* » en formation.

En nous appuyant sur notre expérience d'ergothérapeute, les entretiens, avec le coordinateur d'un Pôle Insertion, puis avec les deux formateurs et l'enquête exploratoire des terrains d'observation, nous permettent d'approfondir ce projet de recherche et de poursuivre notre expérience de formation.

CHAPITRE VI : RECITS ET REGARDS DE TROIS
ACCOMPAGNATEURS

« L'identité narrative de l'homme est cette sorte d'identité à laquelle on accède grâce à la médiation de la fonction narrative. »

Paul Ricœur, 1988

L'analyse de contenu des trois entretiens s'effectue sur des messages, produits pour les besoins de la recherche, sur des contenus et l'expression de ce contenu, en vue de faire des inférences de connaissance. Dans la citation en début de chapitre, Paul Ricœur (1988) parle de la « *médiation de la fonction narrative* » qui permet d'accéder à « *l'identité narrative de l'homme* ».

En écoutant et lisant les récits et les regards des trois acteurs de l'accompagnement, nous concevons chaque témoignage recueilli comme un « *gisement de sens* ». (Ricœur, 1983).

Laurence Bardin (2001, p. 47) nous résume le terrain, le fonctionnement et l'objectif de cette analyse : « *Un ensemble de technique d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages* ».

Les grilles descriptives des entretiens permettent d'analyser des « *signifiés* » (Ibid, p.39) comme la technique de l'analyse catégorielle thématique et d'analyser des « *signifiants* », par analyse lexicale, analyse des procédés.

La nature des catégories énoncées précédemment découle des objectifs visés dans cette recherche, soit la contribution à l'étude de l'accompagnement des jeunes en situation de handicap, lors de la démarche de co-construction de leur projet d'insertion, et le choix et le classement des thèmes sont en lien avec les hypothèses de départ.

Dans le chapitre suivant, en quête de sens par rapport au processus d'accompagnement des jeunes en situation de handicap, nous présenterons les synthèses des séquences présentées, puis nous les croiserons avec les concepts développés au début de cette recherche, après comparaison intergroupes.

I. L'analyse de l'entretien de Francis

Par rapport à l'accompagnement des jeunes en situation de handicap au sein du pôle Insertion par le coordinateur Francis, le chercheur a relevé les cinq séquences suivantes et des sous-thèmes pour chaque séquence.

1. Les jeunes de 18 à 20 ans à l'IEM-FP

Il nous a semblé que Francis parlait du jeune comme d'une **personne**, d'un **sujet-auteur** de son projet d'insertion, et **acteur** lors de sa mise en œuvre et réalisation.

1.1. La personne

Francis nous parle de leur statut : *« tous majeurs »*^{f6}, et de leur situation de handicap : *« jeunes qu'on avait repérés, enfin de difficultés....dans leur insertion sociale et professionnelle »*^{f1} *« ces difficultés physiques font que il ne travaillera sans doute pas dans ce domaine de l'horticulture »* ^{f4}

Nous avons présenté le public accueilli, jeunes en situation de handicap moteur, et notons l'évolution concernant l'accueil de jeunes en situation de handicap (psychique, etc). Cette évolution a des répercussions sur l'accompagnement et les pratiques des professionnelles. Face à cet accompagnement d'un nouveau public, la réflexivité du praticien est sollicitée, et l'oblige à la création et à la modification de ses pratiques : *« La population des jeunes accueillis au sein de l'IEM évolue.. »*^{f10} *« jeunes qui ont des troubles psychologiques importants »*^{f10}

Puis, Francis relève les besoins de ses jeunes : *« Ils sont vite perdus dans ce qui leur ai proposé, enfin....aller à la Mission Locale, aller au Cap Emploi...cela ne répond pas forcément à leurs besoins, »* ^{f3} *« certains qui ont besoin d'être occupés »* ^{f4}

1.2. Le sujet-auteur de son projet d'insertion

Francis nous présente le parcours du projet du jeune et l'évolution du projet avec et par lui, sujet-auteur de sa conception à sa réalisation. Le trajet est défini ainsi : en amont de l'accompagnement au Pole Insertion : *« Ils ont fini complètement leur formation professionnelle »* ^{f4} et pendant : *« les jeunes sont dans l'élaboration d'un projet professionnel »* ^{f15} *« le projet évolue...le jeune lui-même qui fait évoluer son projet. »* ^{f23}

Il précise l'engagement du jeune par rapport à ce projet d'accompagnement : « *tous les jeunes qui sont au « pôle insertion » sont demandeurs, c'est-à-dire que le processus d'admission...* » f5

La demande d'accompagnement du jeune est présentée comme essentielle, la co-opération des partenaires se structurant comme un dialogue, dans un rapport d'échange volontaire et de compréhension. La réciprocité est établie avec le jeune, permettant une parité dans la relation, au-delà de la disparité des places.

1.3. Le jeu de l'acteur lors de la mise en œuvre du projet d'insertion.

Francis nous explique que : « *les jeunes sont mis en situation de vie sociale...entreprise...une première !* » f6 La prise de conscience de leur réalité est présentée comme le premier élément déterminant : « *Ils sont amenés à prendre conscience de leur réalité* » f7

Il précise le développement et l'adaptation des apprentissages, jusqu'à l'exécution de la tâche, en qualité : « *une fois que c'était compris, il était capable de faire du bon travail*. » f15 et nous parle de la relation de confiance, sentiment lié au vécu, à l'expérience : « *...qu'il est confiance en eux parce que ils l'ont vécu* » « *vivre une expérience* » f29

2. La pratique d'accompagnement

2.1. Francis nous parle de **la fonction d'accompagnement**, attribuée sur la base d'un métier, d'un statut : « *être coordinateur de ce pôle, cela veut direl'animation de l'équipe ; et ...la coordination de chacun des projets des jeunes* » « *moi plus sur l'aspect professionnel* » f1 « *une éducatrice spécialisée qui est plus dans l'accompagnement dans la vie quotidienne* » « *un travail pluridisciplinaire, très important.* » f1

Il nous précise que cette fonction, qu'il nomme « *métier* » deux fois, est attribuée pour faire face à de nouveaux besoins, et en lien avec le cadre institutionnel : « *Le pôle insertion, c'est un pôle qui a été mis en place maintenant il y a deux ans à peu près* » f1 « *l'insertion sociale ou professionnelle des jeunes handicapés moteurs, l'accompagnement, c'est vraiment un métier* » f3

Il précise son rôle d'accompagnateur « *...de lien entre la fin de l'institution et puis l'entrée dans la vie hors institution.* » « *Nous, en tant que professionnel, on connaît les dispositifs qui peuvent aider ces jeunes là* » f24

2.2. Francis se positionne par rapport à la personne accompagnée et nous présente **la posture d'accompagnement** choisie: *« il faut accompagner les jeunes sans violence. »* f23

Au début de **la démarche d'accompagnement**, Francis prend en compte **l'imagination opératoire du jeune**, le désir de *« faire advenir tel avenir »* *« quand on commence à percevoir les attentes du jeune et puis ses souhaits »* f25,

Cela permet de cerner les priorités et de concevoir l'accompagnement dans la phase d'élaboration et de conception du projet avec le jeune. Ensuite, les parents sont associés au projet : *« On élabore avec lui un projet et on invite les parents à un échange autour de ce projet »* » f6

Il évoque les buts de ce processus, ce que les jeunes visent au début, **leurs intentions opératoires** : *« ils arrivent avec **l'intention** de travailler en milieu ordinaire »* *« l'idée qu'ils avaient au départ de s'insérer, comme tout le monde, dans le monde ordinaire »* et ce que vise l'équipe : *« nous au Pôle Insertion, **l'objectif**...on les place différemment »* f23

La conduite à projet est en effet une conduite qui me fait avoir un but, avoir une intentionnalité.

La démarche d'accompagnement s'effectue dans un temps valorisé, suivant l'évolution du projet, nous dit-il, avec des modalités, des outils, des ressources choisies pour passer d'un état *« entrant »* à un état *« sortant »* : *« le projet évolue de lui-même et que c'est le jeune lui-même qui fait évoluer son projet. »*

Cette démarche de co-construction du projet d'insertion est présentée comme se développant en interaction globale dynamique, avec soi, avec l'environnement et avec les autres : *« C'est lui qui le construit, mais avec sa réalité et puis avec la réalité de l'extérieur. »* f23 *« parce que les jeunes sont mis en situation... »* *« mis en lien avec une entreprise...disposée...Bien expliquer cela aux travailleurs de l'entreprise pour qu'il puisse déjà être bien intégré »* f6

La phase de réalisation du projet d'insertion s'effectue avec des mises en situation concrètes : *« l'expérience « stage »...d'autres bilans, »*f23

Francis relève l'importance du dialogue, qui prolonge la réflexion et le travail sur soi : *« des échanges dans le groupe »*f15 *« L'expérience de chacun apporte des réponses aux questions des autres. »*f18

Il nous explique que l'accompagnement peut-être un accompagnement collectif : « *au niveau collectif : les réunions...les groupes «dynamique recherche d'emploi» f15 et individuel* : « *un accompagnement individuel...avec un éducateur ... avec l'ergothérapeute parce que il y a une évaluation sociale à faire en appartement ; ...avec l'éducatrice spécialisée....suivant la difficulté qui se pose. » f15 «Un accompagnement en stage » f8*

Francis remarque que l'aboutissement et la réalisation du projet d'insertion ne correspond souvent pas à ceux qui étaient imaginés, conçus : « *En fin d'année, on arrive sur des accompagnements.....enfin sur des solutions qu'on n'aurait même pas imaginé nous, professionnels six mois plus tôt ! Souvent les projets....enfin, on évolue. » f6*

Quand le jeune inscrit son scénario dans le concret, la réalité se rebiffe, et lui fait apparaître en-dessous d'elle, le réel.

L'accompagnateur aide le jeune à construire, avec lui, sa vision, sa conception et sa concrétisation dans le réel. La singularité de la solution projetée renvoie à la dimension créative du projet, qui fait avec les opportunités, et les contraintes.

2.3. Il nous parle de **la relation d'accompagnement**, et des deux éléments à prendre en compte :

- le lien d'accompagnement : « *Notre travail, c'est d'accompagner tous ces jeunes...vers une réalité de la vie d'aujourd'hui, enfin d'handicapé moteur, hein, qui est bien souvent pas le milieu ordinaire, qui est plus le travail protégé. » f25 « je l'accompagne dans sa recherche de stage » f8*

- et le rapport au cadre : « *Le directeur, en général, répond positivement et l'accompagnement peut se mettre en place. Mais ce ne sont que des jeunes demandeurs.» f15*

2.4. Les limites au niveau de l'accompagnement sont abordées, par rapport aux jeunes en situation de handicap psychique reçus depuis peu à l'IEM-FP : « *Pour un ou deux jeunes, on atteint nos limites au niveau de l'accompagnement.» «Mettre fin à l'accompagnement en appartement...» «Continuer l'accompagnement professionnel en travaillant en lien avec les familles en ce qui concerne la recherche de terrains de stages » f12*

3. Apprentissage, évaluation, et mises en situation de stages

3.1. Développement des compétences sociales et professionnelles

- Francis revient plusieurs fois sur le développement des apprentissages concernant les activités de la vie quotidienne et sociale : « *une conseillère Economie Sociale et Familiale alors davantage dans les apprentissages de la vie quotidienne* » f1 « appartement thérapeutique ». « *...partager...s'organiser en fonction des autres, ...respecter* » f12

Il insiste sur ce développement des compétences sociales, par l'apprentissage, et leurs transférabilités : « *le paquet au niveau de l'insertion sociale et des apprentissages.* » f2 « *Apprendre à se déplacer tout seul dans la ville, ça c'est transférable ensuite.* » f28

- En ce qui concerne le développement des compétences professionnelles, Francis explique qu'il peut être poursuivi par le jeune en situation de handicap, même s'il est au Pôle Insertion : « *on demande au sein de la formation professionnelle, de poursuivre certains apprentissages.* » f4 « *le préparer aux activités de sous-traitance de façon à ce qu'il améliore ses savoir-faire et qu'il devienne plus performant* ». f4 « expérience en ESAT » f15

Différents supports d'apprentissage, différentes expériences permettent de poursuivre le développement des compétences professionnelles: ateliers de l'IEM-FP, stages en entreprises, en ESAT, etc. David Kolb propose son modèle d'apprentissage montrant les différentes étapes de transformation de l'expérience en savoirs élaborés et articulés entre eux. Les compétences sont ensuite identifiées et mises en œuvre dans des situations de travail et de vie diverses. Aussi, l'expérience participe à la construction du sujet-auteur comme personne et comme acteur social et culturel.

3.2. L'évaluation

Francis aborde la fonction de l'évaluation selon sa place par rapport au processus

- avant l'action de formation, l'évaluation diagnostique permet d'orienter et d'adapter les conditions de l'action : f4 « *l'évaluation laisse apparaître des manques* » f15 « *bien évaluer les difficultés de ce jeune là et de mettre en place toutes les aides pouvant l'aider à s'intégrer.* » f15 « *travail d'évaluation....réaliser un poste de travail complètement adapté à ce jeune.* »

- pendant l'action de formation, l'évaluation formative a pour fonction la facilitation de l'apprentissage : « *mis en situation en stage en entreprise...euh, des bilans sont faits. Bon, les bilans nous sont plein d'enseignement, et c'est ce qui fait que le projet*

évolue en permanence.» f6« évaluations très, très précises: sur un plan professionnel, social, l'adaptation des postes » f12

- après l'action de formation, l'évaluation terminale vérifie et valide les résultats de l'action de formation : *«le stage, le suivi, le bilan »f9« Le jeune va faire son stage. Il y aura une évaluation. »f12*

Il rappelle l'importance des outils et les objectifs précis visés : *« des outils d'évaluation qui permettent de déterminer des aides nécessaires à mettre en place pour que l'insertion soit réussie » f23 « faire un bilan le plus précis possible pour déterminer les aides, les aides à mettre en place. » f15 « travail d'évaluation....réaliser un poste de travail complètement adapté à ce jeune » f26 : « le travail d'évaluation dans la vie quotidienne »*

- Francis explique régulièrement lors de l'entretien que les mises en situation de stages sont les supports d'évaluation, d'autonomisation, de recherche d'emploi. Chaque jeune fait 3 à 4 stages par an dans des entreprises, des ESAT, etc : *« La mise en place du pôle insertion, par exemple, permet de signer des conventions de stages. » f2«...utilise les stages entre autres pour évaluer, mais aussi déjà pour prendre des contacts. » «...au Pôle Insertion, le stage a toujours quand même pour objectif l'emploi. » «...toujours la question à l'issue du stage, de proposer un emploi » f28*

4. Le réseau de partenaires

4.1. Le réseau de partenaires

Francis cite plusieurs structures constituant le réseau de partenaires important et solide : *« aller à la Mission Locale, aller au Cap Emploi... » f3« mettre en place tout un réseau de partenaires... réseau qui est très, très important... » «...réseau est vraiment solide.» f9 En lien avec l'évolution de la vulnérabilité du public et l'évolution sociétale de prise en charge global du jeune, de nouveaux partenariats sont formalisés : *«...recherche d'élargir un peu le réseau des entreprises, des partenaires qui peuvent poursuivre l'accompagnement avec ces jeunes-là, là.» f10« Nos partenaires ne se limitent plus aux entreprises..... dans l'insertion sociale aussi.» f25**

4.2. Les familles

Les familles sont associées à la démarche de co-construction du projet d'insertion du jeune majeur, avec une place spécifique et nécessaire à prendre en compte, en accord avec les

partenaires si possible : « *un jeune, les familles aussi, à avoir des liens avec l'assistance sociale...* » «... assez régulier » f6 « *on invite les parents à un échange autour de ce projet,en essayant de bien leur dire, de les convaincre qu'ils auront une place importante dans ce processus d'insertion. (...) l'institution, le jeune et sa famille doivent être un petit peu sur la même longueur d'onde pour que cela aboutisse au mieux » f11*

Francis précise que l'acceptation d'un éloignement de l'environnement familial et social est souvent nécessaire pour envisager la préparation de l'insertion socioprofessionnelle :

«...qu'il travaille la question d'éloignement de son milieu familial...» f24 « un stagetrès loin de son milieu familial »f25 « première fois qu'il s'éloigne vraiment de son milieu familial. »f29

Lors des échanges avec les familles, plusieurs questions portent sur la sortie de l'IEM-FP : « *comment vous voyez la sortie ?* » « *comment cela se passe après ?* » f8

5. Reconnaissance et insertion socioprofessionnelle

Francis dit *essayer* d'accompagner les jeunes à repérer leurs savoirs-faire et les transformer en arguments, en prenant conscience de ses atouts et en sachant les dire : « *leurs savoir faire, sur un plan professionnel, sont repérés : je sais faire du câblage, je sais faire...* » f27

5.1. Prise de conscience par le jeune de ses potentialités et de ses difficultés

Il précise que la prise de conscience par le jeune, de ses potentialités et de ses difficultés, est la première étape de cette démarche, lors des expériences et des mises en situation. Progressivement, cela l'aide à se questionner et à faire des choix :

- « *De lui-même,....voir ce qu'est qu'un ESAT.» « se rendre compte par lui-même, puis en ESAT, il est respecté, ça marche à son rythme, qu'il se sent bien....» «...petit à petit, ils en prennent conscience.» f15*

- « *..l'on conduit le jeune à se poser des questions » « aider le jeune à se questionner, à faire des choix » « Est-ce que je suis capable d'aller...? » f24*

- « *le fait de savoir le dire, mais surtout d'en avoir pris conscience » « C'est les mises en situation qui révèle un petit les difficultés. Et le fait d'en avoir pris conscience, et puis qu'on peut être aidé, et qu'on peut être autonome tout étant aidé, c'est vraiment un plus. »f29*

5.2. Transformation des atouts du jeune en arguments et méthode de l'accompagnateur

Puis, il accompagne le jeune à dire ce qu'il sait faire, et transformer ses atouts en arguments : « *apporter des arguments* » « *tout ce que je sais faire, et que le jeune sache le dire surtout* » f15 « *Dire que...un état des lieux de tout ce que ces jeunes-là peuvent être en mesure de vendre à une entreprise* » « *repérer un petit peu ses savoir faire* » « *argumenter un petit peu autour d'une qualité professionnelle. ...mettre des qualités...en avant* » f27

- « *...les transformer en arguments* » « *ses atouts là, on essaye de les transformer en arguments* » « *Je suis quelqu'un d'ordrer, j'ai réussi à monter mon moteur de mobylette...* » f27

Cette valorisation de leurs atouts, de leurs compétences, leurs potentialités, dans une perspective d'insertion professionnelle, en ESAT, en entreprise, s'effectue tout au long du parcours d'orientation et de formation des jeunes. La relation de confiance, liée aux expériences, est soulignée : « *qu'il est confiance en eux parce que ils l'ont vécus* » f29

- Francis parle des méthodes permettant cette démarche accompagnée à l'identification des potentialités du jeune : « *l'outil... Dynamique Recherche d'Emploi* » « *c'est travailler des entretiens professionnels* » « *...à partir de sa réalité, de ce qu'il a réellement pratiqué* » « *....dégager de cet exemple des atouts : de quels atouts tu as besoin pour arriver à ce que tu as réussi ?* » « *..essayes de repérer quelque chose que tu as su faire, que tu as réussi et dont tu veux parler ?* » « *C'est aussi travailler toute la question des bilans* » f27

5.3. Validation des acquis

Des diplômes peuvent être obtenus « *soit ils ont un diplôme, soit ils ont des livrets de savoir-faire qui sont acquis* » f27

5.4. La prise en compte du projet d'insertion dans sa globalité

Francis constate l'évolution de la prise en compte du projet d'insertion du jeune en situation de handicap, pris aujourd'hui dans sa globalité : projet d'insertion professionnelle, mais aussi sociale, la visée étant l'amélioration de qualité de vie :

« *Aujourd'hui, on prend l'ensemble du projet en considération. On est dans l'insertion sociale aussi.* » f25 « *...voir le projet dans sa globalité, et puis c'est nécessaire je crois.* » f26 « *Si on essaye de mettre des aides en place, c'est bien pour améliorer la qualité de vie* » f29 « *chaque année on a des projets d'insertion hors travail* » « *des projets qui évoluent*

vers le non travail. » «...très nouveau pour nous, l'accompagnement de projets non professionnels. » f30

Cette évolution de la prise en compte du projet du jeune dans sa globalité implique un réajustement au niveau des pratiques d'accompagnement des professionnels, au niveau du réseau de partenaires.

6. Synthèse

Nous voulons mettre en valeur la posture de l'accompagnateur qui aide une « *personne* », jeune « *adulte* », « *en situation de handicap* », avec « *des besoins* », à faire du « *lien* » lors d'une période de transition. Il « *conduit le jeune* », demandeur de cet accompagnement au projet d'insertion, c'est-à-dire « *sujet-auteur* », à s'interroger, à prendre conscience de ses potentialités, mais aussi des ses limites, à faire des choix d'orientation « *pour améliorer la qualité de vie* ».

Lors d'activités précises et contextualisées, (stages, expériences, etc), le jeune « *acteur* » perçoit et connaît de mieux en mieux « *sa réalité* », et le sentiment de confiance en lui progresse et se construit, même après des expériences difficiles.

L'évaluation est inhérente au processus, dont nous avons souligné la dimension temporelle : sa fonction varie selon sa place par rapport aux moments de l'action de l'accompagnement.

Le dialogue entre le jeune, le coordinateur et l'équipe semble un élément de fondamental de la démarche d'accompagnement du projet, permettant le respect de la place de chacun, la reconnaissance et la réciprocité dans la relation.

Par rapport aux « *savoir-faire* » et « *atouts* » du jeune, il insiste qu'il sache les « *dire surtout* ». Le coordinateur porte beaucoup d'attention au travail d'expression du jeune de ses capacités : il l'aide à les repérer et à s'exprimer, à partir de son vécu, par le « *je....* ». L'objectif de cette communication dialogique est le développement de la capacité de délibération du jeune, et vise sa responsabilité. Le projet du jeune en situation de handicap accompagné est pris en compte dans sa globalité.

II. L'analyse de l'entretien de Sébastien

Par rapport à l'accompagnement en formation de jeunes en situation de handicap en IEM, nous développons les 5 séquences suivantes et les sous-thèmes retenus :

1. Les jeunes

1.1 La personne

Sébastien accompagne en formation de jeunes à partir de 14 ans, et des jeunes adultes : « *Il avait 19 ans...* » « *Etre pris pour des adultes, donc avoir un comportement d'adulte...* » « *...de leur demander des responsabilités....on leur demande d'être autonome le plus possible. Quand ils voient leurs camarades, eux, sont pris en charge au quotidien, c'est vrai qu'il y a un grand décalage.* » s13

Ce sont des « *jeunes...avec quelques difficultés.* » « *...différents* » s 2. Les adolescents et de jeunes adultes en situation de handicap moteur présentent **une paralysie cérébrale** pour la plupart. D'utilisation internationale (au sens de « *cerebral palsy* »), ce terme désigne un ensemble de troubles du mouvement et/ou de la posture et de la fonction motrice, responsables de limitations d'activité. Ces troubles sont permanents et sont imputables à des événements ou atteintes non progressives survenus sur le cerveau en développement du fœtus ou du nourrisson (anténatales, néonatales ou postnatales). Les troubles moteurs de la paralysie cérébrale sont souvent accompagnés de troubles sensoriels, perceptifs, cognitifs, de la communication et du comportement, par une épilepsie et par des problèmes musculo-squelettiques secondaires. En France le terme d'**infirmité motrice cérébrale** (IMC) est plus répandu.

- Par rapport à l'espace de formation, et la relation aux autres, Sébastien constate que « *Le lieu de formation n'était pas adapté pour des jeunes adultes.* » s11 « *Ça aussi c'est ce qui peut compliqué de l'accompagnement.* » « *C'était un jeune.....avait des difficultés au niveau du comportement. Il n'était pas habitué au fonctionnement de l'IEM avec des plus jeunes que lui.* » s11

Il aborde le fait que la personne n'est pas isolable dans un processus de formation complexe d'interaction entre différents éléments : la personne avec elle-même, avec les environnements sociaux, juridiques, institutionnels, avec les autres.

1.2. Le sujet-auteur

Sébastien aborde la notion de processus en évolution du projet de formation, avec la notion de temporalité : le début de l'accompagnement avec un état « *entrant* » du sujet-auteur, « *elle partait tout de même de très loin* » s9.90, le coeur de l'accompagnement avec « *les progrès* » s9, et le fin de l'accompagnement avec un état « *sortant* » : « *elle n'a pas eu son examen. Mais enfin, on était tous, au niveau de l'équipe, pour dire que c'était complètement réussi* » s9

Le formateur rappelle l'importance du sujet qui s'émancipe des lieux dans lesquels il a été assujéti : « *Donc, toutes ses années-là ont pu lui permettre à la fin du BEP donc, d'être chez elle, avec un ami,... et elle essayait d'avoir une vie, euh....* » s9

1.3. Le jeu de l'acteur

Sébastien relève qu'« *ils ont des compétences diverses les uns par rapport aux autres.* » s2, qu'« *ils ont tout de même des possibilités.* » s3.

« **Possibilité** » indique le caractère de ce qui est possible.

L'étymologie nous indique que son origine latine *-possibilis-* est dérivée du verbe *posse*, c'est-à-dire pouvoir, avec le suffixe *-abilis-* ajouté au verbe pour former un adjectif indiquant la possibilité.

Nous relevons le lien entre les compétences, le pouvoir d'agir et l'acteur dans son environnement. L'absence de mise en valeur des compétences et des possibilités du jeune lui semble regrettable: « *C'est dommage de ne pas les faire valoir.* » s3

2. Accompagnement des jeunes en situation de handicap

2.1. Le formateur décrit **la première phase centrée sur la personne : son accueil**, faire sa connaissance et le comprendre, pour envisager des solutions d'apprentissage, et produire une coopération : « *accueillir ces jeunes et commencer à leur apprendre...* », « *pouvoir connaître un petit peu ces jeunes* » s2

2.2 Sébastien nous parle de **sa fonction** d'accompagnateur lié à son statut de formateur : « *Notamment sur mon expérience de formateur, j'ai pu découvrir donc ces jeunes.... Et*

donc, c'est à chercher déjà des solutions d'apprentissage auprès de ces jeunes. » s2 et de **sa posture**, qu'il nous semble avoir choisie, c'est-à-dire « à côté » du jeune, révélée par le terme « ***auprès du jeune*** », « ***auprès du formé*** » (repris quatre fois au cours de l'entretien) s14.154. La posture d'accompagnement suggère une idée de partage. Aussi, le formateur défend « *l'importance d'avoir un bon accompagnement.* » s12, d'avoir une visée, support de la co-opération.

2.3. Le processus d'accompagnement est décrit :

- dans sa dimension opérationnelle qui suppose des apprentissages au service d'un projet, d'une intention, d'une visée et d'une situation d'accompagnement : « *...avoir tout un accompagnement. Et donc je pense que le BEP lui a permis, voilà, d'avoir une activité, d'avoir quelque chose, d'avoir un but, un objectif qui l'ont forcé à développer des apprentissages, à apprendre l'utilisation des transports,..le bus... Donc, le BEP, j'ai envie de le dire, était un prétexte, mais autour de cela, les compétences se développent.* » s9

- dans sa dimension relationnelle qui suppose un lien d'accompagnement, dans un cadre instituant, progressant.

Sébastien est interpellé par une situation où il a eu **peu d'implication dans une relation éducative** : « Alors après, de dire : « Voila je pense qu'il n'a pas été assez accompagné, on l'a peut être pas accompagné comme il fallait ? ». s11. « La formation en alternance...ne permettait pas d'avoir un suivi éducatif suffisant par l'équipe de l'IME dont il dépendait. » s12 et **un cadre peu protecteur**, c'est-à-dire peu de partage lors du parcours du jeune, selon son rythme d'apprentissage : « une distance entre le jeune adulte et l'équipe de l'IME, qui ne s'est pas aperçu des difficultés sociales du jeune et n'a pas donc pu les identifier et l'accompagner correctement. » s12

3. Apprentissage et évaluation

3.1. Sébastien aborde la notion des capacités d'apprentissage et des troubles éventuels, pas liés systématiquement à la « visibilité » d'un état de maladie ou de handicap. Aussi, « *une personne qui au premier aspect, voilà, n'a pas de difficultés, peut quand même avoir des difficultés d'apprentissage.* » s4

3.2. La question de l'orientation se pose dès 14 ans, où l'objectif est de : « *pouvoir découvrir un petit peu leurs compétences pour pouvoir ensuite mieux les orienter.* » s5

3.3. Le formateur nous livre un avis très positif concernant **le développement des compétences sociales**, en IEM, qu'il considère même « essentiel...de développer des compétences sociales,...forcé à développer des apprentissages...autour du BEP. » s9

« Par l'alternance, c'est-à-dire qu'il faut aller chez l'employeur...Alors, soit le jeune les possède déjà, soit il les acquiert pas à pas après... » s15

3.4. Le **développement des compétences professionnelles** s'effectue en atelier informatique : « essayer de trouver des solutions d'apprentissage » « Ils développent des capacités au niveau de l'utilisation de l'outil informatique »

Sébastien remarque que la formation BEP est un « prétexte » qui permet au jeune de déployer ses compétences : « mais autour de cela, les compétences se développent » s9. La formation est considérée comme un support de la co-opération. L'évaluation s'effectue au moment « des synthèses qui sont faites chaque année; il y a des bulletins trimestriels...de cerner un petit peu les progrès. » s1.

4. Ingénierie de formation

4.1. Pratique professionnelle

Sébastien parle de sa pratique professionnelle : « **développer** ma pratique professionnelle en tant que **formateur** » s2.19 puis « **établir** une pratique professionnelle. » s2 Il décrit sa mission : « Le formateur, moi j'étais là pour lui apprendre **la théorie** » s10

Cependant, il constate plus loin dans l'échange : « Dans le dispositif de formation,...on a ...des cours théoriques. Il n'y a pas de concret juste derrière. Et c'est ce qui manque auprès de ces jeunes-là, cette partie concrète. » s15

4.2. Dispositif

Nous avons précédemment décrit le dispositif de formation au sein de cet IEM, en Région Centre :

- « une première étape, **la plate-forme d'orientation et d'observation...pouvoir découvrir un petit peu leurs compétences pour pouvoir ensuite mieux les orienter.** » s.5

- Pour la deuxième étape, nous retenons l'idée de la création de la formation « Agent Bureautique » : « créer une formation... » s5, l'idée de construction d'un référentiel : « on a construit le référentiel, avec les instituteurs également » s7 et la notion des « pré requis quand même pour pouvoir intégrer. » s6. Certains jeunes ont « les compétences pour

prétendre suivre la formation »s6. Depuis deux ans, nous suivons des jeunes qui « n'ont pas les pré requis pour rentrer dans le cadre d'« Agent bureautique »s18

Les formations durent «deux années. Mais...cela peut être adapté en fonction des possibilités...peut être fait en trois années. » s6 Il y a «toute une équipe, que ce soit des éducateurs, également avec des instituteurs. » s3

*Le formateur développe longuement l'idée que «dans le cadre de l'alternance, ce serait plus pratique quand même pour les enseignements, de faire des **semaines pleines**». Aussi, les apprentissages seraient facilités pour le formé.*

5. Reconnaissance et validation des acquis

Le public visé dans le cadre de notre étude, de 16 à 20 ans, a un niveau de formation et de qualification très faible, et peu d'expérience sociale et professionnelle pour la plupart. Ils vivent tous dans leur famille. Un tiers des jeunes a un projet d'orientation professionnelle, vers le milieu de travail protégé souvent.

Sébastien a parlé de la formation non qualifiante, mais qui « permet de valider des compétences...qui permet de valider ses acquis.»s5 « Agent bureautique », on délivre tout de même un « certificat-maison », donc qui permet en fait de pouvoir montrer à l'extérieur ce qu'ils savent faire. » s16

*Pour le jeune, la **reconnaissance par autrui** de sa possession de capacités s'effectue aussi par le « diplôme BEP « Métiers du secrétariat ». s16 « elle est censée prouver à l'extérieur qu'ils ont des compétences. » s17 «...par un rapport de stage. Ils montrent ce qu'ils savent faire. » s19*

Sébastien explique le projet en cours, en lien avec le Greta, de valider les compétences en informatique des jeunes qui ne suivent pas ces deux formations, mais ont des acquis : «L'idée aussi, c'est de pouvoir développer, par exemple le B2I Adultes, qui lui est connu, et qui permet après de montrer à l'extérieur. »s18 «une attestation de type B2I-Adultes. »s18

Nous relevons la dimension de l'altérité, car « montrer à l'extérieur », n'est ce pas montrer « aux autres » ?

Montrer a pour origine latine : monstrare, indiquer, faire voir.

6. Synthèse

Sébastien revient tout au long de l'entretien sur la question des liens entre l'auto-formation, l'hétéro-formation et l'éco-formation, faisant écho à celle des temporalités et des espaces de la formation.

Il pose en effet la question de la place des jeunes « adultes » pour qu'ils soient « *pris pour des adultes* » dans un Institut d'Education Motrice, terme qu'il renvoie à la « *responsabilité* » de la personne, à son autonomie, son « *comportement* » d'adulte, et pose la question de leurs interactions avec l'environnement institutionnel et le type d'intégration proposé auprès de jeunes enfants, « *un grand décalage* ». La prise en compte de l'âge des usagers en situation de vulnérabilité, ici de leur majorité, est un élément incontournable à considérer, pour optimiser leur reconnaissance en tant que personne à part entière, leur organiser une place sans nier la complexité de la situation. Selon chacun, les droits et devoirs sont définis différemment, mais la perception des professionnels et de leur famille de leur statut d'adulte permettrait de les soutenir capables de s'insérer par leurs propres forces dans la vie sociale et d'être autonome, avec des compensations si nécessaires

La fonction et la pratique d'accompagnement sont décrites

- dans leur dimension opérationnelle, du premier moment exploratoire du sens du projet d'accompagnement en formation : « accueillir ces jeunes », « les cerner, de comprendre où étaient leurs difficultés », puis la mise en place du projet de formation, long parcours singulier selon chaque jeune qui a « un but, un objectif qui l'ont forcé à développer des apprentissages ».

- et dans leur dimension relationnelle « *auprès du jeune* » dans un cadre protecteur qui permet de « l'accompagner correctement ».

En lien avec la prise en compte de la globalité du jeune, « développer des compétences sociales » est un aspect « *essentiel* » à prendre en compte pour faciliter l'insertion, ce qui sous-entend un accompagnement éducatif et thérapeutique y contribuant, en interdisciplinarité des actions. Une formation comme le BEP, dans le cadre de l'alternance, en plus de développer les compétences d'ordre professionnelles, est un « prétexte », un support permettant d'accompagner le jeune dans les apprentissages de la vie quotidienne, de la vie sociale, au moyen d'expérimentations en situation concrète.

Sébastien évoque quelques caractéristiques de l'ingénierie d'un micro-dispositif de formation : il est conçu pour former des jeunes en situation de handicap, selon des programmes définis, visant les métiers du secrétariat. L'ingénierie pédagogique mise en place ne semble pas adaptée pour favoriser les progrès des jeunes : « *ce serait plus pratique ...de faire des semaines pleines.* »

Pour conclure par rapport à Sébastien, une analyse des « *signifiants* », par analyse lexicale, nous a permis de mettre en valeur des récurrences :

- le terme est utilisé neuf fois, dont trois fois négativement « *ne pas avoir été accompagné* » « *pas été assez accompagné* » « *pas pu l'accompagner correctement* ». La complexité de l'accompagnement est soulignée : « *compliqué* ».

« *Avoir un accompagnement* » est repris cinq fois.

- le terme de « *compétence* » est repris dix-huit fois, avec « *développer des compétences* » et « *avoir des compétences* » plusieurs fois chacun.

Les autres verbes associés à « *compétence* » nous intéressent : *découvrir, valider, suffire, pour grimper, imaginer, posséder, acquérir, montrer, prouver, faire référence à, pour prétendre.*

III L'analyse de l'entretien de Lucie

Par rapport à l'accompagnement en formation professionnelle des jeunes, le chercheur présente les 6 séquences suivantes, et les sous-thèmes retenus :

1. Les jeunes

1.1. La personne

Lucie est éducatrice technique horticole dans l'IEM de la Région Pays de Loire, qui « *accueille de grands adolescents, jeunes adultes qui cherchent une formation* »¹¹.

Lors de chaque description d'une pratique d'accompagnement, l'âge, ici la majorité, est pris en compte : « *l'âge, il devait avoir 18 ans.* »¹⁷ « *C'était une jeune fille à peu près le même âge* »¹⁸. Nous avons relevé précédemment, lors de la description du dispositif qu'un travail institutionnel autour de la relation entre les majeurs, les professionnels et leur famille était instauré, formation au niveau des professionnels réalisée pour prendre en compte le statut des jeunes majeurs.

Lucie utilise la terminologie de « jeunes en situation de handicap »¹³. « *C'est un jeune, son handicap exact, c'était un IMC avec la grosse, grosse difficulté, c'est la lenteur, très lent dans tous, dans ses déplacements...* »¹⁷. « *C'était une jeune avec des difficultés d'apprentissage, et pourtant intelligente, mais apprendre à l'école, ce n'était pas son truc.* »¹⁸

Le handicap est considéré comme le résultat de l'interaction entre le jeune, ayant des facteurs personnels pouvant être déficients, et l'environnement, pouvant constituer un obstacle, et une habitude de vie à laquelle il ne peut pas participer. Le jeune n'est pas handicapé, mais il peut vivre des situation de handicap, selon la triple rencontre : personne (auto), environnement (éco) et habitudes de vie (hétéro).

Ils « *ont besoin de soins, de formation, comme tous les jeunes.....* »¹¹. « *Il avait envie de suivre, aussi besoin de ce groupe.* »¹⁹. « *Des jeunes qui rêvent de faire....enfin qui ont des envies de métiers, mais qui ne savent pas bien quoi, de se poser et de réfléchir à quoi faire, vers quoi ils veulent...* »¹⁴ Le projet est un aménagement de la rupture entre notre vie quotidienne, et notre vie rêvée.... Les rêves et les illusions ont leurs valeurs, car le changement se nourrit d'eux. Donc, il est nécessaire de les considérer et les intégrer dans un projet de formation et de vie.

1.2. Le sujet-auteur

En amont de la démarche de co-construction du « *projet de M* », la conception « *son projet* » part d'une intention, « *d'un fort désir de formation* »¹⁷, de « *diplôme, il le voulait très, très fort au départ, de n'était pas possible de lui faire entendre autre chose* »¹⁷, c'est à dire ce qui « *a du sens* »¹⁹ pour eux.

Le parcours d'émancipation du jeune, sujet-auteur de son projet, part de sa demande, de « *son truc à lui* »¹⁷. Sa volonté et sa motivation l'impliquent pour inscrire son scénario dans le concret de la formation : « *Hyper motivé pour ce diplôme, et puis cela lui plaisait; ça lui plait l'horticulture, enfin motivé par l'horticulture.* »¹⁷

Pendant la phase de la réalisation du projet, c'est « *le projet global du jeune qui prime tout le temps ici.* »¹⁵

La posture du jeune influe sa persévérance et sa proactivité, face à l'opportunité des situations et l'implication dans le temps, lors de cette phase de concrétisation et de matérialisation: « *resté courageux par rapport à toutes ces difficultés* »¹⁷ « *content dans ce qu'il faisait. Il faisait ce qu'il avait envie.* »¹⁸

Un manque d'engagement du sujet peut compromettre la mise en œuvre du projet, tant par rapport au processus d'apprentissage qu'au résultat de l'apprentissage :

- «*Soit le jeune n'est pas prêt, on ne peut pas y aller...pas disponible dans l'apprentissage, si bien que l'apprentissage ne peut pas vraiment se mettre en place.*»¹⁹

- «*J'avais envie de lui donner plus, en termes de connaissances etc. Et en fait, il n'en avait pas spécialement envie* »¹⁹

-«*Elle ne pouvait pas dire, elle, ce quelle voulait...., toujours un écart avec elle, et la difficulté à faire avec elle.....elle avait du mal à nous renvoyer son ressenti.* »¹⁸

En aval du projet, la réalité se rebiffe et laisse apparaître en dessous d'elle le réel : « *il a fini par se rendre compte que en municipalité, ben...avec pleins d'adaptations et surtout beaucoup de « piston », il pourrait mais sans beaucoup de chances.* »¹⁷ La délibération est liée à l'action, pour faire des choix.

Le sujet-auteur ne réalise jamais son projet de la façon dont il l'avait imaginé et conçu au départ. La complexité du réel est liée à la dimension de l'imprévisibilité des actions entreprises. L'incertitude des facteurs à prendre en compte lors du diagnostic et de l'analyse de la situation modifie la conduite à projet.

1.3. Lucie s'intéresse au sujet qui agit, **l'acteur**, et à son action. « *C'était un jeune qui était très battant : «...faire quand même. J'ai des difficultés mais je veux faire, je veux....»« Je crois que grâce à ça, il a travaillé sur tous les plans... »¹⁷*

Se référant au domaine de l'action, elle nous parle du jeu de l'acteur, qui enrichit ses savoirs-agir en formation, porté par un vouloir-agir et un pouvoir-agir très important à prendre en compte, pour permettre le développement des compétences, et « être compétent » : « *Il a vraiment voulu essayer...d'y aller au maximum....de donner le maximum de tout ce qu'il pouvait.* »¹⁷ « *Deux ans en arrière, il ne pouvait pas.* »¹⁷

Nous relevons le lien entre l'intention, l'action et l'agir de l'acteur: «*...s'ennuyait en cours. Enfin, je sentais bien que ce que je lui proposais, ça la motivait pas plus que cela. Elle ne le faisait qu'à moitié, voir pas. Enfin, ce n'était pas adapté pour elle.* »¹⁸

2. La fonction et la pratique d'accompagnement

2.1. Lucie, « *en tant que formatrice* »¹⁸, nous éclaire sur **la fonction d'accompagnement** qui implique une phase d'accueil : «*je l'ai accueilli*...»^{f7}, une phase de guidage :

« *pouvoir lui proposer une formation qui lui conviendrait bien à elle.* »¹⁸ et une phase de suivi et de conduite de projet: « *c'est un jeune que j'ai suivi pendant deux ans* »¹⁷.

2.2. Elle nous parle de **sa posture d'accompagnement**, protéiforme, qui peut se modifier selon le moment de l'accompagnement, ici pendant l'évaluation : « *en lien avec eux, je le fais avec eux.* » « *Souvent, c'est même eux qui font...* »¹⁷. En lien avec l'autre, selon comment la relation à l'autre est considérée, la posture a des conséquences sur les actions et détermine les actions : « *de l'avoir accompagné ainsi. C'était son choix.* »¹⁷.

Posture «im-possible» (Lerbet-Sereni, 2008, p.204), la complexité de l'accompagnement tient au fait de la relation au sujet : « *Il y avait toujours plein de questions avec elle...Je continue, je ne sais pas....On a pas bien su, enfin compris.* » « *Je ne sais pas si on...l'a accompagné au mieux.* »¹⁸

L'élaboration de la démarche de co-construction du projet de formation, dans **sa dimension opératoire**, s'effectue par une situation d'accompagnement aux apprentissages, « *au fil du temps...* » avec une avancée concertée et concertante « *...vers du positif quoi, enfin d'étape en étape.* »¹⁷. « *On les aide quand même, à mieux s'évaluer...* » « *Ils peuvent se consacrer aux apprentissages.* »¹⁷.

La mise en œuvre de la démarche d'accompagnement tient compte de différents facteurs :

- l'individualisation des parcours : « *chacun peut avoir un parcours différent. De plus en plus !* » ;

- la notion de groupe « *est importante. Le jeune est dans le groupe et il suit avec un groupe, et si on veut individualiser un parcours, cela reste compliqué pour nous de le faire.* »¹⁹

- le potentiel de situations: « *pleins d'expérience qui font que...* » « *..l'atelier...Elle était valorisée. Avec elle aussi, il y a eu plein de stages* »¹⁸. L'alternance est une pratique structurante de leur projet d'insertion.

- le travail en pluridisciplinarité : « *...tout le travail des éducateurs autour de la vie sociale.* »¹⁷

2.3. La dimension relationnelle fait référence à la présence attentive, avec respect, de l'autre et à son écoute, basée sur l'établissement d'une communication dialogique :

- « *on fait des fiches : « le pourquoi », en lien avec eux, je le fais avec eux.* »¹⁷

- « *on a parlé souvent...* »¹⁷. « *...pris le temps avec elle de bien en parler suffisamment.* »¹⁸

Ce lien d'accompagnement inclut la prise en compte du cadre de l'organisation de l'activité de formation : « *Est-ce qu'elle est bien dans le bon groupe?* »¹⁸

2.4. Aboutissement du projet d'accompagnement

Le jeune a une intention, une visée en direction d'un projet à réaliser. « *Au bout du parcours* »¹⁷, il y a souvent un décalage entre ce qui est prévu et l'aboutissement. La complexité du projet tient au fait que tout n'est pas connu d'avance, mais se co-construit : « *Ce sont des jeunes qui sont aujourd'hui au Pôle Insertion et qui vont travailler en ESAT sans doute.* »¹⁸

3. Développement de compétences, apprentissage et évaluation

3.1. Avec « *le support de l'atelier* »¹⁷, Lucie décrit son rôle de formatrice et sa mission par rapport au **processus d'apprentissage** : « *Je veille à ce qu'ils restent dans cette dynamique d'apprentissage... Pour moi, l'intérêt, c'est qu'ils travaillent, qu'ils apprennent, ils peuvent voir ce qu'ils savent faire* »¹⁶. La formation co-construite, souvent individualisée, se présente comme un système en tension entre la singularité du sujet-acteur et la dimension sociale des apprentissages.

Lucie insiste sur le fait « *qu'ils ne perdent pas leurs **acquis** tant suivant selon leur projet individualisé...* », c'est-à-dire qu'ils persistent et restent consistants. Les acquis sont constitués dans le mouvement, une dynamique entre la constitution des savoirs et des connaissances. Ils circulent dans un environnement, avec une forme d'expression singulière, dans l'action. Il y a un lien entre le mode d'expression et d'échange des acquis (ce qui leur permettent de persister dans le temps) et leur mode de construction et de constitution.

3.2. Lucie procède à l'analyse de **la performance** « *...en pratique, elle était performante* », « *...j'ai pu lui confier des tâches presque en autonomie* »¹⁸. Elle s'interroge sur la mobilisation des compétences et leur **transférabilité** d'un contexte à l'autre : « *...mis à jour plein de compétences en horticulture. Je pense, elle va transférer facilement* »¹⁸

3.3. Lucie donne une importance « *relative* »¹⁶ au **concept d'évaluation**, tout en le mettant souvent en relation avec le projet de formation, pour mieux comprendre et aider le jeune-apprenant en situation de handicap à se « *positionner* ».

Sur une formation diplômante, elles « suivent le référentiel »¹⁶, « Il y a des critères beaucoup plus précis, par rapport à des activités, des tâches précises vues de A à Z, l'organisation, etc. »¹¹¹.

Sur une formation non qualifiante, plus individualisée, le référentiel construit sert de référent à ce qui est « évaluable » : « *Plus sur des atouts, sur le comportement, l'attitude au travail, comprendre les consignes. Plus la tenue de travail, l'attitude relationnelle, le soin.* ». Elle explique que « *parfois l'apprentissage est à ses débuts...ça met du temps à se mettre en place.* »¹¹¹

Elle ne peut pas évaluer « *l'activité propre. La qualité du travail, la réussite, bon je ne peux pas y être encore.* »

L'évaluation semble jouer un rôle majeur de régulation et d'avancement dans la conception et la réalisation du projet de formation : « *...plein, autant que je pouvais d'ailleurs, parce que ça aide.. Cela permet d'avancer.* »

Parmi les choix des modalités de formation, d'apprentissage et d'évaluation, **les stages** sont « précieux » : « *...en milieu de travail ordinaire, donc première étape...en municipalité où là, le rythme est plus acceptable, qui a permis toujours de rester dans l'horticulture, et...de quoi apprendre ou d'ajuster des adaptations.* »¹¹, « *stages en ESAT* »¹⁷

Pour augmenter les ouvertures possibles d'orientation et d'insertion, la capacité d'adaptation du cadre organisationnel et des environnements d'apprentissage avec un réseau de partenaires importants, faciliteront les marges d'action du sujet-acteur, avec la mise en place d'adaptations et d'ajustements progressivement.

4. Ingénierie d'un micro-dispositif de formation

4.1. La construction d'un dispositif de formation et des pratiques pédagogiques, qui prend en compte la formation individualisée, présente la caractéristique d'un équilibre fragile entre :

- la singularité du sujet-acteur : « *le projet global du jeune qui prime tout le temps ici. ...Ce projet là qui est mis en avant et qui est le centre de notre travail au quotidien. Après, moi, je peux,... j'ai la liberté de décliner un projet de formation, qui rentrera forcément dans le projet.* »¹⁵ « *Le jeune est dans le groupe et il suit avec un groupe, et si on veut individualiser un parcours, cela reste compliqué pour nous de le faire* »¹⁹

- et la dimension sociale des apprentissages : « difficile de mettre à la fois l'atelier et la théorie avec des jeunes qui n'ont pas du tout le même projet. » « Certains ont fini leur orientation ; certains, je fais encore de l'orientation. Il faudrait qu'à côté, je fasse de la formation professionnelle, pas du tout la demande des autres. On a un manque d'autonomie. » « En pratique, c'est plus facile parce que là on peut individualiser totalement. » 19

4.2 Lucie nous parle des **parcours d'orientation et de formation des jeunes** : « ..ils s'orientent. Quelque uns rentrent directement en formation. »14. L'accueil peut aussi se faire « *dans des sections d'orientation et d'observation professionnelle* ».

Le verbe « **S'orienter** » est employé dans sa forme pronominale. Comme le verbe « **Se former** », cela laisse entendre que c'est au jeune en situation de handicap de réfléchir et construire son propre projet d'orientation, de formation avec notre aide, celle de l'équipe et de sa famille. « *Le travail, moi, je ne le fais pas toute seule. Je le fais dans au sein d'une équipe et puis ensuite, il y a tout le personnel...* »17

4.3. L'élaboration d'une **ingénierie pédagogique individualisée** est présentée par Lucie : « *elle a eu un emploi du temps spécial. La première année, elle a eu plus de pratique....* » 18 « *un emploi du temps qui est fait.....On partage entre l'atelier et le reste, en cours.* » 19

Les modalités d'apprentissage pour atteindre les objectifs pédagogiques sont souples, l'alternance étant une interface à accorder entre la pratique et la théorie.

5. Reconnaissance des acquis et insertion sociale et professionnelle

5.1. Avec un détour par « *Le parcours de la reconnaissance* » (Paul Ricœur, 2004) du jeune en situation de handicap, trois grandes étapes jalonnent ce parcours :

- **La reconnaissance par l'identification** est la première condition de toute démarche de reconnaissance, en identifiant les contextes, en distinguant le handicap de la personne. Lucie nous dévoile : « *dans tout ce parcours, bah, ils mûrissent leur projet, ils deviennent de plus en plus éclairés. Savoir de quoi ils ont besoin. Je pense que ça répond quand même à la reconnaissance, même si ce n'est pas écrit.* »114

L'évaluation y participe : « *tout au long de l'accompagnement, ici, on les aide quand même, à **mieux s'évaluer*** »114 en partant des « *atouts qu'ils ont...* »111, et aussi des

limites : « pour plein de limites. Même pour pouvoir en parler eux, et c'est ça qui est intéressant. Bah, il y a le deuil à faire évidemment. »114

La prise de conscience des potentialités et des troubles est progressive, mais entraîne le sujet-acteur à s'impliquer et maîtriser le sens de ses actions : 7 « Et pendant le parcours, il a fini par se rendre compte.... » « Il a des troubles visuo-spatiaux. Il est conscient de ses difficultés....mais il est toujours resté courageux par rapport à toutes ces difficultés, au contraire, quoi. »17

« Un jeune qui était très battant,..... Enfin :« **faire quand même**. J'ai des difficultés **mais je veux faire, je veux**.... »17

- La reconnaissance de soi

Lucie accompagne le jeune en situation de handicap à pouvoir **lister, noter, et savoir écrire** ce qu'ils savent faire : « moi, je leur dis, qu'on en décèle, j'essaye, on essaye ensemble les lister au fur et à mesure qu'on les décèle, les atouts. ». « de les écrire. Alors il y a les atouts techniques et sur l'autonomie. » 19 « Ils peuvent voir ce qu'ils savent faire. »16 « Qu'on s'entende ensemble : « on les note ? », « on ne les note pas ? ». Je donne mon avis. Voilà, ils sont d'accord. »111

La formatrice insiste sur le fait que le jeune **puisse raconter et dire avec des mots** ce qu'il est capable de faire : « il faut que lui se l'approprie. Et qu'il puisse le dire : « Ca, moi, je suis bonne pour faire ça ! ».111

L'appropriation de ses savoir-faire, c'est-à-dire que le jeune s'attribue en propre ses savoir-faire, lui semble essentielle, et son accompagnement auprès du jeune vise à faciliter cette identification et attribution de ses qualités et atouts par différents supports : le « livret de stage. En première page du livret il y a, euh, ses qualités et ses atouts au jeune » 19 « au retour de stage, on va prendre les bilans de stage » 19

Lucie pose **la question de la mémoire et le problème de l'oubli** de ce que les jeunes ont identifié comme capacités, pendant ce parcours de la reconnaissance de soi. De quoi les jeunes se souviennent ? «...qu'ils ne l'oublient pas. Enfin bon, qu'ils le retrouvent. » « Entre ce que moi j'ai travaillé au niveau des atouts, de leurs atouts, de leurs compétences. Comment après, ils s'en servent ? »

« Il faudrait **un outil réutilisé**, mettre en avant. »111

- La reconnaissance mutuelle

La certification, par les diplômes, est présentée par Lucie avec une « *importance relative* », ne permettant pas l'insertion professionnelle. Pour le jeune cependant, cela représente beaucoup, mais « *en fait, ce n'est pas le CAP qui allait lui donner un travail. Il n'était pas mécontent de l'avoir fait quoi.* »

Elle parle des « **épreuves** »¹⁷ que les jeunes passent pour l'obtention du diplôme.

Lucie aussi, porte attention à ce « *qu'ils ne perdent pas **leurs preuves**.* »¹⁶ Cela nous rappelle les preuves fournies par le candidat en Validation d'Acquis par l'Expérience (VAE), de nature déclarative, reposant sur l'observation, la simulation ou encore la réalisation.

Elle évoque deux fois un lien possible entre la formation individualisée et la mise en œuvre de la **modularisation**, lien facilitateur pour l'organisation du dispositif de formation et pour la conduite des parcours : « *comme une passerelle qui permettrait à un jeune qui est en formation qualifiante, de pouvoir quand même **valider des petits morceaux de diplôme**.* »¹⁴. « *...sans suivre toute la formation diplômante.* »¹⁹

Elle évoque **la reconnaissance de la responsabilité du jeune** décrivant ses atouts, ses compétences : « *puis, ils voient bien si c'est vrai, ou pas vrai. Enfin, on se ment pas dans ces cas-là.* »

Une action est attribuée à quelqu'un comme son authentique auteur.

5.2. Lucie revient souvent sur **l'insertion sociale** des jeunes : « *Là aujourd'hui, il a gagné, oui, il vit en foyer, mais enfin il utilise les transports en commun. Deux ans en arrière, il ne pouvait pas. Il a travaillé avec les ergothérapeutes.* »¹⁷ et sur **l'insertion professionnelle**, en notant que « *ce n'est pas les diplômes qui vont leur permettre de s'insérer.* »¹¹²

Par rapport à **la qualité de vie**, « **globale** » nous dit-elle, « *tout le monde y contribue* ». « *L'autonomie de vie. Faire percevoir les bonnes choses de la vie et qu'ils y ont droit, et qu'il n'y a pas que le travail.* ».

C'est « *même, parfois le projet de certains jeunes.* »¹¹⁵

6. Synthèse

Avec Lucie, nous avons retrouvé le terme de « *personne en situation de handicap* », lié au modèle conceptuel de Processus de Production de handicap, présenté par le Comité Québécois de la CIDIH en 1991. Nous l'utiliserons aussi dans ce travail de recherche, car il nous paraît « *juste* » par rapport à notre conception du handicap, considéré comme un processus, et non comme un état, qui perturbe les relations de la personne à son environnement. Celle-ci est considérée comme l'**acteur** principal, qui détermine ses priorités, ce qui permet d'envisager l'accompagnement.

En évoquant le « **sujet** », nous avons retracé tout son trajet pendant son parcours de formation, en amont de la démarche de co-construction où Lucie parle « *du désir* »¹⁷ de faire advenir tel ou tel avenir pour le jeune, momentané (la posture du jeune semble influencer sur sa persévérance et sa proactivité), et en aval, avec le réel qui ne correspond pas toujours au projet de départ. Elle parle de **sa fonction d'accompagnement**, en l'accueillant, et se portant **garant d'un certain nombre de possibles** par rapport à son projet: « *pouvoir lui proposer une formation qui lui conviendrait bien à elle.* »¹⁸. C'est le cœur de l'accompagnement, la phase de guidage, puis de suivi de la conduite de projet: « *c'est un jeune que j'ai suivi pendant deux ans.* »¹⁷. Les trois phases de l'accompagnement peuvent se rapprocher d'un entretien, avec l'accueil dans un cadre spécifique au début, puis le cœur de l'entretien, et la clôture.

Dans **une relation** avec l'échange, elle aide les jeunes à mettre du sens sur leur « *pouvoir-agir* », à évaluer leurs « *compétences* » et leurs « *performances* », en lien avec les expériences à l'atelier, en stage, etc. : « *Ça a du sens. Parce que ... ça a le mérite de s'appuyer sur du vécu. Que eux-mêmes ont vécu.* »

Pour « **s'orienter** » et « **se former** », le jeune en situation de handicap réfléchissant et construisant son propre projet d'orientation, de formation attend un accompagnement plus ou moins individualisé, profitant du « *potentiel de situations* » (Jullien, 2008, p. 217), avec des conseils de l'équipe et de sa famille pour prendre des décisions et produire des choix progressivement.

Conclusion

Situer les places respectives de chacun lors d'un accompagnement permet le respect de la disparité des places, (l'un n'est pas l'autre) tout en étant en parité dans la relation. Nous avons, dans chaque entretien, porté notre attention sur **les jeunes** : sur leur personne « *en situation de handicap* », ayant des besoins spécifiques de soins et de formation ; sur le « sujet », s'inscrivant dans une logique de complémentarité, et sur l'acteur, partie prenante de ce qu'il fait (autonomie de l'acteur dans la praxis).

«Il est courant de se référer à la notion d'«usager» dans les établissements et services sociaux et médico-sociaux pour définir le bénéficiaire d'aide et d'accompagnement, sujet de droits.» (ANESM. 2008, p. 14)

L'usager a droit à la confidentialité des informations le concernant. L'équipe pluridisciplinaire de l'institution doit articuler deux notions : le partage des informations et l'obligation de discrétion ou de confidentialité des informations le concernant. Pour tout partage d'informations qui la concerne, auprès des partenaires, l'accord de l'usager et/ou de son représentant légal est nécessaire. Aussi, nous avons mis en valeur le lien entre la reconnaissance et la « *réciprocité fondamentale* » (Ricoeur, 2004), ce qui ouvre à la communication dialogique entre le jeune en situation de handicap et les professionnels de l'établissement médico-social : être reconnu pleinement dans la réciprocité, avec forcément une part de méconnaissance.

Par rapport à la **fonction d'accompagnement** en formation des jeunes en situation de handicap, chaque interviewé nous présente tout à bord son métier, sa profession, avec la mission institutionnellement définie auquel se rattache cette fonction et relation d'accompagnement. Avec chacun, nous retrouvons des similitudes lors de cette **démarche** dynamique d'accompagnement : temporaire (le temps d'un « parcours »), contractualisée, asymétrique (disparité de statuts des acteurs), co-opérative, et contextualisée. Ils nous révèlent la **posture** choisie, « *auprès du jeune* » nous dit Sébastien, « *en lien avec eux* » nous dit Lucie. Francis évoque cette posture, une «**im-possible posture éthique** » (Lerbet Serreni, 2008, p. 188) : «*il faut accompagner les jeunes sans violence.*» f23

Le paradoxe de l'accompagnement du jeune « *construisant sa vie* » et son projet apparaît quand des contradictions s'immiscent : le jeune assume sa singularité, en interaction avec les autres et l'environnement, en relation et aussi avec des séparations à prendre en compte par lui et par l'accompagnateur.

Dans les trois entretiens, nous notons l'importance donnée au **développement des compétences sociales**, par l'apprentissage, et à leur transférabilité. Les formations diplômantes et qualifiantes sont des « *supports* », « *prétextes* » qui permettent aux jeunes de déployer leurs compétences sociales et professionnelles. Régulièrement pendant le parcours de formation, l'auto-évaluation, l'hétéro évaluation et l'éco-évaluation (stages, mise en situation) aident le jeune en situation de handicap à mieux se connaître et à se « *positionner* » nous dit Lucie.

L'attribution au jeune de ses capacités semble primordiale pour les accompagnateurs, c'est-à-dire **la reconnaissance de ses capacités** qui commence par l'identification d'un « *quelque chose en général* », puis par l'identification de soi. Aussi, ils nous disent que ses capacités et ses acquis identifiés sont reconnus par l'autre, le jeune-acteur les racontant, les disant à l'accompagnateur qui l'écoute. Ces capacités narratives de dire, d'agir et de raconter, potentiels dénommés aussi « *capabilités* », supposent en effet la présence de l'accompagnateur, qui est à l'écoute, reçoit le récit et l'aide à « *noter* », l'aide à « *argumenter* », nous dit Lucie. Dans l'épître en début de chapitre, Paul Ricœur (1988) parle de la « médiation de la fonction narrative. » qui permet d'accéder à « *l'identité narrative de l'homme* ».

Aussi, nous reprenons l'idée de la démarche de co-construction du projet d'insertion, déjà développée l'an passée dans un travail de recherche et évoquée par Francis : « *C'est lui qui le construit, mais avec sa réalité et puis avec la réalité de l'extérieur.* » L'articulation des différents projets au sein d'un établissement médico-social exige d'être au clair sur chaque notion, à trois niveaux :

- Le projet de vie concerne le jeune en situation de handicap, et relève de la personne, avec ses attentes et ses besoins, avec son choix de vie et d'existence, sa décision de projet de vie. Pour les plus jeunes, il est formulé avec le représentant légal, les parents, (article 12), puis peu à peu par le jeune lui-même au fil de son développement.

- Le plan de compensation décline les besoins de compensation et la préconisation des réponses, par la contribution de la CDA, représentant les pouvoirs publics.

- Le législateur, depuis 2004, conçoit que le projet personnalisé ou individualisé d'accompagnement, à visée professionnelle ou de vie sociale, dans le cadre d'un contrat de séjour, est développé par le jeune et lui appartient, avec l'appui et le soutien des professionnels, de ses parents et de l'établissement, considéré comme des moyens au

service du projet du jeune et de son évolution. Suite à une analyse partagée, la phase de co-construction du projet personnalisé s'organise. Elle est fondée sur une reconnaissance mutuelle du jeune/de son représentant légal et des professionnels. Les professionnels définissent le projet individualisé, en prenant en compte les potentialités et le jeune dans sa globalité.

Cette démarche de co-construction du projet d'insertion, implique d'articuler différentes temporalités sociales et individuelles tout au long du parcours d'accompagnement.

Nous concluons ce chapitre par une condition nécessaire de l'accompagnement qu'il nous semble émerger de ces analyses, la bientraitance, définie en terme d'échanges constants entre tous les acteurs de l'accompagnement et les personnes vulnérables au sein d'une structure et non pas en terme d'objectif de l'interaction éducative et formative.

CHAPITRE VII : LES TEMPORALITES SOCIALES ET INDIVIDUELLES
DES ACCOMPAGNEMENTS

«Car l'un n'est pas l'autre ; on échange des dons mais non des places.»

Paul Ricœur, 2004, p. 401

L'herméneutique reste l'art d'interpréter les textes dans un contexte distinct de celui de leur auteur et de leur auditoire initial, en vue de découvrir de nouvelles dimensions de la réalité. L'analyse et l'interprétation avec les sujets de l'action sont une co-construction et même co-production. Nous en revenons à l'épreuve : dans les effets des analyses proposées, le chercheur met à l'épreuve ce qu'il avance.

Cette recherche porte sur l'accompagnement des jeunes en situation de handicap dans l'élaboration de leur projet de vie personnel d'adulte, afin de faciliter leur insertion sociale et professionnelle, et d'améliorer leur qualité de vie.

Notre interprétation implique un retour par rapport à la problématique :

En quoi notre accompagnement participe au développement des compétences et à la reconnaissance et la validation des acquis et influe sur l'insertion socioprofessionnelle des adultes en situation de handicap moteur ?

La reconnaissance peut-elle s'appuyer sur la considération réciproque qui existe entre toute personne ?

Nous faisons l'hypothèse qu'une reconnaissance des capacités du jeune en situation de handicap influe sur la gestion et l'expression de ses compétences sociales et professionnelles, face à autrui.

Ainsi, l'ingénierie d'accompagnement et de formation mise en place favorise, ou non, le sentiment de compétences et d'efficacité personnelle, facteurs importants de la démarche d'insertion socioprofessionnelle.

Par rapport à la question des conditions où nous faisons agir la compétence, nous posons l'hypothèse que c'est surtout la mise en situation réelle de l'activité qui permettra d'agir sur les savoirs d'actions. Lors de la transposition des acquisitions, la transaction cognitive va transposer du savoir pour agir dans une situation réelle et nouvelle.

I. Analyse des résultats

Un montage de grilles interprétatives nous permet de résumer et synthétiser chacune des cinq séquences, en croisant le discours des acteurs.

Le tableau suivant nous sert de grille d'analyse pour chaque séquence :

Séquence 1 Les jeunes		
Entretien 1 Francis. Coordinateur	Entretien 2 Sébastien. Formateur	Entretien 3 Lucie. Educatrice technique horticole

Nous étudierons les thèmes selon leur ordre dans les différents entretiens, et par entretien.

Chaque séquence est étudiée thématiquement, analysée et réorganisée en sous-thèmes significatifs. Puis, l'analyse thématique, catégorielle est croisée avec les concepts, permettant une confrontation au cadre conceptuel proposé au début de cette recherche.

Séquence 1 : Les jeunes

La psychologie humaniste est une source pour aborder l'accompagnement, avec une vision élargie mobilisant les ressources de la personne dans sa relation à elle-même, aux autres et dans sa relation au monde.

Dans le vocabulaire courant, et spécifiquement dans le champ du handicap, nous constatons l'occurrence du terme « *personne* » : personne en situation de handicap, service à la personne, personne handicapée, etc.

Aujourd'hui, nous accompagnons la *personne-sujet-acteur*, c'est-à-dire que nous sommes attentifs à ces trois niveaux-là. Dans les trois entretiens par rapport aux jeunes, cette triangulation entre la personne, le sujet et l'acteur nous a permis de mieux comprendre l'approche complexe de la relation d'accompagnement.

L'approche centrée sur la personne permet de souligner et de reconnaître la singularité et les qualités intrinsèques de l'accompagné.

Lucie résume quelques caractéristiques essentielles : « *l'âge, il devait avoir 18 ans.* »¹⁷, « *jeunes en situation de handicap* »¹³ et ils « *ont besoin de soins, de formation, comme tous les jeunes.....* »¹¹, « *besoin de ce groupe.* »¹⁹.

La prise en compte de sa majorité, c'est-à-dire le reconnaître comme membre adulte, implique l'entrée dans de nouveaux champs d'interaction, avec différents rôles qui induisent une reconnaissance sociale de sa maturité. Dans une perspective dynamique, son autonomie est relative comme pour tout adulte, et donc en dépendance relative par rapport au contexte de vie.

L'étymologie du terme « personne » relève le caractère social : il est dérivé du latin « *persona* », un masque de théâtre, d'où les sens associés de « personnage », de « rôle » conféré à l'acteur étant donné sa place, etc.

Pour Maryvonne Sorel (2009, p. 5), « *la personne est le résultat de l'accumulation des expériences d'agentivité d'un individu, expériences qui varient en quantité et en qualités 'les interactions sociales et les médiations formatives s'effectuant dans des contextes toujours différents et selon une temporalité toujours particulière) et qui le dotent d'une irréductible singularité.* »

Jean-Pierre Boutinet présente les deux temps du projet : ici, le PRO de la préparation : « *Des jeunes qui rêvent de faire...* »¹⁹

L'approche centrée sur le sujet-auteur de ses conduites est, dans chaque entretien, chaque fois liée à une notion de processus en évolution et construction d'un projet de formation, d'insertion.

Sébastien s'intéresse aux « *progrès* »^{s9} et Francis insiste que « *le projet évolue ...le jeune lui-même qui fait évoluer son projet.* »^{f23}.

Ils s'intéressent à la reconnaissance du processus de développement de compétences, aux trajets d'insertion d'un jeune s'exprimant et voulant donner du sens à sa vie, plus qu'aux résultats et performances. La posture du jeune semble influencer sur sa persévérance et sa proactivité.

Le sujet est en interaction lui-même, avec les autres et avec l'environnement. Il commence par exprimer ses « *désirs* »¹⁷, ses demandes. Jean-Pierre Boutinet présente les deux temps du PROJET : ici, Lucie nous parle du PRO de la préparation : « *Des jeunes qui rêvent de faire...* »¹⁹.

Gaston Pineau (1983, Pineau, Legrand, 1993) développe l'idée d'un « *processus de production de vie* ». Jean-Pierre Boutinet (1990; 1995) parle de « *processus de production de projet* ».

Tout sujet est connaissant, développe une connaissance des situations qu'il vit, qu'il expérimente, qu'elles soient familiales, affectives, professionnelles. La connaissance suppose d'être intégrée par le sujet global, indivisible, cognitivo-affectif, et nous ajoutons le sujet social. Elle mène donc à l'identité du sujet, à son être, elle renvoie le sujet à lui-même et à son milieu. Elle est nécessairement plus riche que le savoir formalisé.

La connaissance repose sur des processus d'auto-référentiation, nous explique Jacques Legroux (1981, p.139) :

« Le sujet se réfère aussi à lui-même et (...) il « creuse » en lui pour approfondir sa connaissance propre. Or, comme ce creusement (en hyper ou en hypo) peut théoriquement continuer indéfiniment, le sujet finit par avoir non plus une actualité de lui-même par rapport à lui-même, mais aller vers de la vacuité qui n'est pas du vide ou du néant, mais qui est du potentiel. Ce potentiel est une véritable ouverture de la cognition sur de l'indéterminé, révèle ainsi l'incomplétude propre à la connaissance et le pouvoir créateur de l'homme. »

L'approche centrée sur l'acteur est en lien avec la logique constructiviste présentée ici.

« Ils sont amenés à prendre conscience de leur réalité » f7

« En fin d'année, on arrive sur des accompagnements.....enfin sur des solutions qu'on n'aurait même pas imaginé nous, professionnels six mois plus tôt ! » f6

La prise de conscience de leur réalité, ce que A. Bandura (1976) appelle « *contrôle cognitif* », est présentée comme le premier élément déterminant pour l'acteur et le contenu des actions à venir.

C'est lors du deuxième temps du projet : le « JET » de la réalisation et de l'application concrète. A la simplification du PRO, répond la complexité du JET, qui concerne celui qui agit, l'agent, dans le réel. En intrication avec la mentalisation anticipatrice du PRO du sujet-auteur, le PROJET ne correspond souvent pas à celui que le jeune et l'accompagnateur imaginaient au départ.

Ce rapport entre l'action et l'intention nous interpelle en tant qu'accompagnateur, sachant que l'intention de l'autre nous échappe.

Pierre Jacob (2004, p.49), reprenant les travaux de Brentano, note que « **Avoir de l'intentionnalité**, c'est être tendu vers - ou- viser quelque chose.....en direction d'un objet. » Cet auteur parle de « *capacité de viser un objet.* »

Pour Crozier et Friedberg (1977, p.367), « *nous raisonnons toujours comme si la mesure profonde de toute action, c'était l'intention de l'acteur. Renoncer à ce postulat mettrait en question la conception que nous avons de la personne et de la protection indispensable à notre moi. C'est donc autour de la psychologie de l'acteur, de l'auteur de l'acte que nous allons nous battre.* »

Séquence 2 : L'accompagnement des jeunes en situation de handicap

Nous présentons l'étude thématique de la séquence 2, concernant la notion très développée dans les trois entretiens, **la fonction et la pratique d'accompagnement** de jeunes adultes en situation de handicap moteur.

Pour Sébastien, « <u>sur mon expérience de formateur</u> »s2. Pour Lucie, « <u>en tant que formatrice</u> »l8. Francis en parle comme d'un « <i>métier...pour proposer de bon outil....adapté</i> » « <i>L'insertion sociale et professionnelle, l'accompagnement, c'est vraiment un métier</i> ».
--

Pour les trois interviewés, la **fonction** d'accompagnement est liée à leur statut, avec une mission qu'il remplisse définie dans un cadre institutionnel Depuis une vingtaine d'années, la fonction d'accompagnement se retrouve rattachée à différentes professions de la relation à autrui, et de la relation de service.

En ce qui concerne **la pratique d'accompagnement**, Jacky Beillerot (1996, p. 12-13) nous explique que « *Dans le sens courant, est alors « **pratique** » toute application de règles, de principes qui permet d'effectuer concrètement une activité, qui permet donc d'exécuter des opérations, de se plier à des prescriptions... Ainsi....la pratique, bien qu'incluant l'idée de l'application, ne renvoie pas immédiatement au faire et aux gestes, mais aux procédés pour faire. La pratique est tout à la fois la règle d'action....et son exercice ou sa mise en œuvre....d'un côté, les gestes, les langages, les conduites ; de l'autre, à travers les règles, ce sont les objectifs, les stratégies, les idéologies qui sont invoquées.... Les pratiques sont des objets sociaux, abstraits et complexes... Elles ne peuvent se comprendre et s'interpréter que par l'analyse. Les pratiques sont observables ou décrites par des agents qui leur sont extérieurs mais peuvent être aussi racontées, récitées et observées par leurs auteurs. »*

En se référant au sens littéral de l'accompagnement, « *se joindre à quelqu'un là où elle est, pour aller là où il va, en même temps que lui, en respectant son rythme* », la **posture du professionnel et sa relation à l'autre est interrogée**, tout au long de la démarche.

Lucie parle d'une évaluation « *en lien avec eux* »¹⁷, Sébastien est « *auprès de ces jeunes* », et Francis tente d'« *accompagner ses jeunes sans violence*. »

Maëla Paul (2008, p.266) nous dit qu'une posture est « *prise* », car elle provient de la décision du professionnel de sa situation par rapport l'autre, selon ses valeurs personnelles.

François Jullien (2008, p. 225) relève que « *la notion d'accompagnement sous-entend l'idée de partage. En restant « auprès de », « à côté de », l'accompagnateur privilégie l'obliquité.* »

Le choix d'une posture, non rigide, peut être modifié selon les moments de l'accompagnement, selon l'action et le but auprès de la personne accompagnée :

- Une première phase d'**accueil** de l'autre pour le soutenir, l'aider l'écouter se retrouve dans les trois pratiques, ce que Maëla Paul appelle « **escorter** ». En effet, Sébastien évoque la capacité de soutien : « *commencer à leur apprendre* »^{s2}, Lucie la capacité d'aide pour « *lui proposer une formation qui lui conviendrait bien à elle* »^{l8}, et Francis d'élaboration « *avec lui d'un projet.* »

- Une deuxième phase, cœur de l'accompagnement dans la relation avec la parole, le dialogue, pour mettre du lien et mettre en sens, est évoqué par Francis comme une **guidance**, avec des conseils donnés car il « *connaît les dispositifs qui peuvent aider ces jeunes-là* » f24. Lucie les aide « *au fil du temps* », « *à mieux s'évaluer* » pour qu'ils puissent « *se consacrer aux apprentissages.* » 17

Guy Le Bouëdec (2001, p. 141) note que « *accompagner quelqu'un, c'est ensuite, participer avec lui au dévoilement du sens de ce qu'il vit et recherche.* »

- Puis une phase de **conduite** de projet qui se construit, l'accompagnateur cheminant auprès du sujet selon son engagement et la finalité de son projet. La relation de l'accompagnement est le lieu d'exercice que sont l'autonomie, le choix et le pouvoir d'agir de l'acteur dans son environnement. Sébastien explique « *avoir* » tout un accompagnement... le BEP lui a permis...d'avoir une activité, d'avoir quelque chose, d'avoir un but, un objectif qui l'ont forcé à développer des apprentissages, à apprendre l'utilisation des transports... »s9

L'apprentissage s'est effectué dans une mise en mouvement impulsée par la situation de formation, valorisée par l'accompagnateur, dans une visée de transformation du jeune en situation de handicap, dans son autonomie de vie.

Nous donnons de l'importance au **processus** dans la **démarche d'accompagnement**. L'articulation des différentes temporalités à prendre en compte tout au long de l'accompagnement nous semble fondamental et riche sur le plan dynamique, accompagnant « *une personne en situation et en devenir* », « *chemin faisant.* » (Jullien, 2008, p. 226)

Francis parle souvent d'« *élaborer un projet* »f6 avec le jeune, en collaboration avec la famille : « *On invite les parents à un échange autour de ce projet* »f6, et surtout, il répète plusieurs fois que « *le projet, il évolue avec le jeune* »f6. Il nous dit que « *C'est lui qui le construit* », mais aussi que cette évolution est en lien aussi avec les « *mises en situations* » f6. Lucie nous dit qu'il y a « *plein d'expérience qui font que...elle était valorisée.* » 18.

La conduite à projet est une conduite qui fait viser un but, avoir une intentionnalité. La visée s'effectue avec co-construction et co-opération, selon le rythme des opérations articulées dans le temps présent et dans la durée.

Chaque accompagnateur nous explique **le potentiel de situations** (stages, mises en situations, etc.) est aussi important que **le jeu de l'acteur**.

François Jullien (2008, p. 219) explique que « *la stratégie consiste donc à repérer l'effectivité qui se trouve intégrée dans la configuration situationnelle au sein de laquelle nous nous trouvons.* »

Cet auteur rappelle la stratégie chinoise qui reprend ces deux notions : la situation et le potentiel. Détecter le potentiel d'une situation de stage, d'atelier, pour tirer profit, pour développer ses compétences, pour s'ouvrir à d'autres possibles, implique que le jeune s'ouvre, repère et utilise les facteurs porteurs pour apprendre, pour essayer, pour faire évoluer son projet.

Ce même auteur, qui parlait tout à l'heure d'« obliquité » par rapport à la posture, note que « *l'oblique,...c'est une nécessité afin de rendre possible un processus dans lequel est engagé l'accompagné.* »

Francis remarque que l'aboutissement et la réalisation du projet d'insertion ne correspond souvent pas à celui qui était imaginé, conçu.

La situation paradoxale est inscrite déjà dans le terme PRO-JET.

Francis raconte que l'accompagnateur et l'accompagné n'ont déjà pas les mêmes intentions opératoires au début, pendant la phase du PRO.

« Ils arrivent avec **l'intention** de travailler en milieu ordinaire » « l'idée qu'ils avaient au départ de s'insérer, comme tout le monde, dans le monde ordinaire » et ce que vise l'équipe : « nous au Pôle Insertion, **l'objectif**...on les place différemment » f23

« Elle a dit, en partant qu'elle voulait bien faire de tout, **sauf de l'horticulture** ! »18 nous dit Lucie.

Pour Franz Brentano, (Jacob, 2004, p. 49). « **L'intentionnalité** est cette caractéristique de l'esprit humain qui lui permet de **former des représentations**. »

Un écart, plus ou moins important, persiste entre la conception et la réalisation, lors de la phase du JET.

Aussi, cette situation paradoxale est liée à la complexité du réel par rapport à la posture et l'accompagnement des acteurs du projet, aux ressources, aux contraintes de l'espace et du temps, aux obstacles.

Paul Fustier (2005, p.136) rappelle, concernant *le paradoxe de l'échange*, que Winnicot, en 1971, demande « *qu'un paradoxe soit accepté, toléré, et qu'on admette qu'il ne soit pas résolu. On peut résoudre le paradoxe, mais le prix à payer est la perte de la valeur du paradoxe.* »

Dans toute relation d'accompagnement, il y a du lien d'accompagnement et du rapport.

Lucie a « *parlé souvent* »¹⁷ avec une apprenante, et par le dialogue, l'aide à mettre « du sens » sur leur « pouvoir-agir ». Francis « *explique aux autres ouvriers de l'entreprise* » la situation de handicap du jeune stagiaire, les adaptations envisagés et l'impact sur l'activité de l'atelier.

Sébastien nous raconte une expérience d'accompagnement d'une jeune où il apparaît « une distance entre le jeune adulte et l'équipe de l'IME »¹², qui entraîne un manque d'identification des difficultés du jeune, et un accompagnement peu adapté.

Dans un établissement médico-social, il doit avoir :

- plus de rapport, qui renvoie au type de socialité secondaire. Les relations entre le professionnel et l'utilisateur se passe dans un cadre institutionnel défini, avec les médiations, sur la base d'un contrat fixé dans le temps et l'espace, avec la définition des tâches à effectuer, ce qui sous-entend une disparité de place.

- et du lien socialisant, qui renvoie à la socialité primaire.

Nous avons vu avec Paul Fustier (1986, p. 9) que « *nous vivons comme pris à l'intérieur de deux fonctionnements sociaux qui commandent deux types d'échanges entre les personnes...Ainsi coexistent, se superposent ou s'opposent deux types de socialité, si l'on entend par « socialité » ce qui génère une certaine forme de liens entre les hommes.*

La relation d'accompagnement articule la question du don et contre don comme interaction, et l'échange est basé sur l'instauration d'une communication dialogique.

Le maintien du rapport médiatisant/médiatisé, avec une référence effective au cadre, semble le garant du sens du lien d'accompagnement.

Séquence 3: Apprentissage et ingénierie de formation

L'élément principal de cette recherche est la question de la facilitation du développement des compétences des jeunes en situation.

Nous portons notre attention sur toutes les actions qui concourent à ce que l'orientation et le parcours d'insertion se déroulent de manière satisfaisante :

- les conditions du développement de compétences sociales et professionnelles,
- l'élaboration des compétences dans l'action et leur prise de conscience,
- l'évaluation et les résultats de l'apprentissage et l'ingénierie de formation.

3.1. Les conditions du développement de compétences sociales et professionnelles

Francis explique : « *On part du principe qu'il n'y a pas d'insertion professionnelle possible s'il n'y a pas d'insertion sociale réussie. On met le paquet au niveau de l'insertion sociale et des apprentissages.* » f2

« soit le jeune les possède déjà, soit il les acquiert pas à pas... » s15 nous dit Sébastien.

Sébastien nous dit « *le BEP a permis non seulement de lui faire développer des compétences, mais également en même temps de développer des compétences sociales* » « *un prétexte* » s9

Lucie nous parle également de « *support* » en parlant de « *l'atelier* » 17. C'est sur quoi repose et s'appuie les apprentissages et sont mis « *à jour plein de compétences.* » 18

Francis et Sébastien abordent à plusieurs reprises le thème de **l'apprentissage concernant les activités de vie quotidienne et sociale**.

A la question de la nécessité et de l'importance de l'inscription et la création d'un module « Développement des compétences sociales » au programme de la formation professionnelle mise en œuvre au sein d'un IEM, en direction des jeunes, Sébastien nous répond : « *...je dirai même essentiel* » s14

Différents supports et outils sont évoqués pour que le jeune apprenant s'investisse et progresse : « *les appartements thérapeutiques* » f28, le support de formation en « *alternance* » s9.

Les formateurs remarquent : la formation est un « *prétexte* » s9 qui permet au jeune de déployer ses compétences professionnelles et sociales, un atelier est un « *support* » 117 de la co-opération, sur quoi repose et s'appuie les apprentissages et sont mis à jour les compétences en situation.

Un « *prétexte* » vient du latin *praetexta* qui signifie : bordure, border. C'est ce qui cache le dessein, le projet, l'intention réelle.

Ce qui nous intéresse, c'est **la capacité de transférer les acquisitions** des apprentissages, des expériences. L'alternance, la mise en situation en stages, pratiques qui relèvent de l'hétéroformation et l'écoformation, semblent pour les trois accompagnateurs des opportunités pour déployer des compétences « *transférables ensuite* », comme « *apprendre à se déplacer tout seul dans la ville* » f28. Lucie pense qu'« *elle va transférer facilement* »¹⁸

Nous avons présenté l'approche de Guy Le Boterf (2006, p. 97) qui distingue « **avoir des compétences** » et « **agir avec compétences** ». En ce qui concerne la formation, la professionnalisation, l'évaluation et la transférabilité des compétences, et la confection de référentiels de compétences ou de formation des personnes en situation de handicap, nous nous intéresserons donc aux compétences des jeunes (ses ressources) et aussi à leur capacité à agir et réussir avec compétences dans des situations de vie quotidienne, de vie sociale, de projet d'insertion à mettre en place, etc.

Par rapport au **processus « agir et réussir avec compétences »**, Guy Le Boterf (Ibid, p. 97) nous propose d'évaluer un jeune s'il :

- « *sait combiner et mobiliser un ensemble de ressources appropriées personnelles (connaissances, savoir-faire, comportement,...) et de son **environnement**, pour gérer un ensemble de **situations** professionnelles,*

*- afin de produire des **résultats** satisfaisant à certains critères de performances pour un destinataire (client, usager, patient...).* »

Cet auteur propose une modélisation de ce processus, en précision deux notions : « *la situation professionnelle* », activité prescrite à réaliser, avec des critères de réalisation, et ce qu'il appelle « *le guidage* », c'est-à-dire « *l'ensemble des opérations de pilotage* » que la personne met en œuvre.

La création des conditions du développement de compétences des personnes en situation de handicap s'effectue en leur ouvrant l'espace de ce que Yves Clot nommerait leur « *pouvoir d'agir* » et Philippe Zarifian « *leur prise d'initiative et de responsabilité sur des situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés* ».

Pour cet auteur, « *la compétence est en lien avec l'initiative, elle s'appuie sur des connaissances acquises et les transforment, elle mobilise les réseaux d'acteurs. Pour cela il faut apprendre de sa propre activité, donc conceptualiser.* »

Les actions de mises en situation réelle ou simulée (« *appartements thérapeutiques* »^{f28}, « *atelier* »^{l7}, « *stages* »^{s9}) sont des outils de construction des savoirs d'actions, et d'acquisition de pouvoir, s'inscrivant dans une logique personnelle et collective, en lien avec l'environnement.

3.2. Elaboration des compétences dans l'action et leur prise de conscience

Francis demande au jeune : « *Tu essayes de repérer quelque chose que tu as su faire, que tu as réussi et dont tu veux parler.* » ^{f27} Lucie nous explique « *Ça a du sens. Parce que... ça a le mérite de s'appuyer sur **du vécu**. Que eux-mêmes ont vécu.* »^{l9}

Pour rendre explicite la somme des **savoirs expérientiels**, c'est-à-dire la compétence mobilisée pour agir avec précision lors d'une activité, le coordinateur fait parler les jeunes sur ses expériences.

Le « *savoir expérientiel* » pour Pierre Vermersch (1994, p. 279) est le produit de la mise en mot opéré à partir du réflexivement du vécu, en activant la mémoire corporelle et sensorielle. Cet auteur propose une technique de questionnement : l'entretien d'explicitation, qui s'utilise après l'action. Il a pour but d'aider l'explicitation des contenus de l'expérience et l'évaluation des compétences du sujet par une prise de conscience sur son action repérée dans le temps, avec une formulation de question très descriptif : « *Raconte comment tu fais pour...* » Le dialogue est un moment privilégié avec l'apprenant.

Pour comprendre la prise de conscience, nous reprenons la thèse de G. Vergnaud développée précédemment, et la notion de schème d'action qui produit de la performance dans le domaine d'action de la situation. Le sujet qui réfléchit sur son action, par une médiation, en prend conscience.

Pour approfondir ce processus de la prise de conscience de l'expérience, Pascal Galvani parle de phénoménologie herméneutique, avec autocompréhension : la prise de conscience concerne l'objet ou le phénomène, dans une relation entre le sujet et l'objet. Le support du savoir-d'action doit être sensoriel, en lien à l'activité sensori-motrice et sensoriel de nos actes.

Francis demande : « *Tu essayes de repérer quelque chose...* ». Les savoirs-d'actions, savoirs tacites, sont mis à jour : « *Alors le gars dit « J'ai réussi, par exemple, à réparer le moteur de ma mobylette. » f27 Il insiste sur « le fait de savoir le dire, mais surtout d'en avoir pris conscience » f.29*

Le fait de « *savoir le dire* » fait sortir de l'implicite, car le savoir d'action est dans notre corps.

François Jullien (1998, p. 61) rappelle : « *A force d'être d'être manifeste, le visible n'est plus, on ne peut y prêter attention, c'est pourquoi il faut le faire remarquer.* »

Dominique Bachelard (2009, p. 135) note que « *l'engagement dans sa type de démarche, comme la profondeur de la réflexion est de la responsabilité du sujet lui-même. Il appartient à chacun de conduire aussi loin qu'il le souhaite cette investigation qui mobilise « ses sens » en lien avec son rapport au monde, et de produire « du sens » à travers la mise à jour de la manière dont il circule dans son univers sensoriel et cognitif.* »

Nous reviendrons avec Paul Ricoeur sur la mise en récit de l'expérience vécue, ce qu'il appelle « *l'identité narrative* » et le lien avec la reconnaissance de « *l'homme capable* ».

3.3. L'évaluation et les résultats de l'apprentissage

Pour les trois accompagnateurs, **l'évaluation** se situe à différents moments du projet de formation, d'insertion et aide le jeune « à se positionner Cela permet d'avancer. » 16 et « de cerner un petit peu les progrès. »s1.

Tous expliquent que la **fonction de l'évaluation** est différente selon sa place par rapport au processus (l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation terminale qui vérifie et valide les résultats de l'action de formation) et que les mises en situation de stages sont les supports d'évaluation « *précieux* ». 11 nous dit Lucie.

En effet, l'évaluation pose **la question du sens**, définit par Ch. Hadji (1989, p. 144) : « *Temps d'arrêt où l'on s'interroge sur l'action conduite afin d'améliorer cette conduite* ». Dans cette logique de bilan, l'évaluateur passe alors d'un rôle de « *gardien de sens* » (ibid, p. 143) au rôle d'initiateur dans une logique formative.

Le modèle présenté par Gaston Pineau (1985, p. 25-39) d'« *auto-éco-hétéro formation* » nous conduit à penser « *Auto-Eco-Hétéro Evaluation* ».

L'évaluation est souvent réduite à **l'hétéro-évaluation**. Pourtant, **l'auto-évaluation**, le sujet évaluant et analysant sa propre action (démarches, motivation, valeurs, etc.) ou sa production, et **l'éco-évaluation** avec la prise en compte du produit (l'œuvre, les choses, le port folio etc.) donnent une information plus complète sur l'observable.

La situation d'auto-évaluation permet de porter attention à la qualité du processus, du cheminement vers l'objectif visé, par l'apprenant ou le jeune en insertion, et pas seulement au résultats de l'apprentissage.

Notion d'acquis et de validation

La notion d'**acquis** renvoie aux résultats de l'apprentissage. Nous avons parlé d'**acquis de formation**, d'**acquis d'expérience**. Jacques Aubret (2009, p. 56) dans ABC de la VAE, donne cette définition : « *Transformation continues des manières d'être, de connaître et d'agir qui donnent le sentiment d'une évolution positive à celui qui en fait le constat. La notion concerne les processus d'acquisition formels et non formels.* »

La notion de **validation** est différente selon que l'on est dans une démarche de projet ou une démarche VAE. Deux principes sont constitutifs de toute validation : « ***l'autorisation et la reconnaissance.*** »

Outil pour la formation tout au long de la vie, la Validation des Acquis de l'Expérience porte sur la reconnaissance de l'expérience (durée minimum de 3 années) professionnelle, extraprofessionnelle, personnelle, dans sa globalité et tout au long du parcours de la personne. Cette démarche mène à un diplôme, sans avoir eu de formation. C'est une 4^{ème} voie de certification complète que cette loi ouvre, avec un droit nouveau, à côté de la voie scolaire, de l'apprentissage et de la formation continue.

«Toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de l'expérience, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification...» (La loi du 17 Janvier 2002 de modernisation sociale)

Les démarches de reconnaissance et la validation des acquis de l'expérience des travailleurs handicapés, en ESAT, sont récentes. En application de la loi du 11 Février 2005 « *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapés* », le décret du 20 Mai 2009 fixe les modalités de la formation professionnelle des travailleurs handicapés accueillies en établissements ou services d'aide par le travail (ESAT), leur permettant soit d'accéder à une démarche de reconnaissance des savoir-faire et des compétences ; soit d'obtenir tout ou une partie un diplôme, d'un titre à

finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification professionnelle, par la démarche de Validation des Acquis de l'Expérience.

S'appliquant dans le cadre du régime de droit commun, la prise en compte des spécificités d'un secteur mis en présence d'une double mission médico-sociale et économique s'effectue par des adaptations et ajustements au niveau du terrain : dispositif d'accompagnement adapté et renforcé tout au long des actions de VAE, engagement dans un partenariat étroit avec les organismes certificateurs (AFPA, Education Nationale, ministère de l'Agriculture...), création d'un droit à congé de formation, etc.

Patrice LEGUY (2008, A.S.H.) remarque qu'« *avec l'introduction de la VAE, nous avons dans les ESAT les germes d'une évolutions des organisations qui tend vers la construction de situations apprenantes mettant en lien travail et formation. Synthétiser ces expériences développées dans l'action au quotidien, conduire un travail de réflexion, devient alors un enjeu majeur pour le secteur social. Car c'est ici, plus que dans tous autres secteurs, que l'on commence à voir tout l'espace que peut ouvrir le processus VAE* ».

3.4. Ingénierie de la formation

« Tous les parcours sont possibles. Cela dépend de chaque jeune.» En qualité de formatrice, elle a « la liberté de décliner un projet de formation , qui rentrera forcément dans le projet. » ¹⁵

Dans les deux établissements, nous constatons que **les parcours** sont variés et individualisés. Lucie explique que c'est le projet individuel du jeune qui prime, par rapport au projet de formation.

Une définition écologique de **l'apprentissage**, inspirée des travaux de Grégory Bateson, est proposée par Philippe Carré et Pierre Caspar (2006, p. 327): « *Nous voyons l'apprentissage comme la conduite de base de tout organisme vivant, la conduite de construction des liens bio-cognitifs performants entre l'organisme et l'environnement.* »

Aussi, nous retrouverons des invariants en ce qui concerne **le pôle de l'autoformation et les adaptations de l'apprentissage** en IEM :

- les jeunes sont accueillis en ateliers pour une **période d'observation** pour « *pouvoir découvrir un petit peu leurs compétences pour pouvoir ensuite mieux les orienter.* » s.5 Lucie précise : « «...*ils s'orientent.* »¹⁴, le jeune étant de premier impliqué dans son projet d'orientation.

- Par rapport à **la formation par alternance**, pour Lucie, « *Le support, c'est l'atelier, et puis en classe, on décortique, on reprend, on réécrit, on fait des fiches : « le pourquoi », en lien avec eux.* »^{l7}

Sébastien remarque que les jeunes qui suivent la formation diplômante ont besoin des cours théoriques, mais déplore : « *Il n'y a pas de concret juste derrière. Et c'est ce qui manque auprès de ces jeunes-là, cette partie concrète.* » s15

André Geay (1998, p. 135) parle d'une « *didactique de l'alternance* », de type intégratif, en s'intéressant aux « *compétences comme savoir-en-action* », en interdisciplinarité entre les équipes pédagogiques et éducatives, et les formateurs pour les enseignements professionnels. La formation par alternance, intégrative serait structurée comme un dialogue. Le concept de « *dialogique* » a été forgé par Edgar Morin pour exprimer la fusion en une unité complexe de deux ou plusieurs logiques différentes, voire contraires. En référence à la théorie tripolaire de la formation de Gaston. Pineau et au dialogisme de François Jacques (1985, 2000), Noël Denoyel parle d'alternance dialogique.

- En ce qui concerne les formations proposées dans le non-diplômant, nous portons notre attention sur la notion de **pré-requis** pour « *intégrer une formation* » s6 et l'idée de **référentiel** évoquée par Lucie : « c'est **un guide** tout de même et je sais où je vais avec cela » et par Sébastien : « *on a construit le référentiel, avec les instituteurs également* » s7.

Le référentiel aide pour l'adaptation des apprentissages et aussi pour l'évaluation qui suit le référentiel mis en place.

Lucie note qu'il faut tout de même tenir compte du jeune, et « *tout de même assez individualiser tout cela* »^{l6}

Le pôle de l'hétéro-formation et de l'éco-formation, avec l'opportunité de rencontrer des personnes-ressources à un moment propice du parcours (le Kairos), est évoqué par Francis qui nous parle de **l'importance du réseau de partenaires** « *solide...qui vont des Missions Locales, des Cap Emploi, des ESTA, des Entreprises Adaptées..* » f9

En lien avec l'évolution de la vulnérabilité du public et l'évolution sociétale de prise en charge global du jeune, de nouveaux partenariats sont formalisés au niveau de l'insertion social : « *travailler avec les foyers de vie* »^{f29}

Séquence 4 : Parcours de reconnaissance et les projets d'insertion

Suite à l'analyse thématique développée, deux lignes directrices du processus d'insertion se révèlent importantes à prendre en compte : la construction de l'identité par rapport à soi, à l'autre, et à l'environnement, ce parcours de l'identité du jeune en situation de handicap, nous l'étudions avec un détour par le « *Parcours de la reconnaissance* » (Paul Ricœur, 2004), et les différents projets d'insertion d'ordre sociale et professionnelle.

1. Un détour par le « *Parcours de la reconnaissance* »

L'auteur propose un cheminement avec des étapes successives à parcourir vers la reconnaissance. Nous voudrions nous en inspirer lors de notre accompagnement des jeunes en situation de handicap, en vue de favoriser leur parcours et de réfléchir aux procédures de reconnaissance des acquis de l'apprentissage et de l'expérience.

- La reconnaissance comme identification.
- La reconnaissance de soi.
- La reconnaissance mutuelle.

- **La reconnaissance comme identification** : « *L'un n'est pas l'autre.* » (Ibid, p.239)

Lucie nous dit : « Savoir de quoi ils ont **besoin**. Je pense que ça répond quand même à la reconnaissance, même si ce n'est pas écrit.....des **atouts** qu'ils ont...»¹¹¹. Et aussi, « pour plein de **limites**. Même pour pouvoir en parler eux, et c'est ça qui est intéressant. Bah, il y a le deuil à faire évidemment. »¹¹⁴

La première préoccupation des accompagnateurs semble concerner l'identification des facteurs personnels (caractéristiques appartenant à la personne (âge, sexe, identité culturelle...) ainsi qu'à son état organique ou ses aptitudes), des facteurs environnementaux (les facilitateurs et les obstacles) et ce qui est des aides nécessaires (techniques, humaines, etc.) pour permettre une pleine réalisation des habitudes de vie jusqu'à la situation de handicap.

Le cadre conceptuel du Processus de Production des Handicaps (Fougeyrollas, 2002, p.21) nous permet de comprendre l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux, entraînant une situation de handicap au plan de ses habitudes de vie, soit dans la sphère reliée à la vie quotidienne, vie sociale, au travail, etc.

« *Le PPH partage avec le modèle socio-politique son insistance sur les facteurs environnementaux mais reconnaît aussi les facteurs personnels comme aussi déterminants dans la qualité de la participation sociale.* »

La notion de temps est reprise souvent par Lucie comme condition liée à l'identification, la prise de conscience de soi, de ses possibilités et ses troubles étant progressive : « *Dans tout ce parcours, ils mûrissent leur projet...* », « *Tout au long de l'accompagnement, ici, on les aide quand même, à **mieux s'évaluer*** » 114

Les jeunes deviennent « *de plus en plus éclairés* »¹¹⁴ par rapport à leurs particularités individuels.

Paul Ricœur relève que ce discernement, cette « prétention de prise ne cesse d'être doublée par la crainte de la méprise, consistant à prendre une chose, une personne pour ce qu'elle n'est pas. » (Ibid. p. 391), suggérant le rapport de la reconnaissance avec la méconnaissance.

Pour cet auteur, identifier permet de distinguer, et ainsi écarte la confusion, comme de la personne avec « *le handicap* ». L'expression « *personne en situation de handicap* » évoque ce discernement. Aussi, lors d'un accompagnement, reconnaître la disparité de place et de statuts assure à « *chacun sa place* ». (Pineau, 1998)

- La reconnaissance de soi

La deuxième étape porte sur l'identification de soi, homme « *capable de certains accomplissements* », avec l'aide de l'autre. (Ricœur, p. 120) Cet auteur parle d'« *une phénoménologie de l'homme capable* ».

Nous allons revoir comment les accompagnateurs mettent en relation la personne en situation de handicap avec ses capacités d'ordre sociales, professionnelles, décliner toutes les modalités de « *je peux* » et évoquer la question des « *traces* » des acquis :

« Je peux dire »

Lucie insiste « <i>qu'il puisse le dire</i> : « <i>Ca, moi, je suis bonne pour faire ça !</i> » « <i>...que eux se connaissent, et arrivent à <u>mettre des mots sur ce qu'ils sont capables</u>.</i> » ¹¹¹ Francis accompagne les jeunes à dire leurs savoirs-faire : « <i>le fait de <u>savoir le dire</u></i> »

Paul Ricœur, et nos accompagnateurs, commencent en priorité à porter attention au « **savoir-dire** », « **pouvoir-dire** » du jeune, à son « **agir humain** », c'est-à-dire dire de « **quoi** » il est capable. (Ibid, p. 156)

Le jeune, en employant le « *je...* », et par une approche réflexive, se reconnaît capable de faire quelque chose : « *Est-ce que je suis capable d'aller...?* » f24

Comme relève Paul Ricœur, « *L'autodésignation du sujet parlant se produit dans des situations d'interlocution où la réflexivité se compose avec l'altérité : la parole prononcée par l'un est une parole adressée à l'autre.* »

« **Je peux faire** »

Les formateurs aident le jeune à repérer leurs savoirs d'actions, « *ses atouts* » à partir d'une situation concrète et « *les transformer en arguments* » : « *les lister au fur et à mesure qu'on les décèle, les atouts...* »...de *les écrire*. Alors il y a les atouts techniques et sur l'autonomie. » 19 Le jeune reconnaît qu'il sait faire : « *Je suis quelqu'un d'ordrer, j'ai réussi à monter mon moteur de mobylette...* » f27

Accompagner le jeune en situation de handicap à pouvoir **lister, noter, et savoir écrire ce qu'il sait faire** lui permet de reconnaître son pouvoir d'agir, et affirmer sa capacité de faire des actions précises dans son environnement personnel, professionnel, de vie sociale.

Paul Ricœur (ibid, p. 163) explique « *qu'il faut s'en remettre à l'aveu du sujet agissant, prenant sur soi et assumant l'initiative dans laquelle s'effectue la puissance d'agir dont il se sent capable.* »

« **Je peux raconter** »

Lucie écoute ; Sébastien accueille ; François dialogue avec le jeune : « *Essayes de repérer quelque chose que tu as su faire, que tu as réussi et dont tu veux parler ?* » f27

La capacité de raconter, c'est pouvoir exprimer ses choix, rassembler sa vie sous forme de récit, etc. C'est essentiellement la capacité à donner du sens à sa vie.

Le concept de « *identité narrative* » est utilisé pour qualifier le phénomène de « *configuration de l'action apportée par le récit, fruit d'un questionnement en retour mettant ensemble à partir d'un point de vue présent un passé.* » (Pineau G., Le Grand J.L., 1993, p. 81)

« L'imputabilité »

Lucie nous dit : « *Puis, ils voient bien si c'est vrai, ou pas vrai. Enfin, on ne se ment pas dans ces cas-là.* » 1

Jusqu'à pouvoir porter les conséquences de ses actes, Paul Ricœur parle de la reconnaissance de la responsabilité, c'est à dire la capacité de se reconnaître responsable et à l'origine de ses actions et de sa parole : « *l'idée d'attribuer une action à quelqu'un comme à son véritable auteur.* » (Ibid, p. 173)

La responsabilité est portée envers soi-même, devant les autres, et cela peut être aussi responsable d'autrui.

« Il n'y a plus forcément de traces... » (Lucie, 11)

« *Qu'ils ne l'oublient pas. Enfin bon, qu'ils le retrouvent.* » « *Comment après, ils s'en servent ?* » 111

« *...un outil réutilisé, mettre en avant...* » 111 pour « *qu'ils ne perdent pas leurs preuves.* » 16

A l'issue de ce parcours de la reconnaissance de soi, le problème de l'oubli de ce que les jeunes ont identifié comme capacités, se pose. Face à cette préoccupation de l'oubli, l'accompagnatrice est consciente de la nécessité pour le jeune d'avoir un support pour s'en souvenir.

Paul Ricœur (ibid., p.183) explique que « *le déchiffrement des traces suppose qu'elles ont été.....laissées. D'un mot, il appartient à l'idée de trace de pouvoir être effacée.C'est la menace de l'oubli qui s'impose.* »

Une démarche de reconnaissance d'acquis identifiés en IEM, par une attestation de compétences, (type livret de compétence, portefeuille de compétences, livret de formation etc.) attesterait des capacités d'agir en situation du jeune en situation de handicap, de ses **capabilités**, avec ses preuves, ses traces.

Paul Ricœur parle de « *reconnaissance–attestation* » (p.154) rappelant que « *attester* » appartient à la famille de « *témoigner* » et implique un détour réflexif par les expériences. La fonction de l'accompagnateur est alors de l'aider à analyser ses acquis de l'expérience, résultat de l'apprentissage, en plus de les décrire.

- La reconnaissance mutuelle

François nous dit que « soit ils ont un diplôme, soit ils ont des livrets de savoir-faire qui sont acquis » f27

Sébastien rappelle souvent que « de pouvoir montrer à l'extérieur ce qu'ils savent faire. » s16, par le diplôme, c'est « censée prouver à l'extérieur qu'ils ont des compétences. » s17

Cette troisième étude développe les idées d'altérité, d'action réciproque et de mutualité. Nous avons noté l'importance de prendre en compte ce que les hommes choisissent voir reconnu.

L'aptitude concrète de la personne à réaliser les activités qu'elle choisit est aussi importante que le choix lui-même, dans l'idée de « *capabilité* ». « *Quelle est la capacité réelle des jeunes en situation de handicap de faire valoir ses « capabilités » ?*

Avec Axel Honneth (1992), nous allons revenir sur les trois formes fondamentales de reconnaissance réussie, relatives aux sphères essentielles des rapports humains, et rendant possible l'autonomie individuelle : la sphère interpersonnelle produisant la confiance en soi dans les rapports d'amour et d'amitié, la sphère juridico-politique, la reconnaissance juridique produisant le respect de soi et la sphère sociale, mode de reconnaissance sociale de l'individu donnant lieu, selon cet auteur, aux sentiments de confiance en soi, de respect de soi, et d'estime de soi.

A l'issue des apprentissages, il est question d'acquis de la formation et de l'expérience. Nous n'évaluons pas l'apprentissage, l'expérience, mais les acquis. Pour être reconnu, il faut être capable d'afficher ses signaux pour être identifié.

Aussi, « *montrer* », « *faire voir à l'autre* » ses acquis, dans un rapport d'échange établi avec le jeune, pour qu'il fasse voir et valoir ses savoir-faire à l'autre, participe à la reconnaissance mutuelle et à l'estime sociale, indispensable à l'acquisition de l'estime de soi dans la vie éthique. Nous relevons :

- la dimension collective de la mutualité, des actions communes d'attestation de compétences étant entreprises. Paul Ricœur (2004, p. 360) utilise le terme de « *mutualité pour les échanges entre les individus*. »

- la dimension de l'action réciproque, cet auteur (Ibid, p. 360) utilisant le terme de « *réciprocité pour les rapports systématiques dont les liens de mutualité ne constitueraient*

qu'une des « figures élémentaires » de la réciprocité ». La réciprocité base la relation sur la parité qui invite à comprendre l'autre.

2. L'évolution des projets d'insertion

Cinq ans après la loi du 11 février 2005, que nous disent nos trois accompagnateurs par rapport aux évolutions pour une pleine et entière citoyenneté des personnes en situation de handicap ?

- Francis dit qu'« aujourd'hui, on prend l'ensemble du projet en considération. On est dans l'insertion sociale aussi. » f25 « On essaye de voir le projet dans sa globalité » f26

- Lucie parle de « *L'autonomie de vie. Faire percevoir les bonnes choses de la vie et qu'ils y ont droit, et qu'il n'y a pas que le travail.* » 115

- Sébastien raconte « *qu'elle a réussi à avoir un appartement, à gérer son budget...* »

Tous trois soulignent l'importance de **la préparation et la prise en compte de l'insertion sociale** des jeunes en situation de handicap, en parallèle d'un éventuel projet « travail » et que c'est «...même, parfois le projet de certains jeunes. » 115

Le jeune est **sujet** de son processus d'intégration : « *Il a gagné, oui, il vit en foyer, mais enfin il utilise les transports en commun.* » 17, nous dit Lucie. Il s'est investi de façon active, dynamique dans les apprentissages effectués en situation, selon ses choix : « *Il a vraiment voulu essayé....d'y aller au maximum de..., de donner le maximum de tout ce qu'il pouvait.....Il a travaillé avec les ergothérapeutes pour apprendre à se repérer.* » 17

Nous avons développé la conception de Joseph Nuttin par rapport à **la motivation**, considérant la « conduite » comme l'activité d'un formé entrant en relation avec son environnement.

Les besoins de compensation et d'accompagnement sont pris en compte comme facteurs facilitant et améliorant les conditions de vie : « *Si on essaye de mettre des aides en place...* » f29, «...avec une aide. Donc, elle a pu quand même avoir tout un accompagnement. » s7

Cette évolution de la prise en compte du projet du jeune dans sa globalité, avec la mise en des plan de compensation, « *c'est bien pour améliorer la qualité de vie.* » f29

Lucie exprime le fait que « *tout le monde* » contribue à l'amélioration de la qualité de vie des jeunes en situation de handicap : « *Globale,...plus par « le pôle vie sociale », les éducateurs... Ils la mettent plus en avant sans doute que dans la formation.* »¹⁵

Le **partenariat** externe, avec d'autres institutions, est évoqué par les trois accompagnateurs. Francis énumère tout le réseau de partenaires construit : « *très important....très solide...avec les entreprises...avec les foyers de vie.* »¹⁵ De nouveaux contacts dans le domaine de l'insertion sociale sont pris, en lien avec l'évolution de la prise en compte du projet des jeunes dans sa globalité, et non plus seulement d'ordre professionnel.

Le terme « **partenariat** » est moderne, entrant dans le Petit Larousse illustré qu'en 1987, et est devenu un concept. (Dictionnaire encyclopédique de la formation et de l'éducation.) Il s'inscrit dans une problématique de changement, et modifie l'environnement dans lequel il s'inscrit, s'il est réussi. Roland Fonteneau (2009, cours) développe la notion de « *décentration partenariale* », car accepter de rentrer en partenariat implique de se décentrer, c'est-à-dire de modifier ses pratiques, sortir de sa logique pour rentrer dans une autre logique, tout en gardant sa culture et son identité.

Les familles sont associées à la démarche de co-construction du projet d'insertion du jeune en situation de handicap mineur, ou majeur, avec une place selon le statut, et un rôle de soutien.

Les parents sont invité à échanger « <i>autour de ce projet,...en essayant de bien leur dire, de les convaincre qu'ils auront <u>une place importante dans ce processus d'insertion</u>,(...) l'institution, le jeune et sa famille doivent être un petit peu <u>sur la même longueur d'onde pour que cela aboutisse au mieux.</u></i> » ¹¹
--

Une cohérence autour de la question du « *sens* » du projet du jeune, de sa famille et de l'institution semble indispensable à une co-opération dans la démarche de co-construction. Les préconisations d'orientation par l'équipe, l'éloignement de l'environnement familial et social, sont parfois difficiles à accepter pour le stagiaire ou pour sa famille. Aborder la question d'un éloignement de l'environnement familial et social est souvent nécessaire pour envisager la préparation de l'insertion socioprofessionnelle (les stages) et l'accès à l'emploi (ex : ESAT dans une autre ville, etc.)

Des échanges réguliers avec les familles par rapport à ses questions et aux évaluations, peuvent leur permettre d'être des « *acteurs-ressources* » du projet de formation et d'insertion, et d'assurer leur responsabilité parentale. Dans l'approche de Emmanuel Levinas (1990, p. 175), la relation à autrui revient toujours à la responsabilité éthique : « *Je suis responsable par rapport à autrui.* »

Synthèses des séquences

Au terme de ces analyses croisées, nous revenons sur notre interrogation concernant l'impact de la pratique d'accompagnement du formateur sur le développement des compétences et la reconnaissance et la validation des acquis pendant la formation, et sur l'insertion sociale et professionnelle des adultes en situation de handicap moteur.

Nous avons tout à d'abord souhaité revenir sur la dimension de la personne, sujet et acteur de son parcours de formation, d'insertion, d'orientation, et de ses projets.

D'une conception de notion de personne isolée, nous passons à une conception de la personne comme « *être relationnelle* », en relation et en interaction avec elle-même, avec les autres, et avec l'environnement. Ensuite, nous avons relevé que la réalité de la personne en situation de handicap est construite dans et par le langage. La pratique d'accompagnement, éclairée par ces nouvelles conceptions, semble être « *d'aider le jeune à construire avec lui sa vision, sa conception du réel.* » (Paul, 2010, cours)

Chaque accompagnateur nous a décrit la première phase de l'accompagnement centrée sur le jeune : son accueil, faire sa connaissance et le comprendre, pour envisager des solutions d'apprentissage, et produire une co-opération.

Pour Jacques Legroux, le champ du savoir est l'interface entre la connaissance et l'information. Aussi, par rapport au « *savoir-dire* », si le jeune arrive à décrire, à expliciter une expérience, il traduit de la connaissance intime à l'information pour l'autre, et prend conscience de ses savoirs d'action.

Avec Paul Ricoeur, nous avons mis en évidence la dimension relationnelle de ces capacités.

Ces accompagnateurs nous disent aussi que les capacités et les acquis identifiés sont reconnus par l'autre, le jeune-acteur les racontant, les disant à l'accompagnateur qui l'écoute.

Pour cet auteur (Ibid, p. 139) étudiant la médiation narrative du récit, la déclinaison du « *je peux...* » est « *l'épine dorsale d'une analyse réflexive où le « je peux », considéré dans la variété de ses emplois, donnerait sa plus grande amplitude à l'idée d'action une première fois thématisée par les Grecs.* »

Ces capacités narratives de dire, d'agir et de raconter, potentiels dénommés aussi « *capabilités* », supposent en effet la présence de l'accompagnateur, qui est à l'écoute, reçoit le récit et l'aide à « *noter* », à « *argumenter* », nous dit Lucie.

Le projet individualisé est coordonné entre les différents « *professionnels-accompagnants* », l'utilisateur concerné et son représentant légal, qui prennent une part active dans le processus, dans la mesure du possible, d'où la qualification retenue une précédente recherche de « démarche de co-construction du projet. »

Nous reprenons cette idée de construction d'un processus dynamique d'accompagnement, en adoptant une démarche itérative, qui a pour but la mise en lien de la personne en situation de handicap avec sa situation de formation, d'insertion, etc.

Notre pratique d'accompagnement semble participer au développement des compétences et à la reconnaissance et la validation des acquis des jeunes en situation de handicap, en lien avec la posture adoptée par l'accompagnateur, la démarche mise en place et la relation « *investie* » rendant possible ou non la mobilisation des potentialités de jeune.

Suite à l'analyse de ses informations, avec l'idée de « *capabilité* » développée par Amartya Sen (2000), c'est-à-dire l'idée d'avoir la possibilité de choisir sa vie, avec la possibilité de se former et d'envisager le travail adapté selon le projet, avec les ressources et les moyens de compensation nécessaires, qui mettent le jeune en « *capabilité* » d'accéder à une « *vie de qualité* », (Sticker, 2009, p. 89), nous allons proposer une démarche d'ingénierie d'accompagnement des jeunes en situation de handicap.

II. Pour une démarche de co-construction de projet

Au début de cette étude, nous avons analysé les évolutions conceptuelles et les diverses classifications. Au fil des décennies, nous constatons une progressive prise en compte de la personne dans sa globalité et des facteurs environnementaux, dans la définition du handicap.

Lors d'une démarche d'ingénierie d'accompagnement au projet personnel du jeune, nous devons penser ces articulations entre la singularité et l'approche globale des personnes, les caractéristiques des environnements, et les notions de compensation et d'accessibilité.

Nos préconisations portent sur la fonction et la pratique d'accompagnement des personnes en situation de handicap, sur l'amélioration du développement et le renforcement de leur « *pouvoir d'agir* » et sur la reconnaissance de leurs capacités dans ce parcours de formation, en vue de faciliter l'insertion socioprofessionnelle des jeunes.

2.1. L'ingénierie d'accompagnement

Les interprétations précédemment développées nous conduisent à valider l'hypothèse que l'ingénierie d'accompagnement mise en place favorise, ou non, le sentiment de compétences et d'efficacité personnelle, facteurs importants de la démarche d'insertion socioprofessionnelle.

- Adopter une posture professionnelle d'alliance suppose « *un croisement des savoirs et des pratiques qui, sans supprimer les statuts, permette à chacun une reconnaissance.* » (CSTS, 2006, p.16)

Paul Ricœur (1990), en disant dans son titre : « *Soi-même comme un autre* », évoque une parité relationnelle possible. Avec « *comme* », nous relevons la signification forte, mais aussi l'implication : *soi-même en tant que....autre*. Avec un apprentissage par rapport à la disparité des places, nous accompagnons les jeunes en situation de handicap vers une parité relationnelle, en tant que sujet, et un respect de la distribution des places et des rôles de chacun. Une formation au niveau des professionnels, au niveau institutionnel, pour une nouvelle compréhension et appréhension de la personne autrement capable, en lien avec la citoyenneté pleine et entière, nous paraît un élément fondamental de cette fonction d'accompagnement, adoptant une posture professionnelle spécifique.

En exemple, prendre en compte le statut du jeune adulte majeur en institution, en lien avec leur famille, faciliterait la reconnaissance de leur place, s'inscrivant dans une classe d'âge, avec un ensemble de droits et de devoirs, et les aiderait à construire leur devenir-adulte. Cet exercice du droit individuel implique d'appréhender au mieux leur « vulnérabilité », pour qu'il puisse le mettre en œuvre, selon les règles de vie en collectivité et en toute sécurité.

- Nous proposons l'amélioration et la création d'une démarche stratégique d'accompagnement reposant sur l'idée du **processus d'accompagnement** en formation et en insertion, qui évolue tout au long du suivi du projet.

Ce processus de formation et d'insertion repose sur la construction progressive par le jeune de son parcours et de son projet, en relation avec son cheminement personnel, avec les autres, et l'environnement. C'est le projet du jeune, avec ou sans travail, processus de mise en sens du jeune et qui le concerne, que l'accompagnateur respecte.

Un projet de formation, d'insertion, est défini par Pascal Galvani (2006, p. 60) comme « *un processus vital et permanent, de mise en forme, par interaction de soi (auto), les autres (socio, hétéro, co) et le monde. L'autoformation se définit alors par la prise de conscience, la compréhension et la transformation par le sujet de cette interaction. C'est la transformation du rapport à soi, aux autres et au monde.* » Nous développerons plus loin que c'est aussi la puissance d'agir.

Egalement, ce processus est « *récuratif* ». La récursivité est la capacité du vivant de se transformer, se changer lui-même. Elle se retrouve entre le temps de l'action et le temps de la réflexion, entre le moment de l'expérience et le moment de l'expression, entre la formation formelle et la formation informelle. La démarche de co-construction du projet de formation et d'insertion, collective et personnelle, avec une visée d'autonomie (c'est-à-dire la capacité à donner sens à ses relations), est un processus régulier. Il n'est pas défini par un lieu, ni un temps, mais par une alternance de liaison entre les deux.

Dans ce projet, sont intégrés des liens de dépendance et de contraintes, mais aussi des possibilités d'adaptation et d'apprentissage. Cela est préférable que les jeunes aient des rêves. Ils élaborent leurs projets, leurs initiatives avec des références, des choix, des questions, de la régulation, de la modification, de l'amplification etc.

Nos préconisations et suggestions par rapport cet accompagnement des jeunes en situation de handicap, tout au long de ce processus « *de mise en forme* », sont basées sur cette pensée de l'interaction, de la reliance, de la « *pensée complexe*.» (Edgar Morin, 2000).

Guy Le Bouëdec (2004, p. 19) considère que le déroulement de la démarche de «tenir conseil» est [.....]un moment de l'accompagnement, du moins dans certaines situations.» Présenté par Alexandre Lhotellier (2000, p. 190), ce travail méthodologique nous semble un support adapté à cette pratique d'accompagnement, prenant en compte la production du sens des situations et le travail du projet et de l'agir.

- Aussi, en qualité d'ergothérapeute-accompagnatrice, nous nous sommes interrogée sur les conditions de cette action, capable de saisir les opportunités, pour que s'engage un processus d'apprentissage ou de formation et sur notre posture d'accompagnateur en formation, posture relationnelle et temporelle de la disponibilité. Nous construisons notre temps personnel entre l'imposition d'horaires sociaux (Chronos, dieu du *temps* irréversible, mécanique), le Kaïros (l'occasion, le temps opportun) et l'Aïôn (construire son âge). Selon la mythologie grecque, Kaïros est le dieu de « *l'occasion opportune* », de « *l'instant propice* », traduit en latin par *opportunitas*, en français par *occasion*. Hannah Arendt (1958, p. 240) évoque que le Kaïros est du côté de la virtuosité d'exécution, la capacité de se lancer dans quelque chose. S'inspirant d'Aristote, elle distingue, l'agir et la fabrication de quelque chose. Dans la poiësis, le résultat est la fabrication de l'objet selon les prévisions, avec les moyens et les résultats prévisibles. Dans la praxis, dans l'action, agir, c'est intervenir. C'est donc transformer des relations entre les individus. L'agent se transforme lui-même. Ce qu'il résulte de l'action et de la parole est « *un entre-deux* », « *intangible, mais réel* », c'est le « *réseau des relations humaines*.» En effet, lors d'une action éducative, politique, thérapeutique, la notion d'imprévisibilité domine.

2.2. Le développement et le renforcement du « pouvoir d'agir » des jeunes en situation de handicap

Nous avons fait l'hypothèse que le développement de la qualité et du niveau de formation qualifiant ou non, diplômant ou non, influe sur l'intégration socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap. Aussi, nous avons constaté que c'est surtout la mise en situation réelle de l'activité qui permettra d'agir sur les savoirs d'action, articulés et en lien avec les savoirs formalisés. En lien à cette hypothèse, nous suggérons quelques pistes d'ingénierie de la formation.

- Notre approche est centrée sur le développement et le renforcement du « *pouvoir d'agir* » des jeunes en situation de handicap, tout en sachant que ses ressources, ses « *capacités de faire* » sont déficitaires et que l'environnement n'est pas toujours favorable à son « *pouvoir d'agir* », c'est-à-dire pas toujours source d'expériences, d'activités et de développement pour le jeune.

Il peut exister un écart pour « *le jeune capable* » entre la « *capacité de faire* » effective et attestée par lui et par l'autre, et le « *pouvoir d'agir* » du jeune en situation, n'utilisant pas son potentiel individuel et les ressources collectives, pour accomplir une action dans sa vie courante selon son désir d'émancipation.

Nous référant au domaine de l'action, c'est essentiellement la mise en situation réelle de l'activité, avec le moment de l'expérience vécue, qui lui permettra d'agir sur les savoirs d'action. En lien avec l'environnement, le savoir et la connaissance sont toujours situés dans la situation où ils ont été produits. L'apprentissage est lié donc à différents paramètres complexes et variables, dont l'interaction perpétuelle entre l'apprenant et son environnement. L'enjeu est donc de pouvoir mettre l'apprenant en contact avec l'environnement, naturel ou construit : mises en situation, simulées ou réelles (de la vie quotidienne comme en appartement thérapeutique, de la vie sociale et professionnelle), mises en action, expériences de stages, qui fassent « *savoirs-construits* ». Le savoir est appréhendé comme un processus, un flux. Le savoir est compris comme une éaction relative à des positions cognitives.

Le jeune est compétent en situation réelle, mobilisant ses ressources personnelles et en interaction avec l'environnement facilitateur, ce qui accroît sa participation sociale au plan d'une habitude de vie. Ceci sous-entend la notion d'accessibilité et la possibilité d'adaptation, avec les moyens de compensation nécessaire (aides techniques, aides humaines, etc.). Pour exemple, en ce qui concerne le développement des compétences sociales, nous proposons en qualité d'ergothérapeute, en co-encadrement avec un formateur, aux jeunes en situation de handicap le groupe « *Démarche sociale* ». En alternance, des apprentissages en atelier préparatoire d'anticipation de l'action, et ensuite en situation réelle de mise en œuvre de cette action, par des démarches actives à l'extérieur de l'établissement (démarches administratives, loisirs, autonomie-déplacement, etc.). Un référentiel de compétence sociales, ouvert et « *toujours susceptible d'interrogation* » (Figari, 1994), sert de guide et permet d'élaborer et de construire l'ingénierie de formation,

c'est-à-dire la prescription des produits et la prestation de la formation. Les conditions et les modalités de mise en œuvre sont précisées.

- Nous proposons une amélioration de la méthodologie de l'évaluation globale et multidimensionnelle, associée systématiquement à une autoévaluation de la personne en situation de handicap. Cette évaluation équitable participera à la reconnaissance des acquis expérientiels, des compétences sociales et professionnelles des jeunes (connaissance de son niveau de performance) et par leur entourage. L'utilisation de l'instrument concernant la participation sociale, la MHAVIE (La Mesure des habitudes de vie), en complément de la MIF (Mesure de l'Indépendance Fonctionnelle), permet de procéder à de l'autoévaluation et de l'hétéroévaluation, régulièrement, des compétences. Cette co-évaluation, qui implique la participation du jeune, l'aide à se positionner et à s'adapter selon l'évolution du projet, les décisions à prendre, les opportunités à saisir, etc. La compétence étant contextualisée, en lien avec la responsabilité du jeune et de son « *pouvoir-agir* », nous sommes vigilant à les repérer et les évaluer en situation réelle de vie sociale, quotidienne, ou en situation professionnelle, selon le domaine de l'action à considérer.

- Faciliter l'émergence et le développement de la capacité à transférer, par l'apprentissage, est un objectif essentiel du formateur, du thérapeute, de l'accompagnateur auprès de l'apprenant. Cet objectif de l'apprentissage en lien avec des perspectives de transférabilité, peut être expliqué aux apprenants comme une préoccupation essentielle, très en amont du processus, visant la capacité à transférer les acquisitions des expériences et de la formation à l'issue de celle-ci. Lors de la transposition des acquisitions, la transaction cognitive va transposer du savoir pour agir dans une situation réelle et nouvelle. Guy Le Boterf (2006, p. 82) nous rappelle que « *A la différence de l'application qui consiste simplement à mettre en pratique un apprentissage, le transfert consiste pour un sujet à recontextualiser un apprentissage effectué dans un contexte particulier. Il s'agit donc de réaliser un nouvel apprentissage.* » Les moyens facilitant cet apprentissage sont les mises en situations nouvelles et variées d'apprentissage, de formation et d'enseignement (les stages, les ateliers d'applications, etc.) qui permettent de prendre de la distance et de prendre conscience de «sa faculté à établir des liens.» (Ibid, p. 82).

Cet auteur conseille un travail « *sur les connaissances conditionnelles* », qui indiquent à quel moment et dans quel contexte il est pertinent d'utiliser ce qui a été acquis, et la « *mise en œuvre d'une fonction de médiation cognitive* » (Ibid, p.119) comme par exemple la conduite d'entretiens d'explicitation.

2.3. La reconnaissance du statut et des capacités, par soi et par autrui, base de la construction de soi.

Nous avons fait l'hypothèse qu'une faible reconnaissance des capacités du jeune en situation de handicap influe sur la gestion et l'expression de ses compétences sociales et professionnelles, face à autrui. L'interprétation précédemment développée nous conduit à valider cette hypothèse.

Nous inspirant du «*Parcours de la reconnaissance*» (Ricœur, 2004) lors de notre accompagnement du jeune en situation de handicap, nous réfléchissons aux procédures de reconnaissance des acquis de l'apprentissage et de l'expérience par le sujet lui-même, par les autres et par la société.

La reconnaissance comme identification s'effectue tout au long du processus de formation et d'insertion. La co-évaluation, les moments d'explicitation, les entretiens professionnels aideront le jeune à identifier et à discerner ses caractéristiques personnelles, ses potentialités, ses goûts, sa situation de handicap, sa situation sociale, etc. La disparité de place et de statut de chacun sera reconnue, tant au niveau du jeune que des intervenants dans l'équipe référente, dans l'institution, la famille, assurant à «*chacun sa place*». (Pineau, 1998)

La reconnaissance de soi sera facilitée par les moments de l'explicitation, c'est à dire l'accompagnement à la prise de conscience des savoirs-d'action, des «*atouts*», nous dit Francis, au cours d'entretiens professionnels, de réunions d'échanges en groupe. La posture du «*tenir-conseil*» présentée par Alexandre Lhotellier (2000, p. 190) pour qui «*Seul l'acte signe le sens*», est une démarche d'accompagnement qui se rapporte à cette prise de conscience, au développement de la capacité à analyser et à comprendre les situations, pour rechercher de l'information et la production d'actions réussies, étapes par étapes. Cet auteur (Ibid. p. 99) explique que «*Se centrer sur l'agir sensé de la personne suppose que celle-ci ne soit pas simple consommatrice.....une démarche est donc à construire par chaque acteur, conseiller et consultant.*» L'acquisition d'un savoir-dire, d'un savoir-raconter aidera le jeune à délibérer, à «*argumenter*» lors de ses futures négociations, ses demandes de stages, l'accès à l'emploi, etc.

Concernant la reconnaissance mutuelle, il nous semble également nécessaire de munir le jeune de «*trace*», de «*preuve*» des acquis identifiés lors de son parcours de formation. La

reconnaissance de ses compétences peut s'effectuer selon le parcours de chacun, par différents moyens :

- L'accompagnement des parcours de formation et d'insertion, par l'analyse et la reconnaissance des acquis de la formation et de l'expérience, au moyen de livret ou portefeuille individuel de compétences ou de livret de formation, l'objectif étant de permettre une « *traçabilité* » de leur parcours.

Un exemplaire appartiendrait au jeune et un autre au formateur ou au chargé d'insertion. Il serait complété par les observations, les co-évaluations réactualisées régulièrement, les attestations de stages, les projets individuels, et utilisable lors d'une présentation en stage, en entreprise, etc.

- L'attestation de capacités acquises :

Pour exemple, le Brevet Informatique et Internet (B2I « *Adultes* »), fondé sur un ensemble de capacités significatives pour l'usage des technologies de l'information et de la communication, a pour but d'attester leur maîtrise, pour toute personne à partir de seize ans. Cette attestation est délivrée dans les groupements d'établissement (GRETA), selon les modalités définies par le ministère de l'Education Nationale et de la Recherche. Un référentiel de capacités est organisé en huit domaines. Il sert de guide pour la formation et pour la vérification des capacités acquises qui s'effectue en action et en co-évaluation. Cette certification permettrait au jeune en situation de handicap ayant poursuivi une formation en atelier informatique depuis deux à trois ans, d'obtenir une attestation de capacités, de pouvoir indiquer dans leur curriculum vitae leur niveau de maîtrise de l'informatique.

- La qualification, par des formations dites qualifiantes et la certification à l'issue de formations diplômantes.

Conclusion

Dans tout fait éducatif, formatif, thérapeutique, se retrouve les quatre dimensions essentielles, que nous prenons en compte lors d'un accompagnement en situation d'apprentissage conduite en interaction « *personne-environnement* », parfois appelé aussi « *sous-systèmes* » (Lerbet, 1981), ou « *processus* » (Houssaye, 1988) et Maurice Favre. Nous avons décrit la dimension institutionnelle dans deux Instituts d'Education Motrice. Pour les équipes pluridisciplinaires, passer de la pluridisciplinarité à l'interdisciplinarité sous-entend un langage commun, univoque, entre les professionnels encadrants. L'approche pédagogique et didactique (étude des processus de transmission et d'appropriation des connaissances) est développée par la présentation de la didactique d'explicitation, en autre.

Par rapport à la dimension personnelle du jeune en situation de handicap, sujet global et intentionnel, avec Alexandre Lhôtellier (2008, p. 104), nous pensons que « *Se préoccuper de la personne ne vise pas l'individualisme, mais le vivre ensemble...c'est tout simplement essayer de considérer l'être humain dans sa totalité.* » Sujet de sa conduite d'apprentissage, l'apprenant a en effet « *une place d'actant dans les échanges interactionnels Individu/Environnement.* » (Maryvonne Sorel, 2009, p. 5) L'engagement et le jeu de l'acteur, lors d'une conduite à projet, semblent des facteurs aussi déterminants que sa mise en œuvre avec le potentiel de situation.

Différents supports et outils ont été évoqué pour qu'il s'investisse et progresse dans l'apprentissage social et professionnel : les stages, « *les appartements thérapeutiques* »^{f28}, le support de formation en « *alternance* »^{s9}. La préparation à la vie d'adulte concerne autant le domaine du travail que le domaine personnel, le « *prendre soin de soi.* »

Jean-Pierre Boutinet (1990, p. 134) parle de l'individu pro-actif « *qui oriente sa vie suivant un idéal qu'il a choisi et qu'il entend réaliser : il est animé d'un profond besoin d'individuation, d'une exigence à exister ; il ne trouve pas son épanouissement à travers les normes en vigueur.* »

Concernant **la fonction et la pratique d'accompagnement** de jeunes adultes en situation de handicap moteur, la dimension relationnelle et temporelle de cette pratique spécifique d'accompagnement réinterroge la **posture du professionnel et sa relation à l'autre**, tout au long d'un processus itératif, dans un cadre déterminé.

Ce qui est instituant, avec le respect de la place de chacun, est progressant. Cela renvoie à la socialité secondaire, où nous notons une asymétrie éducative, thérapeutique, à articuler avec la symétrie paritaire, avec un travail d'écoute et de « *prise en compte* » de l'autre dans la réciprocité, « un mouvement vers une parité de relation même avec une disparité de place, de position [...] et une durée. » nous dit Gaston Pineau. (1998, p.9)

Avec Paul Ricœur (2004, p. 149), nous avons fait le lien entre la mise en récit de l'expérience vécue, ce qu'il appelle « *l'identité narrative* », la théorie de la reconnaissance de « *l'homme capable du soi* » (Ibid, p. 156), et la notion de l'agir où l'« *homme est reconnu à travers ses actes* » : « *je suis capable* ».

Ainsi, à la fin de ce travail, nous proposons trois axes d'application qui nous semblent essentiels et adaptés à l'enjeu de l'accompagnement des adolescents et jeunes adultes en situation de handicap moteur.

L'adoption d'une posture professionnelle d'alliance implique de prendre en compte l'Autre en qualité de *personne-sujet-acteur*. Participant, coproduisant le projet, la relation de confiance, sa motivation et son intentionnalité sont des facteurs déterminants. Elle repose sur une démarche stratégique de l'accompagnement du processus de formation et d'insertion, qui évolue tout au long du parcours du projet, selon le cheminement du jeune, avec des médiations et des repères dans un cadre de référence. Dans toute relation d'accompagnement, il y a du lien d'accompagnement et ce rapport au cadre.

Cet accompagnement du processus de formation et d'insertion facilite le développement des compétences sociales et professionnelles, leur élaboration dans l'action et leur prise de conscience et le renforcement du « *pouvoir d'agir* » du jeune. En lien avec des perspectives de transférabilité, l'émergence de la capacité à transférer, par l'apprentissage, est expliqué au jeune-apprenant, comme une préoccupation essentielle très en amont du processus.

Enfin, nous proposons une réflexion sur l'évaluation et les procédures de reconnaissance des acquis de l'apprentissage et de l'expérience par le jeune en situation de handicap lui-même, par les autres et par la société.

Conclusion : le paradigme du handicap

Nous finalisons notre travail de recherche sous forme de postulat : les enjeux sociaux et humains d'un accompagnement adapté et performant de la personne en situation de handicap, dans le contexte social et le virage culturel incité par la loi du 11 Février 2005, sont importants à prendre en compte, afin de considérer « *leur désir d'une vie accomplie, avec et pour les autres, dans des institutions justes.* » (Ricœur, 2006, Radio France)

Pascal Galvani (2010, cours) nous dit que « *la pratique devance toujours la théorie.* » Aussi, l'apport théorique nous a permis d'éclairer notre pratique d'ergothérapeute, de nous repérer dans un environnement en évolution, et de nous doter de nouveaux outils conceptuels, pour devenir un professionnel de l'accompagnement et de la formation avec une éthique de la médiation réfléchie et assumée. « *Rien n'est plus pratique qu'une bonne théorie* », nous disait Kurt Lewin. Philippe Carré, en 2005, a introduit en France le concept de « *l'apprenance* », que l'on peut définir comme étant disposition à apprendre tout au long de la vie adulte, afin d'actualiser ses connaissances et ses compétences et d'envisager des transitions professionnelles.

Nous avons vu que la fonction d'accompagnement se rattache à un métier, à une professionnalisation, à une pluralité de pratiques professionnelles, l'accompagnateur ayant un savoir-faire accompagnant et un positionnement éthique par rapport à la personne en situation de dépendance. Henry-Jacques Sticker (2009, p. 136) insiste sur la nécessité « *d'inscrire l'accompagnement comme une exigence institutionnelle.....obliger les institutions à comporter une fonction d'accompagnement des personnes fragiles, à titre préventif tout autant que curatif... L'accompagnement deviendrait une dimension intégrée de toute organisation, de tout établissement.* »

En référence à Antonio Machado (1917) qui rappelle l'importance de l'action lorsqu'il déclare : « *Le chemin se construit en marchant !* », la relation d'accompagnement se construit, tel le compagnonnage, avec la posture d'alliance, la médiation, de l'écoute, « *une*

présence, attentive et réciproque.» (Nuss, 2008, p. 96), du respect de la place de chacun et du savoir-faire.

Cela nécessite, pour accomplir au mieux cette relation, une formation professionnelle, c'est à dire un développement de compétences concernant la fonction sociale de l'accompagnement. Marcel Nuss (Ibid, p. 47) parle de l'autonomie de l'accompagnateur de la personne en situation de dépendance : « *Ce type d'autonomie responsable est moins courant qu'on pourrait le croire et qu'on serait en droit d'espérer. Il est surtout très aléatoire. D'où la nécessité d'enseigner et d'intégrer le concept de présence à soi et à l'autre.*»

Entre la mise en place mouvante d'une certaine distance et proximité « *juste* », la question du « *juste milieu* » et de la bonne distance entre les deux personnes est à considérer comme une fin et aussi un moyen, un impératif pédagogique et thérapeutique qui implique un positionnement de l'accompagnateur à partir d'un travail sur lui-même. Nous avons développé le lien entre cette « *juste place* », la réciprocité accompagné/accompagnateur créative de parité dans la relation et la notion de reconnaissance. « *Etre reconnu, si cela arrive jamais, serait pour chacun recevoir l'assurance plénière de son identité à la faveur de la reconnaissance par autrui de son emprise de capacités.*» (Ricœur, 2004, p. 383)

Dans la mesure où l'accompagnement articule la question du don et celle du contre don comme interaction, l'importance du cadre de travail prévu par un contrat fixé dans le temps et l'espace, avec la définition des tâches à effectuer, semble le garant du sens du lien d'accompagnement

De plus, notre questionnement portait sur la façon dont les jeunes procèdent pour agir et réussir avec compétence et sur l'influence de notre accompagnement, facilitant ce processus de production et de reconnaissance de compétences. Dès lors, du statut au parcours individuel, comment s'orienter vers une organisation apprenante ? Considérant la compétence comme un produit de l'articulation et de la construction des savoirs, liée au domaine de l'action, notre accompagnement, visant l'apprentissage des savoirs opérationnels par l'action, va prendre en compte le jeune en situation de handicap qui agit dans des situations de formation et des activités réelles de vie quotidienne, de vie sociale et professionnelle. La mise en situation de stage est un des supports du développement du pouvoir agir et de la capacité à transférer des jeunes en situation de handicap.

La pertinence de l'accompagnateur par rapport à la personne en situation de handicap, s'accomplissant comme sujet et acteur, le conduit à comprendre les différents rôles et à se situer différemment selon leur rapport au savoir et à la compétence.

Jacques Legroux (rééd. 2008, p. 126) nous rappelle que *«le savoir est un ensemble de données organisées par le sujet, de nature objective pour le sujet, possédées par le sujet et lui assurant un pouvoir.»* Nous avons relevé le lien entre l'intention, l'action et l'expérimentation de l'agir de l'acteur. La prise en compte de l'interaction du jeune avec l'environnement et les autres est une composante essentielle de nos médiations, en qualité d'ergothérapeute. L'axe de l'acteur nous concerne, visant le développement des compétences, c'est-à-dire la construction des savoirs d'action par des médiations appropriées. Rappelons que la compétence participe à l'évolution de l'agentivité humaine. Nous considérons que prendre du pouvoir sur soi, et accéder au savoir sur soi, sont des facteurs déterminants pour l'apprentissage et la conquête de l'autonomie, vers un processus de qualité de vie. Par l'interlocution, l'appropriation par le jeune de ses *«capabilités»*, actes qu'il peut dire, raconter et s'imputer, est essentielle dans ce parcours de reconnaissance, facilitant sa mobilisation sur le chemin du pouvoir d'agir. La reconnaissance sous sa forme mutuelle, base de l'accompagnement fondée sur un équilibre entre la dissymétrie des places (l'un n'est pas l'autre) et la parité dans la relation, est à l'œuvre, comme nous dit Noël Denoyel (2008, p. 157) : *«que ce soit au niveau de la relation accompagné/accompagnateur ou au niveau d'un ensemble ou d'un réseau de coaccompagnement, quand la complémentarité partenariale est identifiée, la réciprocité réflexive une fois assumée conjointement et les mutualités coopératives (cointentionnelles) clarifiées...»*

En conclusion de cette contribution, nous revenons sur le concept complexe de handicap. Henri-Jacques Stiker (2009, p. 243) note que *«le handicap est devenu un paradigme en ce sens qu'il sert souvent, même en dehors du champ de la déficience, à structurer les représentations, les comportements et parfois les politiques publiques. Le paradigme en santé publique devient la probabilité d'un dysfonctionnement.»* Sur le plan de la connaissance du fonctionnement humain, le paradigme n'est plus la maladie, mais le dysfonctionnement. Sur le plan de la santé publique, la notion de *«risque»* est introduite. Dans le cadre de la Sécurité Sociale, le *«cinquième risque»* apparaît aujourd'hui en désignant le handicap et la dépendance. Dans ce contexte paradigmatique, le terme de handicap, dont la représentation la plus commune est opposée à la maladie, se retrouve.

Annexes

ANNEXE I : ENTRETIEN D'UN COORDINATEUR

Entretien avec Francis, coordinateur du « Pôle Insertion » dans un Institut d'Education Motrice et de Formation Professionnelle en Région Pays de Loire. Janvier 2010

F.1. Merci de m'accorder cet entretien. Qu'est-ce que c'est d'être « coordinateur » du pôle d'insertion, dans un IEM-FP ?

f.1. Le pôle insertion, c'est un pôle qui a été mis en place maintenant il y a deux ans à peu près... pour répondre à des... ben aux besoins de certains jeunes qu'on avait repérés, enfin de difficultés qu'on avaient rencontré dans leur insertion sociale et professionnelle. Auparavant le suivi était effectué dans le cadre des Annexes 24, trois ans après la sortie et par une seule personne. Enfin, c'était moi qui assurai ce suivi dans les trois années. Et au vue des difficultés que rencontraient les jeunes, l'on s'est dit : il faut mettre en place quelque chose de plus solide. Si bien que l'on a constitué une équipe de quatre personnes : alors une éducatrice spécialisée qui est plus dans l'accompagnement dans la vie quotidienne, en appartement ou en foyer de jeunes travailleurs, une conseillère Economie Sociale et Familiale alors davantage dans les apprentissages de la vie quotidienne, une assistance pour ce qui concerne le projet de vie, les liens avec la MDPH, voilà...Euh, moi plus sur l'aspect professionnel, les stages en entreprises, en entreprises adaptés et en ESAT. Et on bénéficie aussi de l'aide de l'ergothérapeute et de différents paramédicaux de l'établissement. Alors, être coordinateur de ce pôle, cela veut dire animer cette équipe de quatre personnes, c'est l'animation de l'équipe ; et puis c'est aussi la coordination de chacun des projets des jeunes en sachant que le nombre des jeunes accueillis par année peut être très variable. Cette année, on doit avoir 12 jeunes accueillis, l'an dernier, on devait en avoir 23. Euh,... c'est très variable d'une année à l'autre. Les projets sont très divers. C'est la coordination de tous les projets. Voilà.

F.2. Donc, vous faites cela depuis deux ans. Comment vous en êtes arrivés là ?

f.2. Oui, et auparavant l'on avait le S.I.S.P. : Service d'Insertion Sociale et Professionnelle, qui fonctionnait mais qui était davantage sur la recherche d'un emploi. Aujourd'hui, c'est beaucoup plus développé, car on part du principe qu'il n'y a pas d'insertion professionnelle possible s'il n'y a pas d'insertion sociale réussie. On met le paquet au niveau de l'insertion sociale et des apprentissages.

On se rendait compte que par exemple, un des outils important de l'insertion professionnelle, c'étaient les stages en entreprise, et à cette époque-là, l'on n'avait pas les moyens de signer les conventions de stages. La mise en place du pôle insertion, par exemple, permet de signer des conventions de stages. Et cela sur une durée....un an, deux ans après la sortie. C'est vraiment un plus. Parce que même pour intégrer un ESAT, on se rend compte que l'entrée en ESAT se fait suite à des expériences de stages.

F.3. Pouvez-vous me décrire le dispositif « pôle insertion » ?

f.3. Alors, on se rend compte que les jeunes qui quittent l'établissement et qui sont passés par le pôle insertion ont pratiquement tous une solution. Alors que les jeunes qui rentrent chez sans le bénéfice de l'aide du « pôle insertion », c'est beaucoup plus difficile. Moi, je pense que l'insertion sociale ou professionnelle des jeunes handicapés moteurs, l'accompagnement, c'est vraiment un métier ! Ils sont vite perdus dans ce qui leur ai proposé, enfin....aller à la Mission Locale, aller au Cap Emploi...cela ne répond pas forcément à leurs besoins, et le fonctionnement de ses structures est souvent inadapté aux difficultés qu'ont les jeunes.

F.4. Par rapport au suivi par le pole insertion, les jeunes ont fini leurs formations professionnelles au sein de l'IEM ?

f.4. Ils ont fini complètement leur formation professionnelle. Par contre, au court de l'année, on demande au sein de la formation professionnelle, de poursuivre certains apprentissages. Alors soit déjà pour certains qui ont besoin d'être occupés ; un excès de temps libre serait dans la semaine ; et pour d'autres, c'est avec un fonctionnement d'aller-retour, c'est-à-dire stage à l'extérieur, évaluation...bon l'évaluation laisse apparaître des manques. C'est retour à l'institution et puis on demande à un formateur, un éducateur technique de travailler sur ces questions là. Quand on...je pense à un jeune qui a fait une formation en horticulture. Bon, ces difficultés physiques font que il ne travaillera sans doute pas dans ce domaine de l'horticulture. Et aujourd'hui, on envisage plus une orientation vers un ESAT, mais dans une activité de sous-traitance. Bon, on demande à un formateur technique d'ici de le préparer aux activités de sous-traitance de façon à ce qu'il améliore ses savoir-faire et qu'il devienne plus performant.

F.5. C'est-à-dire qu'il va bénéficier de période de formation professionnelle ? Il était demandeur par rapport à ce suivi de l'équipe du « pole d'insertion » ?

f.5. Ah, tous les jeunes qui sont au « pôle insertion » sont demandeurs, c'est-à-dire que le processus d'admission au « pôle insertion » ...bon c'est discuté avec les éducateurs référents au cours de la dernière année de prise en charge à « La Grillonnais » ...de façon à ce que le jeune soit en mesure de faire une demande de « pôle insertion » lors de la synthèse de fin séjour. Lors de la synthèse de fin de séjour, la demande est formulée. Ensuite, il lui est demandé d'adresser un courrier au directeur de l'établissement avec un petit peu les objectifs. Le directeur, en général, répond positivement et l'accompagnement peut se mettre en place. Mais ce ne sont que des jeunes demandeurs.

F.6. Des jeunes qui sont majeurs pour la plupart ? Comment vous pouvez me décrire la collaboration des familles à ce projet mis en place ?

f.6. Ils ont tous majeurs. A l'issue des formations professionnelles, on n'a aucun jeune, cette année, qui a moins de 18 ans. Lors le jeune fait une demande d'accompagnement au pôle insertion,....alors le pôle insertion rencontre le jeune et essaye d'élaborer avec lui un projetenfin écouter un petit peu ses demandes, et puis l'attente du pôle insertion. On élabore avec lui un projet et on invite les parents à un échange autour de ce projet,en essayant de bien leur dire, de les convaincre qu'ils auront une place importante dans ce processus d'insertion. C'est-à-dire que....on part du principe que l'institution, le jeune et sa famille doivent être un petit peu sur la même longueur d'onde pour que cela aboutisse au mieux. On a fait le constat que quand cela n'est pas le cas, c'est toujours difficile. Et alors ensuite, une fois au pôle insertion, le projet évolue bien sûr, parce que les jeunes sont mis en situation soit de vie sociale en appartement ou en foyer de jeunes travailleurs...C'est souvent pour eux une première ! Ils sont mis en situation en stage en entreprise...euh, des bilans sont faits. Bon, les bilans nous sont plein d'enseignement, et c'est ce qui fait que le projet évolue en permanence. En fin d'année, on arrive sur des accompagnements.....enfin sur des solutions qu'on n'aurait même pas imaginé nous, professionnels six mois plus tôt ! Souvent les projets....enfin, on évolue

F.7. Les progrès sont rapides ! Peut-être aussi, il y a une adéquation entre les projets et ce qui est réalisable ?

f.7. Ils sont amenés à prendre conscience de leur réalité et on arrive à des placements ou à des aboutissements de projets que nous mêmes professionnels n'aurions pas imaginés six mois plus tôt !

F.8. D'accord ! Concernant le développement de l'autonomie sociale et personnelle, est ce qu'il est nécessaire et important de l'inscrire au programme de formation professionnelle, en amont de votre dispositif ?

f.8. Oui, au pôle insertion, alors les quatre personnes, dont deux l'assistante sociale et moi-même, qui travaillons très en amont. C'est-à-dire que dès qu'un jeune entre dans l'établissement, il est amené, et les familles aussi, à avoir des liens avec l'assistance sociale... C'est assez régulier. Et en ce qui me concerne, je suis un peu référencé comme « Mr Stage » à La Grillonnais, c'est-à-dire que quand un jeune, même en formation, doit faire un stage en entreprise, euh....il vient souvent me voir....etc. et je l'accompagne dans sa recherche de stage. En ce qui concerne les parents et les questionnements qu'ils ont sur l'insertion de leur enfant, le « pôle insertion » est très souvent questionné. On a beaucoup de parents qui, sans que leur jeune soit au « pôle insertion », viennent nous voir en nous disant, « comment vous voyez la sortie ? », « comment cela se passe après ? » L'existence du « pôle insertion » commence à être connu depuisune quinzaine d'années. C'est des choses qui se transmettent et les parents savent qu'ils peuvent avoir des réponses à leurs questions.

F.9. Vous avez quelque chose à rajouter par rapport au dispositif « pôle insertion » ?

f.9. Oui. L'on a essayé de mettre en place tout un réseau de partenaires qui vont des Missions Locales, des Cap Emploi, des ESTA, des Entreprises Adaptées...On a un réseau qui est très, très important....parce que.... l'année dernière par exemple, l'on a fait à peu près cent vingt stages....entreprises, ce qui tout de même énorme, par rapport à l'ensemble des jeunes suivis à l'I.E.M-F.P. Mais un jeune qui est au « Pôle insertion » fait environ trois à quatre stages par an, ce qui tout de même important au niveau logistique ! C'est la recherche de stage, le stage, le suivi, le bilan. C'est-à-dire que le réseau est vraiment solide.

F.10. Par rapport à votre pratique d'accompagnateur coordinateur au sein de ce dispositif, pouvez-vous me choisir deux pratiques d'accompagnement : un accompagnement réussi et un accompagnement qui n'a pas abouti, ou qui questionne ? Pour chacun, combien de temps ont-ils duré ? Comment faites-vous ? Qu'est ce qui s'est passé ? Quels outils d'évaluations vous avez utilisés?

f.10. Je vais commencer par un questionnement que l'on a à l'heure actuelle. On se rend compte que la population des jeunes accueillis au sein de l'IEM évolue. C'est à dire que l'on a aujourd'hui beaucoup de jeunes qui ont des troubles psychologiques importants. Et

pour un ou deux jeunes, on atteint nos limites au niveau de l'accompagnement, c'est-à-dire des jeunes qui sont un peu inadaptés au réseau avec lequel on a l'habitude de travailler. Alors que aujourd'hui, l'on est dans une recherche d'élargir un peu le réseau des entreprises, des partenaires qui peuvent poursuivre l'accompagnement avec ces jeunes-là, là, on est vraiment en difficulté. Je pense à un jeune, cela fait trois qu'il est en institution. Tant qu'il a été ici en institution, l'accompagnement se passe bien parce que les professionnels s'adaptent... Mais à partir du moment où on commence à parler de sortie, d'insertion professionnelle ou sociale, le jeune est insécurisé. On l'a mis en situation de stage au niveau professionnel, et là les stages ont capotés les uns après les autres, parce que ce jeune-là, du fait de ses difficultés, il n'était pas du tout près à affronter le monde du travail. Et puis les réponses que l'on avait l'habitude d'apporter ne marchent plus. On essaye d'élargir les réponses apportées en contactant par exemple des centres plus psychiatriques, et on n'a pas les réponses que l'on attendait..... On pense que ce jeune-là va devoir rentrer chez lui sans.... Cela, c'est une exception. La majorité des autres accompagnements aboutissent.

F.11. Est-ce que vous avez utilisé des outils d'évaluation spécifiques pour ce jeune ?

f.11. C'est à dire que si l'on commence à parler des difficultés psy, les parents n'acceptent pas... Pour eux, ils souhaitent rester vraiment dans le domaine du handicap moteur. Nous, on pense que tant que ce jeune-là et ses parents n'auront pas avancés sur cette question, on ne pourra pas avancer davantage.

F.12. Et par rapport une pratique d'accompagnement qui a aboutie ?

f.12. Cela s'est révélé...à non ! Là je pensais à ce jeune là...cela s'est révélé à travers des mises en situation qui ont été très difficiles. Et même en appartement, enfin... Il était complètement inadapté. Parce que l'on a des appartements qu'on dit appartement thérapeutique. Dans les appartements, ils sont deux, trois ou quatre. Ce jeune était inadapté complètement à une vie collective, enfin. A trois en appartement, cela veut dire partager, ça veut dire s'organiser en fonction des autres, cela veut dire respecter l'autre, hein ! Il était complètement inadapté à cela aussi ! Ce n'était pas seulement sur l'aspect professionnel ! Si bien que l'on a été forcé dans un premier temps de mettre fin à l'accompagnement en appartement...Alors une chance, c'est que ce jeune-là n'habitait pas trop loin de l'institution. On a continué à l'accompagner sur un plan professionnel....et aujourd'hui, on en arrive à nos limites. On va continuer l'accompagnement professionnel en travaillant en

lien avec les familles en ce qui concerne la recherche de terrains de stages. Et qu'on espère les plus adaptés possibles. Et on lui propose une prise en charge qu'on appelle en « séquentiel », c'est-à-dire que l'on pourra assurer le suivi des stages, la mise en route des stages, évaluation....Il sera chez lui, et on le fera venir pour des actions très ponctuelles, c'est-à-dire : « *tu vas en stage. Voilà, on va travailler ensemble les objectifs de stage, aller faire une pré-visite pour que tu découvres un petit peu.* » Voilà....Le jeune va faire son stage. Il y aura une évaluation. Et à l'issue de l'évaluation, il rentrera chez lui.

F.14. Est-ce que vous faites appel, là aussi, au médecin ? S'il avait un traitement qui pourrait l'aider ?

f.14. Pour l'instant il n'a pas de traitement. Nous, on pense qu'il serait nécessaire un suivi psychiatrique. Les institutions que l'on a rencontré, s'occupant de jeunes avec ce type de problématique nous disent la même chose, hein. Mais pour l'instant, le jeune et ses parents ne sont pas prêts.

F.15. Donc, une pratique d'accompagnement réussie par contre, vous pouvez en choisir une et me la décrire ?

f.15. La majorité, quand même de... Je vais vous parler de Stéphane. C'était un jeune qui avait fait une formation chez nous en électronique et qui avait passé son CAP « ECC » : Equipement Connectique Contrôle. Anciennement, cela s'appelait monteur câbleur. Et on a travaillé avec lui au Pôle Insertion sur une durée à peu près un an pour une insertion en milieu ordinaire de travail. On s'est mis en lien avec une entreprise qui était tout à fait disposée à dépenser de l'énergie à l'insertion de ce jeune. Alors, on a donc travaillé avec l'entreprise en lui faisant faire des stages en entreprise, et puis avec des évaluations très, très précises : sur un plan professionnel, social, l'adaptation des postes, enfin etc. C'est-à-dire que quand j'ai été avec lui en entreprise, j'ai demandé à être accompagné par l'ergothérapeute et par l'orthophoniste, parce que ce jeune avait des difficultés au niveau de la compréhension, enfin de la lecture, de la compréhension (.....), enfin etc. Il fallait vraiment adapter les outils pour que.... Ensuite, une fois que c'était compris, il était capable de faire du bon travail. Bon, l'ergothérapeute est intervenu sur les questions d'adaptation du poste de travail. Alors, cela a été une affaire très, très compliqué ! On a dû avoir onze réunions dans l'entreprise avec le patron, ce qui veut quand même qu'il faut vraiment une volonté de l'employeur. Les onze réunions avaient pour objectif de bien évaluer les difficultés de ce jeune là et de mettre en place toutes les aides pouvant l'aider à

s'intégrer. Alors, cela commençait déjà par bien expliquer aux autres ouvriers de l'entreprise qui touchait une prime de rentabilité, enfin de rendement, ...ils étaient payés...disons qu'ils avaient une prime suivant ce qui étaient produits...bien leur expliquer que Dorian n'allait pas mettre cette prime en péril, hein,...Même si il travaillait beaucoup plus lentement qu'eux, la compensation serait payée par l'Agefiph. Cela a été une des premières démarches qu'on a faite, cela. Bien expliquer cela aux travailleurs de l'entreprise pour qu'il puisse déjà être bien intégré en se disant pas : « *C'est quelqu'un qui va nous baisser notre cadence.* » Voilà. Et puis ensuite, il y a eu tout un travail avec la MDPH, tout un travail d'évaluation, qui a permis d'aboutir à réaliser un poste de travail complètement adapté à ce jeune, au financement de la préparation des tâches qu'il aura à réaliser par le chef d'atelier, ces heures-là financées par l'Agefiph, un abattement de salaire assez important...je crois qu'on a réussi à obtenir 30 % d'abattement de salaire financé par l'Agefiph. Bon, voilà. Aujourd'hui, le jeune est en CDI. Cela se passe très bien. Par contre, on a mesuré la lourdeur de tout ce qui est administratif, quand il s'agit de monter l'insertion; le patron, enfin de l'entreprise, avec qui on a plus sympathisé, euh...à force de se voir, on a sympathisé vraiment...il me disait : « *Pour décourager une entreprise de recruter un travailleur handicapé et bien voilà ce qu'il faut faire !* » Parce que c'était un chef d'entreprise plein de bonne volonté. Il avait vraiment envie de faire quelque chose pour ce jeune. Mais donner beaucoup de temps, mobiliser ses équipes, sont importantes. Et les entreprises sont sans doute pas toutes prêtes à autant de temps. Mais, bon c'est une insertion réussie, parce que aujourd'hui, ce jeune là.... Parallèlement à tout cela, au Pôle Insertion, il a eu beaucoup de temps pour passer son permis de conduire. Il a aujourd'hui son permis, sa voiture, son travail, son appartement et il vit comme tout à chacun.

F.16. L'assistance sociale a aidé au niveau des démarches administratives ?

f.16. Oui, toutes les liens avec la MDPH, les demandes d'aides passaient par elle. Cela a vraiment été un travail pluridisciplinaire, très important. Là, tout le monde a été concerné : l'ergothérapeute, je vous l'ai dit, l'orthophoniste, l'assistante sociale, moi en tant que...pour la partie professionnelle, l'éducatrice pour le recherche d'un appartement.

F.17. Au niveau des interactions au sein de l'équipe, par rapport à ce jeune là par exemple, vous avez des moyens pour faciliter le travail pluridisciplinaire ?

f.17. Toutes les semaines, on a une réunion de trois heures où on fait le tour des projets, et où on se partage un petit peu les (.....).Avec l'assistante sociale, l'éducatrice, la

conseillère Economie et Sociale, moi et puis on fait venir l'ergothérapeute, la psychologue de temps en temps, l'orthophoniste.....enfin c'est suivant les difficultés que les jeunes ont et le projet.

F.18. Et concernant les échanges avec le jeune, pour qu'il organise sa semaine, son mois, pendant toute l'année ?

f.18. Pour tous les jeunes, chaque lundi matin, la semaine démarre par une réunion qui regroupe l'éducatrice spécialisée, la conseillère SF, et l'ensemble du groupe du Pôle Insertion...enfin de ceux qui sont présents, qui ne sont pas en stage. Et l'emploi du temps est fait à la carte pour chacun. Et chacun parle de ce qu'il a fait la semaine précédente, enfin pour...ce qui enrichie en fait...enfin ces questions enrichissent les questions des autres ou... L'expérience de chacun apporte des réponses aux questions des autres. On part un petit peu de ce principe là. En collectif : *« Voilà où j'en suis. On m'avait demandé de faire cela...Bon, voilà ce que j'ai fait. J'ai réussi, je n'ai pas réussi. Pourquoi je n'ai pas réussi ? »* Enfin, il y a un échange dans le groupe. Alors, un outil qu'on utilise aussi, c'est ce qu'on appelle *« la dynamique recherche d'emploi »*. C'est plus moi qui anime cet atelier. Quand les jeunes sont dans l'élaboration d'un projet professionnel, euh...c'est un peu proche des TRE « Techniques de Recherche d'Emploi », qui sont utilisées : comment faire un CV?... On fait des simulations d'entretiens, on fait des démarches ensemble, on appelle des entreprises au téléphone etc. *« Comment on recherche un emploi ? Comment on s'adresse ? »*. Quand on en ressent le besoin, on constitue un groupe de *« dynamique recherche d'emploi »*.

F.19. Avec les jeunes qui s'orientent vers une recherche d'emploi ?

f.19. Oui, parce que l'on se rend compte quand même aujourd'hui, même dans un ESAT, il va falloir apporter des arguments... C'est pas un simple placement, hein.

F.20. Et puis dans votre pratique, vous les accompagnez lors de l'écriture d'une lettre de motivation, la formalisation de leur projet.... Est-ce que parfois c'est de façon plus individuelle ?

f.20. Oui, c'est quelque chose qu'on essaye de travailler, mais cela c'est en permanence en fait. C'est les réunions du lundi matin, ...c'est l'ensemble de la prise en charge du Pôle insertion qui va dans ce sens là en fait. Aussi, c'est très, très souvent en individuel. Enfin, au niveau collectif, il n'y a que ça, en fait : les réunions du lundi matin et les groupes de *« dynamique recherche d'emploi »* quand on en a en place. Autrement, tout le reste est un

accompagnement individuel. Un accompagnement individuel, cela peut être avec un éducateur technique parce que on lui demande de préparer le jeune pour un stage ; cela va être avec l'ergothérapeute parce que il y a une évaluation sociale à faire en appartement; cela peut être avec l'éducatrice spécialisée....suivant la difficulté qui se pose.

F.21. Le jeune est responsable de son planning, de ses prises de rendez-vous ?

f.21. On essaye de faire que l'agenda soit un outil central dans la prise en charge du Pôle d'insertion. C'est-à-dire que cela fait partie de la liste des indispensables, des choses indispensables en début d'année : chaque jeune doit venir muni d'un agenda. Et on essaye de faire que cet agenda soit vraiment utilisé et utilisable en permanence.

La plupart des jeunes du Pôle d'Insertion sont soit en Unité 2 : c'est une unité d'internat avec déjà beaucoup d'autonomie : il y a un foyer. Ils sont vraiment dans la préparation de l'autonomie sociale. Soit ils sont la plupart en appartement, mais à l'extérieur de l'institution : Nantes, ou Saint-Sébastien sur Loire qui est une commune à côté, ou en foyer de Jeunes Travailleurs. Pour les jeunes qui sont en foyer de Jeunes Travailleurs, c'est très, très intéressant comme expérience.

F.22. Donc ils viennent ici au Pôle Insertion que par moment ?

f.22. En général, pour les jeunes qui sont pris en charge au Pôle Insertion, c'est rare qu'il ait une journée sans rien,...ou un atelier, ou un accompagnement en stage....enfin il y a toujours quelque chose, ou une rééducation, ou un travail avec les enseignants pour aider...une lettre de....voilà.

F.23. Vous avez quelque chose à rajouter par rapport à votre pratique d'accompagnement au sein du Pôle Insertion ?

f.23. Oui, quelque chose d'important au Pôle d'Insertion, c'est...Euh, moi je dis toujours qu'il faut accompagner les jeunes sans violence. Enfin,...c'est à dire qu'à l'issue des formations, on a des jeunes par exemple qui ont un CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles. Dans la réalité, on sait bien qu'ils n'iront jamais travailler dans une entreprise de milieu ordinaire. Alors que quand ils arrivent au Pôle Insertion, ils arrivent avec l'intention de travailler en milieu ordinaire, puisque ils ont fait des stages qui étaient très positifs dans le cadre de leur formation. Mais, nous au Pôle Insertion, on met l'objectif...on les place différemment. Une question qui est posée à l'employeur, c'est, à l'issue du stage : « *Est-ce que vous signez un contrat de travail ?* ». Cela, on a des stages qui sont bien plus difficiles. Moi, je pense que... notre travail, c'est d'accompagner,

d'accompagner tous ces jeunesvers une réalité de la vie d'aujourd'hui, enfin d'handicapé moteur, hein, qui est bien souvent pas le milieu ordinaire, qui est plus le travail protégé. Et ça, ça se fait dans la (.....). C'est l'expérience « stage » fait qu'ils reviennent ici avec d'autres bilans, des échanges, qui font que le projet évolue de lui-même et que c'est le jeune lui-même qui fait évoluer son projet. Et que souvent, ...euh, je disais tout à l'heure que l'on aboutissait à des solutions en fin d'année qui étaient parfois des solutions qu'on aurait même pas nous même imaginées, mais c'est une réalité. C'est-à-dire que le projet, il évolue avec le jeune. C'est lui qui le construit, mais avec sa réalité et puis avec la réalité de l'extérieur. De lui-même, il en arrive à penser que peut-être, ce serait bien d'aller faire....voir ce qu'est qu'un ESAT. Et puis se rendre compte par lui-même, puis en ESAT, il est respecté, ça marche à son rythme, qu'il se sent bien.... C'est comme cela que les projets évoluent, hein. Les jeunes se rendent compte que les ESAT avec lesquels on a l'habitude de travailler, ils sont...même si l'ESAT est une structure très adaptée au niveau du travail, notamment au niveau de la rapidité et de laCela reste une structure qui est très professionnelle où il y a un travail comme on fait, la qualité est la même. Et ça, petit à petit, ils en prennent conscience. Alors que les jeunes qui quittent le Pôle Insertion sans ce type d'expérience, ils en restent toujours à l'idée qu'ils avaient au départ de s'insérer, comme tout le monde, en milieu ordinaire. Et l'insertion, malheureusement, trop souvent,....c'est de nombreuses années, dans la famille, sans évoluer.

F.24. Lors de toutes ses démarches de recherche d'emploi et d'insertion, après la formation, l'accompagnement vous semble facilitateur ?

f.24. A oui, complètement. Par exemple, ce qui est de l'accompagnement vers les Missions Locales, les Cap Emploi, le Pôle Emploi, on les accompagne sur ce.... Une fois que les choses sont en route, bon, ils vont seuls. Mais, les premiers entretiens, on les fait avec eux. On connaît, nous, en tant que professionnel, on connaît les dispositifs qui peuvent aider ces jeunes là. Ca, c'est important. C'est en ça que c'est un métier....ce qui nous permet d'influencer les Cap Emploi ou les Missions Locales, pour proposer le bon outil. Parce que ils existent en fait plein d'outils qui sont adaptés. Mais ils sont adaptés à partir du moment où....la personne du Cap Emploi ou du Pôle Emploi a bien perçu les difficultés du jeune. Notre rôle très important, moi je crois, de lien entre la fin de l'institution et puis l'entrée dans la vie hors institution. Lors du processus d'insertion, on travaille aussi les questions de l'éloignement, notamment du milieu familial. C'est-à-dire que l'on conduit le jeune à se poser des questions « *qu'est ce qui est le plus important pour moi ?* ». « *J'ai fait une*

formation... ». Je prends un exemple... : « J'ai fait une formation en horticulture ? Qu'est ce qui est le plus important pour moi ? De travailler en horticulture, ou de travailler près de chez moi parce que je peux peut-être trouver une solution en horticulture, mais c'est à 300 kilomètres de chez moi ? Par contre, rester près de ma famille, là, il n'y a rien ! Il n'y a pas d'ESAT, ou d'Entreprise qui répond à mes attentes. Alors, si je reste près de ma famille, est-ce que je vais accepter de travailler dans un autre secteur, que celui de la sous-traitance ? » par exemple. Voilà, aider le jeune à se questionner, à faire des choix. Parce que on connaît par exemple des ESAT à 330 kilomètres de la Grillonnais ou de leur famille qui sont complètement adaptés en horticulture, hein. L'ESAT de (.....) par exemple, la production florale qui est complètement adaptée pour qu'un jeune en fauteuil électrique puisse y travailler. Quelqu'un qui est passionné d'horticulture et qui a pas les capacités pour aller travailler en milieu ordinaire, euh....a intérêt à aller travailler dans ce type d'ESAT. Mais il faut qu'il travaille la question d'éloignement de son milieu familial...Si il ne fait pas ce choix-là de s'éloigner, il va falloir qu'il accepte d'aller dans un secteur qui n'est pas celui de l'horticulture. Voilà.

F.25 Donc, le processus d'insertion repose toute la question de projet de vie futur global ?

f.25. Complètement. Comme on a....Enfin, je parlais tout à l'heure de réseau, là, avec lequel on travaillait. On a un réseau qui est important, mais qui est important aussi (.....). C'est-à-dire que quand on commence à percevoir les attentes du jeune et puis ses souhaits, on peut être amené à lui proposer de faire un stage à Lunay, par exemple, ou à Tours,...ce qui peut être très loin de son milieu familial. Là se pose la question de « *Est-ce que je suis capable d'aller...dans la vie de tous les jours ?* » Il n'y a pas que le travail. Il y a aussi vivre en appartement, me déplacer seul etc. Toutes ses questions-là sont travaillées. Tout son projet de vie est questionné. Surtout que notre travail, c'est de plus en plus..., c'est de trouver, pour beaucoup, une solution au niveau professionnel, mais aussi d'aide sur le plan social et de l'insertion sociale. C'est-à-dire que « *tu vas aller travailler à l'ESAT de Tours* », par exemple, je prends cet exemple parce que l'on a des jeunes qui sont rentré récemment, « *tu vas aller travailler à l'ESAT de Tours, mais tu vas vivre en appartement. De quoi tu as besoin ?* » On essaye de faire un bilan le plus précis possible pour déterminer les aides, les aides à mettre en place. Et ensuite, mettre le jeune en relation avec les SAVS, ou les Unités de vie extérieure....ou je ne sais pas, enfin ce qui existe sur place. Alors, on essaye de développer aussi ce type de réseau. Autant, il y a quelques années, on était dans

l'accompagnement à trois ans, pur et dur, à la recherche d'insertion professionnelle. On ne s'occupait que d'insertion professionnelle. Aujourd'hui, on prend l'ensemble du projet en considération. Nos partenaires ne se limitent plus aux entreprises. Vraiment au-delà, hein. On est dans l'insertion sociale aussi.

F.26. S'il va travailler à l'ESAT à Tours, par rapport à l'hébergement à envisager, comment est prise en compte son autonomie sociale ?

f.26. Alors, ça, c'est évalué avec lui. C'est beaucoup le travail de mes collègues : conseillère ESF et éducatrice ; le travail d'évaluation dans la vie quotidienne est très important, hein. Elles ont des outils d'évaluation qui permettent de déterminer des aides nécessaires à mettre en place pour que l'insertion soit réussie. On s'est bien rendu compte que trouver l'emploi, c'était un truc. Mais si à côté de cela, le gars se laissait aller, très vite, des problèmes de santé,...cela ne tenait pas la route, en fait. Aujourd'hui, on essaye de voir le projet dans sa globalité, et puis c'est nécessaire je crois.

F.27. Comment les jeunes formés, accompagnés lors de mises en stages et de recherche d'emploi, font-ils valoir leurs acquis des formations à l'IEM ?

f.27. Alors, soit ils ont un diplôme, soit ils ont des livrets de savoir-faire qui sont acquis... Alors ça, c'est peut être quelque chose qui sera davantage vu avec...euh... Bon, leurs savoir faire, sur un plan professionnel, sont repérés : « *je sais faire du câblage, je sais faire des (...), je sais (...)* sur les composants montés en surface, je sais faire du contrôle, je sais faire..... » Et bien voilà. Ils ont repérer des savoir faire professionnels, qui sont utilisables en ESAT ou en Entreprise. Et on...enfin l'outil dont on parlait tout à l'heure de la DRE, Dynamique Recherche d'Emploi, c'est travailler des entretiens professionnels, et c'est aussi travailler toute la question des bilans : enfin, de tout ce que je sais faire, et que le jeune sache le dire surtout. Dire que quand on essaye de faire un petit peu un état des lieux de tout ce que ces jeunes-là peuvent être en mesure de vendre à une entreprise, en fait. En Technique de Recherche d'Emploi, on essaye de repérer un petit peu ses savoir faire et de les transformer en arguments. C'est-à-dire euh... un exercice tout bête qu'on leur demande de faire par exemple : « *Tu essayes de repérer quelque chose que tu as su faire, que tu as réussi et dont tu veux parler.* » Alors le gars dit « *J'ai réussi, par exemple, à réparer le moteur de ma mobylette, tout en étant aidé par un cousin. Le résultat, ma mobylette aujourd'hui, elle tourne bien.* » Enfin, etc. Et bien voilà. Bon, à partir de cet exemple concret, on essaye de dégager de cet exemple des atouts, c'est-à-dire : de quels

atouts tu as besoin pour arriver à ce que tu as réussi. (.....) ça veut dire être patient, ça veut dire être ordrer, parce que quand j'ai démonté le moteur, il ne fallait pas que je mette les pièces n'importe où, enfin etc. Et ses atouts là, on essaye de les transformer en arguments. C'est-à-dire en arguments si le responsable de l'ESAT ou de l'entreprise pose des questions sur..., c'est ce qui revient souvent en entretien, sur les savoir faire, que ce soit un réflexe acquis, que le jeune dise : « *Je suis quelqu'un d'ordrer ; j'ai réussi à monter mon moteur de mobylette...* » Voilà, argumenter un petit peu autour d'une qualité professionnelle. Qu'il essaye de mettre des qualités comme cela en avant.

A partir de sa réalité, de ce qu'il a réellement pratiqué.

F.28. Au niveau social aussi ?

f.28. Au niveau social, on essaye de repérer un petit peu... Alors là, c'est plus au niveau des apprentissages : mettre en place les béquilles nécessaires pour que le jeune puisse vivre de tel façon que tout cet aspect de la vie, pas trop quand même...lui permette... L'argent, ben, s'il a besoin de tutelle ou de curatelle, c'est vu avec lui, c'est expliqué, c'est lui qui en fait la demande etc. Au niveau des déplacements, on utilise l'ergothérapeute qui fait le groupe « autonomie et déplacement ». Apprendre à se déplacer tout seul dans la ville, ça c'est transférable ensuite. On essaye surtout d'avoir des relais dans les différents...et que cela se mette très vite en place. On utilise les stages entre autres pour évaluer, mais aussi déjà pour prendre des contacts. Parce que au Pôle Insertion, le stage a toujours quand même pour objectif l'emploi. Cela, c'est toujours la question qui est posée, quelque ce soit l'entreprise, quel soit ESAT, ou Entreprise Adaptée ou entreprise de milieu ordinaire, on pose toujours la question à l'issue du stage, de proposer un emploi.

F.29. En quoi ce travail autour de l'argumentation et d'arriver à parler de leur savoir-faire facilite l'insertion socioprofessionnelle ?

f.29. Il y a le fait de savoir le dire, mais surtout d'en avoir pris conscience. Parce que l'on a beaucoup de jeunes, aucun problème; ils n'ont aucun problème. C'est les mises en situation qui révèle un petit les difficultés. Et le fait d'en avoir pris conscience, et puis qu'on peut être aidé, et qu'on peut être autonome tout étant aidé, c'est vraiment un plus. A partir du moment que le jeune a accepté de se faire aider, dans les déplacements ou pour l'argent, c'est gagné, hein. Bon, ce qui est important, aussi, moi, je crois, dans le travail du Pôle Insertion, c'est que... ils réussissent des choses qu'ils n'auraient jamais imaginé aussi. C'est-à-dire aller en stage pour un jeune qui habite ici et dont les parents sont à La Roche

Sur Lyon, aller en stage à Tours ou à Brest, c'est quand même un sacré challenge, hein. Hier, j'accompagnais un jeune sur Evreux. Ce jeune-là, c'est la première fois qu'il s'éloigne vraiment de son milieu familial. Le seul stage qu'il a effectué jusqu'à maintenant, c'est à Nantes, avec retour à l'institution tous les soirs. Là, il se retrouve à Evreux en situation de stage dans une Entreprise Adaptée, à devoir gérer sa vie quotidienne, là pendant trois semaines. Et le retour de stage par ses propres moyens. C'est-à-dire, cela suppose d'Evreux de passer par Paris, changer de gare : de la Gare Saint-Lazare à la Gare Montparnasse; à Montparnasse, revenir dans sa famille. Quand il aura vécu cela, il en sortira beaucoup plus....

C'est ce qu'on propose en fait au Pôle Insertion, qu'il est confiance en eux parce que ils l'ont vécu. Ce n'est pas sans difficultés, sans pleurs, parfois, parce que....normal, hein. Hier, c'était la rencontre là-bas, les contacts ont été pris jusque la Gare Montparnasse. Tout est en place pour que cela soit possible, hein. Le jeune va vivre une expérience qui sera très enrichissante, mais qui sera sans aucun risque. Il n'y a aucun risque pour lui. Mais cela sera une expérience... Hier, quand on l'a quitté, il en avait gros sur la patate, comme on dit.

F.30. Est-ce que, à un moment de l'accompagnement, s'est posé la question de la qualité de vie ?

f.30. Vaste notion, mais c'est quand présent, enfin pour ces jeunes au Pôle Insertion. Si on essaye de mettre des aides en place, c'est bien pour améliorer la qualité de vie. Quand on dispense de l'énergie pour que les jeunes arrivent à passer leur code de la route et puis leur permis de conduire, c'est bien pour améliorer leur qualité de vie. Nous jusqu'ici, on est quand même beaucoup dans l'accompagnement de projet d'insertion professionnelle, mais il nous arrive...chaque année on a des projet d'insertion hors travail, mais ça reste en nombre limité par rapport à la population de l'IEM. La plupart des jeunes souhaitent quand même en priorité l'insertion professionnelle. Après, il y a des projets qui évoluent vers le non travail. Ils restent très limités. On a un réseau de partenaires, justement les....mais on commence tout juste à travailler avec les foyers de vie, enfin. C'est vraiment quelque chose de nouveau pour nous. On parlait de l'Institut de Formation de Chinon, on travaille avec L'Arceau, sur Angers. Mais c'est (....) très nouveau pour nous, l'accompagnement de projets non professionnels.

F.30. Bien, merci Francis.

ANNEXE II : ENTRETIEN D'UN FORMATEUR

Entretien avec Sébastien, formateur dans un Institut d'Education Motrice en Région Centre. Février 2010

S.1. Je m'intéresse au métier de formateur. Est-ce que tu peux me parler de ton parcours jusqu'à maintenant, Sébastien ? Merci.

s.1. D'accord. Donc, j'ai fait un Bac STT, spécialité « gestion comptable » qui a duré trois ans. J'ai ensuite fait un BTS « Informatique » de deux ans. Donc, suite au BTS, j'ai recherché du travail. Et donc, j'ai envoyé mon curriculum vitae à l'Institut d'Education Motrice « X » qui m'ont pris pour un mois d'essai. Cela a bien fonctionné et j'y suis maintenant depuis 9 ans.

S.2. Est-ce que tu peux me parler comment tu vis ton expérience de formateur au sein d'un IEM ?

s.2. Alors, moi, quand je suis arrivé à l'IEM, donc, euh... j'ai commencé par intégrer la plateforme d'orientation, de la formation on peut dire. Auprès de jeunes qui... cela a été mes premiers pas en tant que formateur. Donc, c'est que j'ai pu, une demi-journée par semaine, accueillir ces jeunes et commencer à leur apprendre ce que l'outil informatique pouvait leur apporter. Ensuite, ...suite à ça, nous avons créé une formation dans laquelle j'enseignais l'informatique.

Donc, elle, elle m'a permis de développer ma pratique professionnelle en tant que formateur et de pouvoir un petit peu leur... de rechercher un petit peu... enfin de pouvoir connaître un petit peu ces jeunes qui étaient jeunes..... avec quelques difficultés. Donc, cela m'a permis un petit peu de les cerner, de comprendre où étaient leurs difficultés et donc de commencer à essayer de trouver des solutions d'apprentissage, des pratiques également, des pratiques professionnelles également. Ce n'est pas toujours simple à connaître. Voilà, ce sont ces deux,... ces deux formations on peut dire qui m'ont permis vraiment de découvrir les jeunes que l'on pouvait accueillir à l'IEM et de cerner un petit peu leurs difficultés et suite à ça, d'essayer de..... comment dire, d'établir une pratique professionnelle.

Notamment sur mon expérience de formateur, j'ai pu découvrir donc ces jeunes. Alors, ce qui est intéressant dans cette formation auprès de ces jeunes-là, c'est qu'il y a beaucoup de jeunes différents, donc ils ont des compétences diverses les uns par rapport aux autres.

Cela permet à la fois de voir une grande palette des jeunes qui ont des difficultés diverses. Et donc, c'est à chercher déjà des solutions d'apprentissage auprès de ces jeunes, et cela se passe plutôt bien.

S.3. Et ton expérience de formateur, tu l'as vis au sein d'une équipe, avec d'autres professionnels?

s.3. Oui, donc, il y a toute une équipe, que ce soit des éducateurs, également avec des instituteurs.

S.4. Et tu as eu une expérience de formateur ailleurs qu'à l'IEM ?

s.4. Je fais également des formations en dehors de l'IEM, mais c'est auprès d'adultes. Et, c'est intéressant toujours alors, je n'aime pas trop ce mot là, de « comparer » par rapport aux jeunes qu'on a à l'IEM. C'est toujours intéressant d'aller voir ce qui se passe ailleurs. Et donc, euh...voilà, avec des gens là à l'IEM, on se dit qu'ils ont tout de même des possibilités. Même une personne qui au premier aspect, voilà, n'a pas de difficultés, peut quand même avoir des difficultés d'apprentissage. C'est dommage de ne pas les faire valoir.

S.5. Est-ce que tu peux me décrire le dispositif de formation au sein de l'IEM?

s.5. Alors, euh...il y a une première étape. Donc, c'est la plate-forme d'orientation et d'observation. Là, ce sont des jeunes qui sont accueillis entre 14 et 16 ans. Alors, ce n'est pas une formation, mais cela permet d'accueillir ces jeunes-là en ateliers et de pouvoir découvrir un petit peu leurs compétences pour pouvoir ensuite mieux les orienter. Ensuite, il y a un diplôme que l'on a appelé « Agent Bureautique », formation créée 2001 qui, elle, n'est pas qualifiante, enfin qui n'est pas....qui lui permet de valider des compétences telles qu'en vie sociale et professionnelle, et en gestion, également en français, maths, histoire et géographie et qui permet de valider ses acquis. Depuis Septembre 2003, il y a le BEP « Métiers du Secrétariat » qui est un diplôme de l'Education Nationale. Et donc lui, il y a déjà un programme qui est défini, en marche...

S.6. Les formations durent combien de temps ? Il y a une durée dans le temps où les jeunes peuvent être accueillis en formation ?

s.6. En « Agent bureautique », on a cerné un temps qui était de deux années. Mais il peut être euh...cela peut être adapté en fonction des possibilités. Par exemple pour pouvoir avoir tout le programme de l'« agent bureautique », et bien à ce moment-là, il peut être fait

en trois années. Et le BEP, donc, lui, est sur deux années. Au bout de deux ans, le jeune est obligé de passer au moins une fois son examen. Et donc, si il réussit son examen, sa formation est terminée. S'il ne réussit pas, on poursuit la formation avec une 3^{ème} année.

S.7. Quels sont les pré requis pour intégrer ses formations ?

s.7. Alors, « l'agent bureautique », on avait établi au sein de l'IEM, enfin lorsque l'on a construit le référentiel, avec les instituteurs également, qu'il fallait quand même un niveau CM pour pouvoir intégrer. Cela veut dire la lecture, l'addition, les soustractions. Enfin c'est les pré requis quand même pour pouvoir intégrer. Concernant le BEP « Métiers du Secrétariat », c'est un niveau 3^{ème}. Donc, voilà, c'est un niveau troisième, sachant que les jeunes que l'on accueille jusqu'à maintenant en BEP n'avaient pas forcément le niveau de troisième. Sauf que,...leurs compétences au niveau professionnel compensaient leurs difficultés au niveau enseignement général. Cela voulait dire entre autre, qu'au niveau enseignement général, ils n'avaient pas le niveau de troisième, mais qu'au niveau professionnel, leurs compétences suffisaient pour pouvoir prétendre l'entrée en formation.

S.8. Et combien de jeunes suivent ces formations depuis la mise en place du dispositif ?

S.8. Ces dernières années, il y a eu environ une dizaine d'élèves en « Agent bureautique » et en BEP, 4 jeunes.

S.9. Concernant la pratique de formateur et l'accompagnement des jeunes, peux-tu choisir un accompagnement qui a réussi, et un accompagnement qui t'as questionné ? Pour chacun, combien de temps ont-ils duré ? Comment as-tu fait ? Qu'est ce qui s'est passé ? Quels sont les outils d'évaluations utilisés ?

s.9. Alors, un accompagnement réussi. Euh....je pense à une jeune que nous avons accueilli dès la plateforme, donc, qui elle a suivi vraiment les trois étapes que nous avons décrites auparavant. Donc, elle est rentrée d'abord en Plateforme. Après cela, elle avait les compétences pour prétendre suivre la formation « Agent Bureautique ». Elle s'est engagée dans cette voie là qui a duré deux ans. Elle a réussi son diplôme. Après l'« Agent bureautique », elle avait les compétences pour grimper. Donc, c'est ce qu'elle a fait. Donc, là, elle a fait deux années de BEP; elle a passé son examen. Donc, elle a refait une troisième année de BEP. A l'examen elle a eu : 9,25. C'est-à-dire qu'elle n'a pas eu son examen. Mais enfin, on était tous, au niveau de l'équipe, pour dire que c'était

complètement réussi puisque elle partait tout de même de très loin du...elle a quand même réussi à avoir quand même 9,25.

C'était vraiment très proche du BEP et on pouvait même imaginer la refaire passer en candidatLà, elle aurait pu....Enfin, là on peut dire...Et ensuite les progrès n'étaient pas non seulement au niveau professionnel, mais également au niveau de sa vie quotidienne où elle était partie donc...Donc, toutes ses années-là ont pu lui permettre à la fin du BEP donc, d'être chez elle, avec un ami,... et elle essayait d'avoir une vie, euh.... Donc le BEP a permis non seulement de lui faire développer des compétences, mais également en même temps de développer des compétences sociales, puisqu'elle a réussi à avoir un appartement, à gérer son budget avec une aide. Donc, elle a pu quand même avoir tout un accompagnement. Et donc je pense que le BEP lui a permis, voilà, d'avoir une activité, d'avoir quelque chose, d'avoir un but, un objectif qui l'ont forcé à développer des apprentissages, à apprendre l'utilisation des transports, à prendre le bus. Elle a eu tellement besoin pour aller également en cours, pour aller chez l'employeur, pour aller faire des stages, voilà, il y a eu plein de choses qui se sont mis autour du BEP. Donc, le BEP, j'ai envie de le dire, était un prétexte, mais autour de cela, les compétences se développent.

S.10. Et quelles étaient les interactions entre le formateur et cette jeune formé ?

s.10. Euh.....alors en tant que formateur, moi j'étais là pour lui apprendre la théorie. Heu, après, tout ce qui était pratique. Ce n'était pas à moi de prendre cette partie là.

S.11. Peux-tu aussi me raconter une pratique d'accompagnement pas abouti, ou qui t'as questionné ?

s.11. J'ai plutôt envie de dire qui n'a pas aboutie donc euh...Toujours un jeune qu'on a accueilli pour le BEP. Donc lui, qui est venu directement au BEP. Donc il sortait d'un BEP classique et qu'on a accueilli donc à l'IEM et qui lui donc avait des compétences correctes, très correctes même et euh... et donc lui euh... au bout de deux années a loupé de très, très peu. Cela veut dire qu'il n'a pas eu son BEP. C'est un petit peu dommage qu'au bout de deux années, il n'a pas refait une troisième année. Donc, je pense qu'on l'a un petit peu perdu. Euh... après, savoir pourquoi il n'a pas voulu revenir..... Voilà donc je pense que là il y a eu un loupé. Alors après, de dire : *« Voila je pense qu'il n'a pas été assez accompagné, on l'a peut être pas accompagné comme il fallait ? »*. Alors, c'était un jeune qui venait une fois par semaine à l'IEM, qui avait des difficultés au niveau du

comportement. Il n'était pas habitué au fonctionnement de l'IEM avec des plus jeunes que lui. Le lieu de formation n'était pas adapté pour des jeunes adultes.

S.12. Il y a-t-il eu des outils d'évaluation spécifiques utilisés par rapport à ce jeune là, qui ont permis à un moment donné de prendre certaines décisions ?

s.12. Alors euh... on a bien senti durant dans ces deux années...Donc, il y a eu quand même des synthèses qui sont faites chaque année; il y a des bulletins trimestriels qui sont également faits, donc qui permettent de cerner un petit peu les progrès. On s'est bien aperçu qu'il y avait quand même un souci euh... La formation en alternance, théorique à l'IEM et pratique chez l'employeur, ne permettait pas d'avoir un suivi éducatif suffisant par l'équipe de l'IME dont il dépendait. Il y a eu une distance entre le jeune adulte et l'équipe de l'IME, qui ne s'est pas aperçu des difficultés sociales du jeune et n'a pas donc pu les identifier et l'accompagner correctement. D'où l'importance d'avoir un bon accompagnement.

S.13. Quel âge avait-il au début du parcours de formation ? Comment est prise en compte la majorité à l'IEM ?

s.13. Il avait 19 ans. Aussi, nous sommes un IEM donc qui accueille des jeunes de 4 à 20 ans. Et donc, c'est pas forcément, euh... bien adapté donc à des jeunes adultes. Voilà donc ça aussi c'est ce qui peut compliqué de l'accompagnement... Je pense notamment à l'exemple qui n'a... qui n'a pas abouti, qui a un petit peu échoué. C'est vrai que l'IEM est un établissement, donc, qui accueille des jeunes de 4 à 20 ans et donc qui n'est pas adapté à ces jeunes adultes. Et voir ces jeunes adultes être au milieu de « jeune-jeune » n'est pas facile pour eux, voilà....Etre pris pour des adultes, donc avoir un comportement d'adulte, de leur demander des responsabilités, alors qu'à côté, ils voient des jeunes qui sont pris en charge vraiment du quotidien. Donc eux, ils viennent à l'IEM et on leur demande d'être autonome le plus possible. Quand ils voient leurs camarades, eux, sont pris en charge au quotidien, c'est vrai qu'il y a un grand décalage.

S.14. Dans le cadre de la formation en alternance, le BEP, comment peut-on mieux organiser les enseignements à partir de l'activité professionnelle ou à partir des stages vécue par le formé ? En quoi cela faciliterai t-il l'acquisition des savoir-faire ?

s.14. Alors déjà dans le cadre de l'alternance, ce serait plus pratique quand même pour les enseignements, de faire des semaines pleines. Alors, c'est-à-dire nous, à l'IEM, en fait deux jours et demi par semaine : enseignement théorique à l'IEM (du lundi au mercredi) et le

reste de la semaine : chez l'employeur. C'est ça, le fait de couper la semaine en deux, enfin pour nous, à l'IEM, c'est plus simple pour nous à organiser auprès de l'équipe, auprès de l'IEM. Simplement auprès du jeune formé, pour lui, voilà, de couper sa semaine et d'avoir une casquette « élève » en début de semaine puis d'avoir une casquette « professionnelle » avec des collègues de travail et de changer de casquette comme ça en milieu de semaine. Le fait d'avoir des semaines pleines, ça aurait facilité quand même euh... alors euh... Même pour l'employeur, le fait de l'avoir toute la semaine lui permet de pouvoir lui donner des tâches qui durent dans la semaine, et lorsque qu'un jeune commence....Et si entre temps, il y a des choses qui se passe, et.... il faut ré-expliquer au jeune la méthode étalé sur deux semaines. Mais c'est vrai que l'avantage également, du fait de couper la semaine, aussi, cela permet aussi d'apprendre de façon théorique une tâche et de pouvoir la mettre en pratique dès le lendemain ou le surlendemain. Mais je pense quand même, le mieux reste de travailler sur une semaine pleine. Ça permet sur une semaine pleine, d'approfondir des choses sur une même semaine et non pas de faire....Au lieu de faire une leçon sur trois, quatre semaines, sur un mois, on pourrait faire une leçon sur une semaine et cela permettrait de boucler cette leçon en une semaine et de repasser à une autre.

S.15. Comment inscrire le développement des compétences sociales comme nécessaire et important au programme de la formation professionnelle mise en œuvre au sein d'un IEM, en direction des jeunes ?

s.15. Alors, « important », je dirai même « essentiel ». J'ai du mal à imaginer des compétences professionnelles sans que.....Enfin, on parle tout à l'heure de l'alternance, c'est-à-dire qu'il faut aller chez l'employeur. Donc, cela veut dire qu'il faut se déplacer, cela veut dire qu'il faut savoir s'exprimer, cela veut dire qu'il faut savoir s'intégrer, savoir répondre au téléphone... Voilà, toutes ses choses-là ! Et cela fait référence quand même à des compétences sociales. Alors, soit le jeune les possède déjà, soit il les acquiert pas à pas après... Dans le dispositif de formation, en « Agent bureautique » et en BEP « Métiers du secrétariat », on a des cours de communication et des cours de Vie Sociale et Professionnelle (VSP), mais ce sont des cours théoriques. Il n'y a pas de concret juste derrière. Et c'est ce qui manque auprès de ces jeunes-là, cette partie concrète.

S.16. Comment les formés font-ils valoir leurs compétences et reconnaître leurs acquis de l'apprentissage ? Quelle validation des acquis ou éventuellement certification peuvent être envisagées en IEM ?

s.16. On peut déjà commencer de l'« Agent bureautique », un petit peu. Voilà, c'est un diplôme qui n'est pas reconnu par l'Education Nationale, mais qui est....heu....où on délivre tout de même un « *certificat-maison* », donc qui permet en fait de pouvoir montrer à l'extérieur ce qu'ils savent faire. Le seul souci, c'est que c'est un diplôme qui n'est pas reconnu. Donc voilà : une personne à l'extérieur qui lit ce diplôme, voilà, pour lui, cela ne lui parle pas, parce que ce n'est pas... Donc, en fait, l'idée aussi, c'est de pouvoir développer, par exemple le B2I Adultes, qui lui est connu, et qui permet après de montrer à l'extérieur. Donc, voilà, le fait ensuite de montrer le B2I, ça parle à tout le monde, ça parle à l'extérieur. Voilà. Aussi, il y a le diplôme BEP « Métiers du secrétariat ».

S.17. En quoi cette reconnaissance facilite l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes en situation de handicap moteur ?

s.17. Elle montre à l'extérieur, comme je disais tout à l'heure, leurs compétences. Donc, elle est censée prouver à l'extérieur qu'ils ont des compétences.

S.18. Au sujet des jeunes qui ne suivent pas les formations « Agent bureautique », et « BEP », mais qui viennent dans ton atelier avec des éducateurs, pendant différents moments dans la semaine, ils acquièrent aussi des compétences par rapport à l'outil informatique. Comment les font-ils valoir et sont-elles reconnues ?

s.18. Voilà, donc, ce sont des jeunes qui n'ont pas intégrés les formations « Agent Bureautique » ou « BEP », mais qui suivent un parcours de formation « Préparation au monde du travail », non qualifiante à l'atelier « multi activités »....Certains jeunes viennent également en atelier informatique, et développent également des compétences. Mais eux, pour l'instant, n'ont pas de diplôme, ne passent pas de diplôme au bout de deux ans comme le font les jeunes qui suivent la formation « agent bureautique ». Cela veut dire que eux ils développent des capacités au niveau de l'utilisation de l'outil informatique, ils apprennent également.....Pour pouvoir montrer à l'extérieur...Mais qu'ils n'ont pas les pré-requis pour rentrer dans le cadre d'« agent bureautique ». Voilà. Donc, eux pourraient bénéficier d'une attestation de type B2I-Adultes. Voilà...

S.19. Est qu'ils réussissent tout de même à faire valoir leurs nouvelles compétences ?

s.19. Eh bien, cela passe aussi par les stages. Quand ils font des stages, ils font un rapport de stage. Ils montrent ce qu'ils savent faire. Aussi, à l'occasion du vernissage en fin d'année scolaire, ils présentent leurs productions sur des panneaux exposés à l'Institut d'Education Motrice. **Merci bien Sébastien.**

ANNEXE III : ENTRETIEN D'UNE EDUCATRICE TECHNIQUE

Entretien de Lucie, éducatrice technique horticole en l'Institut d'Education Motrice et de Formation Professionnelle, en région Pays de Loire. Mars 2010

L. 1. Ce terrain m'intéresse. Est-ce que vous pouvez me parler de votre terrain ?

I.1. Je travaille ici au sein de l'IEM-FP qui accueille des grands adolescents et jeunes adultes qui cherchent une formation, et que,....voilà, ils ont besoin de soin de formation comme tous les jeunes. Alors mon terrain plus spécialement à moi, je suis éducatrice technique en horticulture. J'encadre des formations horticoles.

L.2. Je m'intéresse aussi au métier de formateur-éducatrice technique horticole. Est-ce que vous pouvez me parler de votre parcours jusqu'à maintenant ? Depuis combien de temps faites-vous cela ? Comment en êtes-vous arrivé là ?

I.2. En fait, oui, j'ai démarré moi par un Bac et je suis partie dans l'horticulture. J'ai appris un peu sur le tas. Et ensuite, je me suis formée. J'ai alterné entreprise, formation. Et en ayant le BTS en poche, je me suis rendu compte que la production, j'avais un peu fait le tour. Je me suis tournée vers un travail dans l'enseignement, pendant 8 ans en CFA. Et ensuite, j'ai eu envie de changer. Alors j'ai essayé différentes voies. Tout un parcours qui a abouti par plusieurs étapes, à une formation d'animateur que je n'ai pas mené au bout. J'ai eu l'opportunité de ce travail, ici à La Grillonnais, ce qui me permettait à la fois de retrouver du travail en l'horticulture et dans le social, donc. Ici, j'ai eu une formation pédagogique : Formatrice d'établissement agricole, l'intitulé, formation de formateur. J'ai dû travailler environ en tout cinq ans en entreprise horticole, en CFA huit ans, et ici onze ans.

L.3. Et comment vous vivez votre expérience d'éducatrice technique ? Qu'est ce que votre pratique de formateur-éducateur technique du « Pole formation » auprès de l'adolescent en situation de handicap moteur représente pour vous ?

I.3. Alors, pour moi, elle me permet de faire un travail social. C'est ce que j'ai un peu dit avant. Je ne peux pas me passer de travailler avec des autres, avec un public, avec des jeunes. J'aime bien ça. Cela me permet de rester en contact avec un métier que j'ai aimé, que j'aime toujours, qui est l'horticulture, mais je ne vais pas y faire toute ma vie dedans. Voilà, et puis elle me permet de transmettre, euh,...de travailler sur la problématique des

jeunes en situation de handicap. J'ai l'impression d'être toujours en évolution. Euh,...c'est complet, c'est riche. Il y a un lien entre ce que j'ai fait avant et ce que je fais aujourd'hui.

L.4. Pouvez-vous me décrire le dispositif du « pôle formation » proposé à l'Institut d'Education Motrice et de Formation Professionnelle ?

l.4. Le dispositif entier...C'est l'accueil,...en fait, on accueille, on peut accueillir des jeunes à différents niveaux, ou alors de 17, 18 ans, dans des sections d'observation....d'orientation et d'observation professionnelle.....Des jeunes qui rêvent de faire....enfin qui ont des envies de métiers, mais qui ne savent pas bien quoi, de se poser et de réfléchir à quoi faire, vers quoi ils veulent...D'autres jeunes rentrent directement dans les formations professionnelles : enfin l'électronique, le pôle Industriel aujourd'hui, ça a fusionné, le pôle informatique, les machines outil, le magasinage. Enfin les formations en horticulture qui sont regroupées. Avant, ils y avaient trois secteurs. Certains peuvent rentrer directement dans les formations. A l'intérieur de l'horticulture, tous sont en formation professionnelle horticole. Donc, on a la filière qui est plus qualifiante. On essaie de,...d'inventer, mais c'est difficile, comme une passerelle qui permettrait à un jeune qui est en formation qualifiante, de pouvoir quand même valider des petits morceaux de diplôme, mais pour le moment on a le qualifiant, et le diplômant. Les jeunes passent une année, voire deux, la moitié dans le qualifiant, c'est ce qu'on appelle l'EPH : l'Education Professionnelle Horticole, ou parfois pas du tout. Tous les parcours sont possibles. Cela dépend de chaque jeune. Mais souvent, la voie la plus courante, c'est qu'ils sont en EPH, et puis ensuite ils s'orientent....Quelque uns rentrent directement en formation. Chaque année, on a tous les cas de figure. Au niveau de l'enseignement général, ceux qui sont sur le diplômant, c'est cadré par un référentiel de formation, des heures de maths, de français. Pour les autres, non, il n'y a pas de référentiel de formation. Ou alors, afin pour l'enseignement général, il faudra leur poser la question, mais euh ils utilisent....Pour nous, on crée notre référentiel, chacun. C'est un peu revu tous les ans, pour l'enseignement technique. Enfin, moi, j'en ai fait un par exemple, cette année. J'ai pris une classe d'EPH. J'utilise le mot de classe, pas forcément souvent; les jeunes sont quand même des élèves quand ils sont en cours. Là, en début d'année, je me suis fait un référentiel, effectivement. A partir des jeunes, de leur parcours, de ce qu'on avait discuté en équipe : ce qui serait bon qu'on mette en place pour eux. C'est un guide tout de même et je sais où je vais avec cela. Peut-être l'année prochaine, je ferai autre chose. Dans le diplômant, c'est plus cadré.

L.5 : Est ce que vous avez quelque chose à rajouter par rapport au dispositif ? Avez-vous de projet de formation par exemple pour les jeunes en plus du projet individualisé ?

L.5 : C'est le projet global du jeune qui prime tout le temps ici. Projet qui concerne autant l'éducateur, que le.....Ce projet là qui est mis en avant et qui est le centre de notre travail au quotidien. Après, moi, je peux,....j'ai la liberté de décliner un projet de formation, qui rentrera forcément dans le projet global individualisé.

L.6 : Vous vous servez du référentiel que vous avez fait pour vos évaluations ?

L.6 : Cela aurait été plus facile si j'avais été dans le diplômant, parce que forcément les évaluations sont.....suivent le référentiel, et donc donne un cadre qui est plus facile. Pour cette année, vu qu'on est sur une formation professionnelle au sens large avec des jeunes qui ont des projets complètement différents...Oui, les évaluations suivent le référentiel que j'ai mis en place, mais c'est tout de même au cas par cas de chaque jeune, parce que il y a des choses qu'il faut tout de même assez individualiser tout cela. Je rattache à cela,où il peut que je suis, ils peuvent continuer dans les apprentissages, ou même mettre une formation derrière, et je veille à ce qu'ils restent dans cette dynamique d'apprentissage ; qu'ils ne perdent pas leurs acquis tant suivant selon leur projet individualisé. L'évaluation, j'en mets ; j'en fait ; je leur donne l'importance quelle....enfin l'importance qui est relative. Pour moi, l'intérêt, c'est qu'ils travaillent, qu'ils apprennent, ils peuvent voir ce qu'ils savent faire. Ce n'est pas un grand enjeu quand même.

L.7. Nous allons parler de votre pratique d'accompagnement auprès des jeunes. Pouvez-vous choisir deux pratiques d'accompagnement et me les décrire : un accompagnement réussi et un accompagnement pas abouti, ou qui vous questionne ? Pour chacun, combien de temps ont-ils duré ? Comment faites-vous ? Quels sont les outils par rapport aux évaluations, par rapport aux suivis ? Quelles sont les interactions ?

L.7 La difficulté, c'est d'en choisir un....car tous les accompagnements sont intéressants. Alors, il faut bien choisir. Donc, Jérémy, je le prendrai plus comme «exemple» d'accompagnement réussi. Encore qu'il n'y a que lui qui nous dira ! En tout cas, c'est un jeune que j'ai suivi pendant deux ans....Euh, en formation diplômante CAP, qui est arrivé à l'âge, il devait avoir 18 ans on va dire, j'ai du le suivre.....Donc, je l'ai accueilli....Enfin, et lui son souhait,...c'est un jeune, son handicap exact, c'était un IMC avec la grosse,

grosse difficulté, c'est la lenteur, très lent dans tous, dans ses déplacements, des difficultés visuo-spatiales et motrices, ne pas s'accroupir etc. J'ai dû oublier des choses. Après, on les connaît bien et on sait ce qu'ils peuvent ou pas mais on ne se souvient plus forcément du handicap, donc exactement de ce qu'ils ont, en formation. Quand je ne sais plus, je vais voir le dossier, mais.... Donc, Jérémy, il est arrivé en CAP, première année de CAP. Et donc lui, son truc à lui, son projet, c'était d'avoir un CAP en horticulture. Hyper motivé pour ce diplôme, et puis cela lui plaisait ; ça lui plaît l'horticulture, enfin motivé par l'horticulture. Et donc, on a embrayé sur la formation. Donc, on était là vraiment en formation. La formation, ben, il y a des étapes, l'atelier, la classe ; en liaison avec la classe, où on reprend en classe ce qu'on a fait en pratique. C'est comme cela, le support c'est l'atelier, et puis en classe on décortique, on reprend, on réécrit, on fait des fiches : « le pourquoi », en lien avec eux, je le fais avec eux. Souvent, c'est même eux qui font et ça marche bien. Et puis des cours un petit peu plus abstraits sur la bio, la chimie, la techno. Avec lui, je faisais aussi tout ce qui est « entreprise ». Donc avec Jérémy, le travail a beaucoup été avec lui ...Le travail, moi, je ne le fais pas toute seule. Je le fais au sein d'une équipe et puis ensuite, il y a tout le personnel.... Donc avec lui, on est passé, comme avec beaucoup d'un fort désir de formation horticole et d'insertion en horticulture. Et donc tout l'accompagnement, ça a été au fil du temps, des stages, avec pleins d'adaptations en classe et d'aller voir que...les situations, de chercher des adaptations. Car en plus, oui, j'oublie là, il avait un trouble associé qui est la vue. Ce n'est pas qu'il ne voyait pas bien, mais il voyait ; il avait une mauvaise coordination entre l'œil et le geste. Et donc, Jérémy a été super tout au long de ce parcours. Au départ, il était plutôt...enfin il ne voulait pas trop entendre parler de travailler en Entreprise Adaptée. C'est rigide, quand même du fait de tous ces handicaps. Il a fait un parcours....C'était un jeune qui était très battant,....Enfin « *faire quand même. J'ai des difficultés mais je veux faire, je veux....* » Je crois que grâce à ça, il a travaillé sur tous les plans, et s'est attaqué à toutes ses difficultés sur les apprentissages, la découverte du monde du travail, à travers des stages. Un premier stage en milieu de travail ordinaire, donc première étape. Et puis, ensuite, on a avancé, stage ensuite en municipalité où là, le rythme est plus acceptable, qui a permis toujours de rester dans l'horticulture, et de se montrer....de quoi apprendre ou d'ajuster des adaptations parce que la plante, il faut la planter au milieu et pas sur le côté. Enfin, ça a toujours été vers du positif quoi, enfin d'étape en étape. Et au bout du parcours, donc il a passé les épreuves. Il a tenu fort au CAP jusqu'au bout. Il a obtenu son CAP. Et pendant le parcours, il a fini par se rendre compte que en municipalité, ben...avec pleins d'adaptations et surtout beaucoup de piston, il

pourrait mais sans beaucoup de chances. Enfin....Il a été au Pôle Insertion. Enfin, il a eu son CAP. Cela aussi, on a parlé souvent du CAP et de l'importance relative du diplôme. Le diplôme, le travail, il voyait bien...Finalement, ce CAP qu'il voulait très, très fort au départ, ce n'était pas possible de lui faire entendre autre chose. Il y a tenu quand même jusqu'au bout. Je crois que ça représentait beaucoup pour lui....Il a fini par dire que...., en fait, ce n'est pas le CAP qui allait lui donner un travail....Il n'était pas mécontent de l'avoir fait. Je pense, quoi. Quand je le vois, il ne m'en veut pas, ne nous en veut pas de l'avoir accompagné ainsi. C'était son choix. Au Pôle Insertion, il fait des stages en ESAT et sans doute qu'il va trouver une voie....Voilà, pour moi enfin, je crois que c'était notre travail. Je dis que c'est réussi, je ne sais pas. Alors, à côté, autour de cela, il y a eu tout le travail des éducateurs autour de la vie sociale. Mais en lien, parce que les stages sont des moments porteurs à la fois par le côté professionnel, le métier, la découverte de l'entreprise, et aussi tout ce qui est à côté, c'est-à-dire les transports, les repas, comment je m'organise, pleins d'expérience qui font que.... Houai, il a vraiment voulu essayé....d'y aller au maximum de..., de donner le maximum de tout ce qu'il pouvait. Là aujourd'hui, il a gagné, oui, il vit en foyer de jeunes travailleurs, mais enfin il utilise les transports en commun. Deux ans en arrière, il ne pouvait pas. Il a travaillé avec les ergothérapeutes pour apprendre à se repérer. Encore aujourd'hui, dans un lieu nouveau, enfin, c'est toujours à refaire, mais il sait ça. C'est un jeune, par exemple, qui évite d'aller dans les gros, gros hypermarchés parce que, comme il dit : *« Moi, je sais où je rentre; mais après, je ne sais plus où je dois sortir. Alors! »* Donc, il a des troubles visuo-spatiaux. Il est conscient de ses difficultés, mais il est toujours resté courageux par rapport à toutes ces difficultés, au contraire, quoi. Donc, voilà, ça, c'était Jérémy.

L.8 : D'accord. Et donc un autre jeune qui vous questionne ?

L.8 : Alors, dans le même groupe, j'ai eu Marie. Enfin j'ai suivi Marie. Bah, c'est toujours resté en question, pour moi, Marie, parce que,...c'était une jeune fille à peu près le même âge, hein, et qui était sur la formation donc, mais pour qui il était dit qu'elle ne voulait pas préparer le CAP, mais elle ne voulait pas préparer de diplôme CAP mais un titre professionnel. C'est le même niveau que le CAP, mais en plus professionnel, ...il y a moins d'enseignement général dans le titre professionnel du ministère du Travail, titre OPH (Ouvrier de Production horticole). Le projet de Marie au départ, c'était de préparer le titre professionnel, pas le CAP, mais quand même avec des jeunes qui préparaient le CAP. Il y avait ce décalage avec elle. Pour moi, c'était nouveau d'avoir une jeune en classe,

enfin dans le groupe, qui ferait pas tout à fait exactement la même chose, pas le CAP comme les autres, mais qui pourtant devait suivre les cours avec les autres. Après, c'était une jeune avec des difficultés d'apprentissage, et pourtant intelligente, mais apprendre à l'école, ce n'était pas son truc. Donc, avec elle, le parcours a été un peu le même, mais moi j'ai ressenti plus de difficultés avec Marie, à pouvoir lui proposer une formation qui lui conviendrait bien à elle. Autant Jérémie, bon, il était content dans ce qu'il faisait. Il faisait ce qu'il avait envie. Marie, donc, elle aimait beaucoup la pratique et elle était plutôt performante aux serres, en horticulture. C'est une jeune qui trouvait une place, elle voyait le travail à faire. Très vite, j'ai pu lui confier des tâches presque en autonomie. Après en cours, elle s'ennuyait en cours. Enfin, je sentais bien que ce que je lui proposais, ça la motivait pas plus que cela. Elle ne le faisait qu'à moitié, voir pas. Enfin, ce n'était pas adapté pour elle. Et,je crois que pendant les deux ans, on a essayé....pas mal de choses. A un moment donné, elle a eu un emploi du temps spécial. La première année, elle a eu plus de pratique, parce que on s'est dit « *en pratique...* ». Et bien en fait, ce n'était pas bien. Cela n'a pas été une bonne chose. Elle se trouvait coupée du groupe où elle était. Je crois qu'elle ne s'en est pas si plaint que cela, mais l'on n'a pas renouvelé l'expérience. Bon, ça a posé plein de questions tout au long du parcours, quoi. Souvent, moi, je me suis demandée « *Est-ce qu'elle est bien dans le bon groupe ?* » Elle suivait plutôt bien, elle comprenait bien, en atelier et même en classe dans l'oral, dans le verbal, participante, euh...pas plus intéressée que cela. Et pour finir, au bout du compte, elle a fini les deux ans. Elle a eu son titre professionnel. En pratique, elle était performante. Et pour finir après, elle a dit, en partant qu'elle voulait bien faire de tout, sauf de l'horticulture ! Et aujourd'hui, donc, elle est au Pôle Insertion, et c'est vrai qu'elle fait tout autre chose. Enfin, voilà, pour moi, cela restera une question...euh...je ne sais pas si on a...on l'a accompagné au mieux. Mais, bon, elle est plutôt contente d'être ici. Donc, elle était contente qu'elle suive avec des jeunes OPH, enfin sur du qualifiant non diplômant. Cela pose question. Ce n'est pas un échec, parce que elle a participé. Il y a toujours des choses intéressantes. Avec elle, j'ai pu mettre à jour plein de compétences en horticulture. Je pense, elle va transférer facilement. On leur fait faire une formation en CAP pendant deux ans, enfin apparenté CAP,... J'avais moins d'exigences.....on avait moins d'exigences aux devoirs, aux évaluations. N'empêche qu'elle a suivi tout ce même parcours. Parfois, on se demandait entre nous....Elle ne pouvait pas dire, elle, ce qu'elle voulait. Il y avait un écart avec les autres qui étaient sur la formation diplômante, toujours un écart avec elle, et la difficulté à faire avec. Peut-être qu'on a pas pris le temps avec elle de bien en parler suffisamment. Je crois qu'elle avait du

mal à nous renvoyer son ressenti. Je ne sais pas, certains jeunes, ils nous le renvoient clairement....Mais elle, ce n'était jamais clair. Et, de l'accompagner, on ne savait pas. La problématique de Marie était particulière. Moi, en tant que formatrice, souvent, je me suis dis : « *Je ne dois pas lui proposer ce qu'il faut.* » Et puis, on était un peu coincés dans ce qu'on avait à lui proposer....Heureusement qu'il y avait l'atelier où elle était bien, et elle y a pris plaisir, je pense. Elle était valorisée. Avec elle aussi, il y a eu plein de stages. Ah....des choses marrantes...En stage, elle investissait plus le champ social que le champ professionnel, alors qu'elle est performante en horticulture. C'était épique. Alors, il y avait toujours plein de questions avec elle, et bon.... Je continue, je ne sais pas....On a pas bien su, enfin compris. Peut-être que cela lui allait comme cela, hein? Elle ne s'est pas plainte. C'est deux parcours parmi d'autres. Ce sont des jeunes qui sont aujourd'hui au Pôle Insertion et qui vont travailler en ESAT sans doute.

L.9:Et comment se déroule le processus d'accompagnement de formation des jeunes ?

L.9 : Il y a un emploi du temps qui est fait. La moitié du temps, ils le passent en atelier. Moi, je les ai seize heures par semaine : en technique et avec une collègue. Puis il y a l'enseignement général. On partage entre l'atelier et le reste, en cours. Ce n'est pas figé. On peut travailler un moment dans les serres ce qu'on a exploré. Il y a beaucoup de souplesse. Processus, la façon dont on s'y prend ? En horticulture, chacun peut avoir un parcours différent. De plus en plus ! On peut avoir un jeune qui rentre directement en CAP, un jeune qui a déjà fait une année de formation en EPH (qualifiant). Et puis les inverses, c'est-à-dire des jeunes qui ne vont jamais aller en CAP, directement en EPH au mieux pour eux, en fonction de leur demande à eux. Cela peut changer d'une année à l'autre. Cette année, on a un groupe Formation Professionnelle et deux groupes EPH. L'EPH, c'est une année ou deux. Ils peuvent refaire une année CAP, s'ils ont besoin, enfin si ça va dans leur projet, si ça a du sens. Ceux qui sont plus sur le CAP, et sur le Titre Professionnel, c'est sur deux ans. Après, on voudrait, (mais on a du mal à le faire) que des jeunes qui sont sur du qualifiant en EPH, puissent valider des morceaux de diplômes, sans aller, sans suivre toute la formation diplômante. Pour le moment, on ne l'a jamais fait. La notion de groupe est importante. Le jeune est dans le groupe et il suit avec un groupe, et si on veut individualiser un parcours, cela reste compliqué pour nous de le faire, quoi. Soit le jeune n'est pas prêt, on ne peut pas y aller. Cette année, j'ai le cas d'une jeune pas disponible dans l'apprentissage, si bien que l'apprentissage ne peut pas vraiment se mettre en place, ici avec moi, et puis à côté dans le groupe elle se trouve avec des jeunes qui ont un tout

autre projet qu'elle. Mais voilà, c'est difficile de mettre à la fois l'atelier et la théorie avec des jeunes qui n'ont pas du tout le même projet. Certains ont fini leur orientation ; certains, je fais encore de l'orientation. Il faudrait qu'à côté, je fasse de la formation professionnelle, pas du tout la demande des autres. On a un manque d'autonomie. C'est vrai que sur de l'horticulture, je n'ai pas d'exercices, ce n'est pas des mathématiques où il faut faire des exercices. Donc ça passe par l'oral, de la pratique, etc. Euh. C'est difficile de les faire travailler tout seul sur quelque chose hors du groupe, enfin j'ai essayé à un moment donné de faire des expériences. J'avais un jeune qui avait un niveau meilleur, bien meilleur que les autres, qui aurait pu faire un CAP en une année. Alors ouais, j'avais envie de lui donner plus, en termes de connaissances etc. Et en fait, il n'en avait pas spécialement envie, il avait envie de suivre, aussi besoin de ce groupe. C'est ce qui est important pour eux. Alors qu'en pratique, c'est plus facile parce que là on peut individualiser totalement. Quand ils sont en pratique sur des postes de travail, oui, ils peuvent faire des choses complètement différentes. Bon, c'est après quand on est ensemble en grand groupe et pour valider que ça se complique. Enfin, ou après, c'est le manque de temps pour le mettre en place, quoi, mettre en place une bonne organisation, prendre du recul et Mettre en place les bons outils qui marcheraient en sachant que l'année d'après, on ne sait pas trop ce qu'on fera. Il faudrait faire autre chose, selon les besoins des jeunes. Je trouve qu'on n'est pas toujours très bon mais pff. Puis j'ai essayé par moment, et puis j'ai senti que ce n'est pas bon pour autant, parce que travailler tout seul dans son coin, il n'avait pas envie, quoi.

L.10 : Comment font-ils valoir leurs compétences sociales et professionnelles et reconnaître les acquis à l'issue des apprentissages ?

L.10 : Alors là aussi on est pas toujours trop, trop bon. Alors moi dans ma pratique, j'essaye de le faire tout au long de l'année de formation. Enfin je me sers un peu du livret de stage. C'est un livret qu'on a mis en place. En première page du livret il y a, euh, ses qualités et ses atouts au jeune. Cette année les atouts, moi, je leur dis *«Je ne les connais pas les atouts, je crois l'année dernière, on les a vu un peu. Mais je crois qu'on va les lister au fur et à mesure qu'on les décèle, les atouts »*. Au fur et à mesure qu'on en décèle, j'essaye, on essaye ensemble de les lister, de les écrire. Alors il y a les atouts techniques et sur l'autonomie. Il y a ça, et puis euh ...Après quand, enfin...Donc, cette année pour le moment, ceux qui ne sont pas sur du diplômant, mais qui sont en formation qualifiante. Je vais beaucoup me servir de ça. Je sais cela marche plutôt bien. Donc, au retour de stage, on va prendre les bilans de stage. Et puis tout ce qu'on aura, ça sert aussi. Et puis au niveau

relationnel au travail, hein. Bon, j'ai des retours qui me font dire, « *il travaille ou pas* », enfin, « *il peut s'intégrer facilement* ». Donc, j'essaye de leur faire noter. Le jeudi après-midi, on a un temps individualisé. Pour le moment j'en suis là.

L.11 : C'est le jeune qui note ?

I.11 : Oui, oui. Bien voilà, moi j'en suis là. Il va noter:«*Je travaille.....*». C'est petit comme ambition pour le moment, mais ça a du sens. Parce que ça a le mérite de s'appuyer sur du vécu. Que eux-mêmes ont vécu, et puis, ils voient bien si c'est vrai, ou pas vrai. Enfin, on ne se ment pas dans ces cas-là. Après pour ceux qui sont sur le diplômant, il y avait des choses...Bon je faisais quand même ça. Après je ne sais pas s'ils l'utilisent, ça. Partant de ses atouts qu'ils ont...Est-ce que, eux plus tard, ils le mettent en avant? A un moment donné, il y avait des jeunes ici qui travaillaient sur la méthode de la Dynamique de Recherche d'Emploi. Peut être qu'ils pouvaient s'en servir. Mais là, c'est tombé à l'eau. Pour le moment, on ne le fait plus du tout. Donc, avec le Pôle Insertion, là, il y a un lien entre les deux. Entre ce que moi j'ai travaillé au niveau des atouts, de leurs atouts, de leurs compétences. Comment après, ils s'en servent ? Je crois qu'on a à s'améliorer. Il faudrait un outil réutilisé, mettre en avant. Non il n'existe pas. Moi j'essaye à ma petite échelle, de leur de faire émerger des compétences, par des fiches, des grilles d'évaluation, en pratique, puis en stage, en cours, euh Qu'on s'entende ensemble : « *on les note ?* », « *on ne les note pas ?* ». Je donne mon avis. Voilà, ils sont d'accord. Ceux qui sont sur le CAP, on évalue forcément toutes les compétences. Et donc, là c'est évaluer en condition de travail technique et en classe. On fait plein d'évaluations en pratique. Là, c'est plus facile de dire « *Là, voilà !* ». Mais, c'est plus professionnel, aussi. C'est plus spécialisé. C'est vrai que sur le diplômant, pour moi, évaluer les compétences, c'était plus sûr ! Il y a des critères beaucoup plus précis, par rapport à des activités, des tâches précises vues de A à Z, l'organisation, etc. Donc ça, j'en faisais plein, autant que je pouvais d'ailleurs, parce que ça aide, quand même, hein. C'est des temps où ils se positionnent, on voit bien, « *ça va pas...* ». Cela permet d'avancer. Pour le non diplômant, on n'est pas rendu au stade où on peut évaluer vraiment des compétences horticoles. Parfois l'apprentissage est à ses débuts, parfois ça met du temps à se mettre en place. Plus sur des atouts, sur le comportement, l'attitude, comprendre les consignes. *Pas encore dans l'activité propre*. Plus la tenue de travail, l'attitude relationnelle, le soin. *La qualité du travail, la réussite, bon je ne peux pas y être encore*. Ça, ça me paraît évaluable. L'attitude au travail. On le fait, hein. Je leur dis. Puis à travers les stages. Cela me semble être des moments importants. Pour moi, à force

d'être toujours ici en interne, on ne va pas beaucoup à l'extérieur. C'est important qu'on ait un regard supplémentaire de l'extérieur. Et on compare ce qu'on pense au niveau technique, au niveau comportement, à tout point de vue. Et je trouve ça précieux. L'évaluation, on en est là. Moi, je suis un peu comme ça pour le moment. Je voudrais qu'on fasse mieux. Je voudrais qu'on y travaille. Je m'étais dit, cette année, que je mettrais un outil en place, moi toute seule, mais je n'y arrive pas cette année, pas encore... Donc que le jeune pourrait s'en servir à la fin, parce que souvent les jeunes, c'est qu'ils passent d'une classe à l'autre. Enfin, tous les papiers peuvent un peu changés. Il n'y a plus forcément de traces de ce qui a été travaillé chaque jour. Et peut être qu'après, les collègues doivent tout recommencer. Et puis surtout, c'est le jeune... Comment? Les choses n'appartiennent plus au jeune. Enfin, il faut que lui se l'approprie. Et qu'il puisse le dire: *«Ca, moi, je suis bonne pour faire ça !»*. Pas sûr qu'ils sachent le faire quand ils sortent, enfin, quand ils sortent des années de formation, même presque dans les deux formations : diplômante et qualifiante. La difficulté, je crois que c'est ça, c'est qu'il se l'approprie à eux, quoi. Nous, on sait plein de choses sur eux. Mais que eux se connaissent, et arrivent à mettre des mots sur ce qu'ils sont capables. Et puis qu'ils ne l'oublient pas. Enfin bon, qu'ils le retrouvent. Est-ce que nous, à leur âge, on l'aurait fait ? Je ne sais pas, hein ? Donc on va peut être continuer, enfin travailler au niveau de l'institution, là dessus.

L.12 : Donc, quelles certifications peuvent être obtenues au sein de l'IEM-FP ?

L.12 : Notre certification, c'est les diplômes CAP, les titres professionnels. Quatre modules, euh trois modules maintenant, qui peuvent être acquis à des moments différents, par la Validation des Acquis de l'Expérience. Parce que c'est un ou deux modules (...) par exemple. Et se faire valider le troisième module. Le jeune peut pendant cinq ans capitaliser ses modules. Enfin, on n'a jamais eu le cas. Ces diplômes ne servent pas à l'insertion. Enfin, ils ne vont pas s'en servir... Ce n'est pas les diplômes qui vont leur permettre de s'insérer. Chaque parcours est différent. Il y en a qui sont rentrés dans des municipalités. Sans doute que leur CAP leur a servi. Là encore récemment, puisque cette année un jeune fait un Brevet Professionnel. Et puis le CAP lui sert, lui a servi, quoi ! Cela lui a permis de rentrer dans une autre école, et de continuer sur le programme. Bon, cela reste l'exception, quoi ! Ils sont très peu, ceux qui peuvent faire ce parcours là. Mais il peut en avoir. Donc, pour beaucoup, le diplôme qu'ils obtiennent, c'est beau pour eux, quoi ! Ils sont un peu fiers, mais ils savent bien que le diplôme ne fera pas leur insertion. Surtout, après, ils ne continuent pas, s'ils n'ont pas eu l'ensemble du titre professionnel, bein ...

L.13 : La démarche VAE peut se dérouler dans votre institution ?

l.13 : Oui, il peut avoir des VAE, enfin sous réserve, parce que cela ne s'est jamais présenté. Mais si quelqu'un voulait se présenter, enfin,...passer ce titre par la VAE, on est centre d'examen.

L.14 : En quoi la reconnaissance des acquis et des compétences facilite l'insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes en situation de handicap moteur ?

l. 14 : On a parlé de ça. Bah, je crois que, pour les jeunes qu'on accueille ici, on n'a pas fini le travail, mais, c'est en cours. En tout cas, on en fait une partie à peu près correctement. Je crois que c'est tout au long de l'accompagnement, ici, on les aide quand même, à mieux s'évaluer, même si ce n'est pas tout écrit. Je crois quand même, qu'au fur et à mesure, ils peuvent se consacrer aux apprentissages. Ici, toute l'activité éducative commence, et elle est intense. Beaucoup d'expériences, d'activités, de choses vers l'extérieur. Des expériences, on leur en fait vivre un maximum, vraiment beaucoup. Et je crois que dans tout ce parcours, bah, ils mûrissent leur projet, ils deviennent de plus en plus éclairés. Savoir de quoi ils ont besoin. Je pense que ça répond quand même à la reconnaissance, même si ce n'est pas écrit. Même si on ne l'écrit pas forcément et qu'il ne restera pas forcément une trace. Enfin pour le moment, mais si l'on fait un livret de compétence, ce sera mieux, plus facile pour eux. On travaille aussi beaucoup sur leurs limites. Je ne l'ai pas dit tout à l'heure pour un jeune comme Jérémy, pour plein de limites. Même pour pouvoir en parler eux, et c'est ça qui est intéressant. Bah, il y a le deuil à faire évidemment.

L.15 : Est- ce que, à un moment de l'accompagnement, la question de la qualité de vie est posée ?

l.15 : Globale,..., je pense que c'est plus par « le pôle vie sociale », les éducateurs...Ils la mettent plus en avant sans doute que dans la formation. Mais, tout le monde y contribue. L'autonomie de vie ; faire percevoir les bonnes choses de la vie et qu'ils y ont droit, et qu'il n'y a pas que le travail. Et on en parle beaucoup, ici, de cela. C'est même, parfois le projet de certains jeunes. Moi, j'ai par exemple cette année, une jeune d'un milieu rural mais un petit fruste. C'est ce qui est mis en avant. Ils ne font pas grand-chose au niveau sportif, culturel, etc. Et donc, l'accent est mis pour qu'elle découvre un maximum de choses au niveau des activités etc. Et parfois, je me dis, aussi, il faut aussi qu'on parle du point de vue professionnel, pas que des activités.

L.15 : Merci pour cet entretien

FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 : Schéma conceptuel de la CIDIH (O.M.S., 1980)

Figure 2 : Modèle du Processus de production du handicap (PPH)

Figure 3 : Articulation et construction des savoirs, et production de la compétence

Figure 4 : Le savoir en usage (Malglaive, 1990)

GLOSSAIRE

ANESM : Agence Nationale de l'Evaluation Sociale et Médico-Sociale

A.P.E.A : Appartements Préparation de d'Entraînement à l'Autonomie.

CADPH : Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées

CAMSP : Centre d'action médico-sociale précoce

CREAI Centre régional pour l'enfance et l'adolescence inadaptées

CRP : Centre de réadaptation professionnelle

CTNERHI Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations

ESAT : Établissements et services d'aide par le travail

ESMS Établissements et services médico-sociaux

FH : Foyer d'hébergement

FAM : Foyer d'accueil médicalisé

FV : Foyer de vie

HID Handicap-incapacités-dépendance

IEM : Institut d'éducation motrice

IME : Institut médico-éducatif

IMPRO Institut médico-professionnel

MAS : Maison d'accueil spécialisée

MDPH : Maison départementale des personnes handicapées

PCH Prestation de compensation du handicap

SAMSAH : Service d'accompagnement médico-social pour adultes handicapés

SAVS : Service d'accompagnement à la vie sociale

SESSAD : Services d'éducation spéciale et de soins à domicile.

BIBLIOGRAPHIQUES

- ANESM, 2008, « *Les attentes de la personne et le projet personnalisé.*»
- ARENDT H., 1958, « *Condition de l'homme moderne.*» Paris, Ed. Agora.
- ARISTOTE, *Politique*, VIII, 7, 1342 b 32.
- Association Nationale Française des Ergothérapeutes, 2000, « *Ergothérapie : guide de pratique.*», Paris, Ed. Solal.
- Association Nationale Française des Ergothérapeutes, 2008, *Nouveau guide de pratique en ergothérapie : entre concepts et réalités.* Paris, Ed. Solal. 358 p.
- BACHELARD D., 2009, « *Pratiques réflexives en formation.*» Paris, Ed. L'harmattan.
- BANDURA A. 2003, « *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle.*» Paris, Ed. De Boeck.
- BARBIER, René, 1996, « *La recherche Action.*», Paris, Anthropos, 112 p.
- BARDIN L., 1993, « *L'analyse de contenu.*» Paris, Ed. Puf. 288 p.
- BAREL Y., 1989, « *Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social.*» Grenoble, Ed. Presses Universitaires, 332 p.
- BARTHES, Roland, 1977-1978, « *Le Neutre, Cours au Collège de France.*», Coll. Traces Ecrites, Paris, Le Seuil, 258 p.
- BEILLEROT J., MOSCONI N., 2006, « *Traité des sciences et de d'éducation.*» Ed. Dunod.
- BEILLEROT J., 1996, « *L'analyse des pratiques professionnelles : pourquoi cette expression ?*» Cahiers pédagogiques, n° 346.
- BERLAND Y. et T. GAUSSERON T., 2002, « *Démographie des professions de santé.*», Paris, La Documentation Française. 110 pages.
- BLANCHET A. et GORMAN A., 2005, « *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.*» Paris, Ed. Armand Colin. 127 p.
- BOUQUET B., JAEGER M., SAINSEAULIEU I., 2007, « *Les défis de l'évaluation en action sociale et médico-sociale.*» Ed. Dunod, 290 pages
- BOUTINET J.P., 1990, « *Anthropologie du projet.*» Paris, Ed. Puf. 294 p.
- BOUTINET J.P., 2009, « *ABC de la VAE.*» Paris, Ed. Erès.
- BOUTINET J.P., DENOYEL N., ROBIN J., 2008, « *Penser l'accompagnement adulte.*» Paris, Ed. Puf. 369 p.
- CARRE P., 2005, « *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir.*» Paris, Ed. Dunod. 212 p.
- CASPARD P. et CARRE P., 2004, « *Traité des sciences et des techniques de la formation.*» (rééd. 2006) Paris, Ed. Dunod. 600 p.
- COURTOIS B., PIN EAU G. 1991, « *La formation expérientielle des adultes.*» Documentation Française
- CROZIER M. et FRIEDBERG E. 1977, « *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective.*» Paris, Ed. Le Seuil
- DE MONTMOLLIN M., 1984, « *L'intelligence de la tâche -Eléments d'ergonomie cognitive.*» Berne, Ed. Peter Lang.
- DENOYEL, Noël, 2008, « *Dynamiques interactives et accompagnement.*» dans BOUTINE J.-P (dir.) « *Penser l'accompagnement adulte* » Paris, Ed. Puf.
- DUBREUIL B., 2002, « *Accompagner les jeunes handicapés ou en difficultés.*» « *Education spécialisée et intégration.*» (rééd. 2007), Paris, Ed. Dunod. 207 p.
- EBERSOLD S. 2007, « *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap.*» « *Dires et regards.*» Paris, Ed. Erès. 190 pages

- FOUGEYROLLAS, P. et AL, août 1998, «*Evolution canadienne et internationales des définitions conceptuelles et des classifications concernant les personnes ayant des incapacités. Analyse critique, enjeux et perspectives. Réseau international CIDIH et facteurs environnementaux.*» Montréal, Vol. 9, n° 2-3
- FOUGEYROLLAS, P., 2002, «*L'évolution conceptuelle internationale dans le champ du handicap : Enjeux socio-politiques et contributions québécoises.* » Pistes @, Vol 4
- FOUGEYROLLAS P., 1998, «*La classification québécoise du processus de production du handicap et la révision de la CIDIH* », Handicaps et inadaptations, Les cahiers du CTNERHI, n°79-80
- FOUGEYROLLAS, P., R. CLOUTIER, H. BERGERON, J. CÔTÉ, G. ST MICHEL (1998). «*Classification québécoise Processus de production du handicap*», Québec, RIPPH/SCCIDIH, 166 p.
- FREUD, 1937 «*Analyse terminée, analyse interminable.*»
- FUSTIER P., 2000 «*Le lien d'accompagnement. Entre don et contre-don.*» Rééd. 2005, Paris, Ed. Dunod.
- HADJI Ch., 1989, «*L'évaluation règles du jeu.*», Paris, Ed. ESF
- HAMONET C., 2006, «*Les personnes handicapées.*», Paris, PUF
- HONNETH A., 1992, «*La lutte pour la reconnaissance.*», Ed. du Cerf, Paris, 2000, trad.
- IN UNRUG, D', M.C., 1974, «*Analyse de contenu De l'énoncé à l'énonciation.*» Ed. Universitaires
- JOLLIEN A., 2002, «*Le métier d'homme.*» Paris, Ed. Seuil, 93 p.
- JULLIEN F., 1998, «*Un sage sans idée.*» Paris, Ed. Seuil
- JULLIEN F., 2008, «*Repérer les impensés de notre pensée pour penser l'accompagnement.*», dans J.-P. BOUTINET (dir.) «*Penser l'accompagnement adulte.*». Paris, Ed. Puf. 369 p.
- KOHN R.C., 1998, «*Les voies de l'observation.*» Paris, Ed. Economica
- LAYEC J. et AUBRET J., 2006, «*Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif.*» Paris, Ed. L'harmattan, 132 p.
- LE BOUËDEC G., (dir.), 2004, «*L'accompagnement en éducation et formation. Un projet impossible ?*» Ed. L'Harmattan Paris 2001. 209 p.
- LE BOTERF G., Ed. 2006, «*Construire les compétences individuelles et collectives.*» Paris, Ed. Org.
- LE BOTERF G., 2000, «*Construire les compétences individuelles et collectives.*» Paris, Ed. d'Org. 3^{ème} édition. 206 p.
- LE BOTERF G., 1999, «*L'ingénierie des compétences.*», Paris, les Ed. D'Organisation
- LEGROUX J. 1981, «*De l'information à la connaissance.*» (Rééd. 2008) Paris, Ed. L'Harmattan
- LEPLAT J., cité par Parlier M., 1996, revue de l'ANDCP Personnel, n°366
- LESNE M., 1977, «*Travail pédagogique et formation d'adultes.*» PUF, Paris
- LEVINAS, E. 1990, «*Totalité et Infini. Essai sur l'extériorité.*» La Haye.
- LHOTELLIER A., 2000, «*Tenir conseil. Délibérer pour agir.*» Paris, Ed. Seli Arslan
- MALGLAIVE G. 1990, *Enseigner à des adultes.* Paris. PUF.
- MEZIROW J., 2001, «*Penser son expérience. Développer l'autoformation.* » Ed. Chronique sociale. Paris. 265 p.
- MINET F. 1996 «*L'analyse de l'activité et la formation des compétences.*» L'Harmattan.
- MINET F. 2005, article dans «*Élaborer des référentiels de compétences.*», coordonné par Jouvenot C. et Parlier M., Édition Anact.
- NUSS, M., 2007, «*Former à l'accompagnement des personnes handicapées.*» Paris, Ed. Dunod. 261 p.

- NUSS, M., 2008, «*La présence à l'autre, accompagner les personnes en situation de dépendance.*» Ed. Dunod. Paris
- NUTTIN J. 1980, «*Théorie de la motivation humaine.*»
- PAUL M., 2004, «*L'accompagnement, une posture professionnelle spécifique.*» Ed. L'Harmattan, Paris, 351 p.
- PINEAU G. LE GRAND J.L., 1993, «*Les histoires de vie* », Paris, « Que sais-je ? » Puf.
- PINEAU G. (dir.) 1998, «*Accompagnement et histoires de vie.*» Paris et Montréal. Coll. L'Harmattan.
- PINEAU G. et JOBERT. G., 1989, «*Histoires de vie.*» Paris, Ed. L'Harmattan. 303 p.
- PINEAU G., 1983 «*Produire sa vie : autoformation et autobiographie.* »- Ed. Edilig
- PINEAU G., 1994 «*Dictionnaire encyclopédique de l'Education et de la Formation.* Ed. Nathan
- QUIVY R. et CAMPENHOUDT L. V., 2006, «*Manuel de recherche en sciences sociales.*» Paris, Ed. Dunod, 256 p.
- RICOEUR P. 1990, «*Soi-même comme un autre.*» (rééd. 1997) Paris, Ed. Seuil, coll. « Points essais »
- RICOEUR P., 2004, «*Parcours de la reconnaissance.*», Paris, Ed. Folio, 435 p.
- ROGERS C. 1973 «*Liberté pour apprendre ?*» Paris, Ed. Dunod.
- SCHLANGER, 1978, «*Une théorie du savoir.* » Paris, Ed. Vrin
- SCHÖN D. A., 1996, «*Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas.*» Montréal. Ed. Logiques.
- SCHÖN D. A., 1994, «*Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel.*» Montréal, Ed. Logiques. 418 p.
- SEN A., 1985, trad. 1993 «*Ethique et économie.*» Paris, Ed. Puf.
- SEN A., 2000, «*Repenser l'inégalité.*» Paris, Ed. Seuil.
- STICKER H. J. 1990, «*Handicap et inadaptation : fragments pour une histoire : notions et acteurs.*» Les cahiers du C.T.N.E.R.H.I., n° 50.
- STICKER H. J. 2009 «*Les métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours.*», Puf
- STICKER H. J. 2009 «*Handicap et accompagnement, nouvelles attentes, nouvelles pratiques.*» Paris, Ed. Dunod.
- TOURAINE A., 1984, «*Le retour de l'acteur.*»Paris. Ed. Fayard. 350 p.
- VERGNAUD G., 1990, «*La théorie des champs conceptuels, Recherches en Didactique des Mathématiques.*», vol. 10. N° 23
- VERMERSCH P. 1993, «*L'entretien d'explicitation.*», Ed. ESF. Paris
- VYGOTSKI L., 1934, «*Pensée et langage.*» (F. Sève, trad.). 3ème éd. La Dispute
- VYGOTSKI L., (1933-1935), «*Mind in Society : The development of Higher Psychological Processes.* » Cambridge, Harvard University Press, 1978
- ZUCMAN E., 2005, in La loi de rénovation sociale au quotidien, Préface.

Périodiques, articles, cours

- A.S.H. n°2567-2568 du 18 Juillet 2008.
- FONTENEAU R., 2009, Cours sur le «*partenariat.*» Sufco. Tours
- JOLLIEN A., CAMPAN B., 2007, «*Hommes de joie* », in Philosophie Magazine N°9, Paris
- LE BOUËDEC G., 2002, «*La démarche d'accompagnement, un signe des temps.*» dans Education permanente, n° 153
- MACHADO A., 1917, traduit par José Parets-Llorca «*Proverbios y cantarès.*» Chant XXIX, Campos de Castilla

- MINET F., 2001, «*Accompagnateur : un rôle d'interface au croisement de l'acteur et du sujet.*» Actualité de la Formation Permanente n° 171
- PINEAU G., 1985, «*L'Autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'éco-formation.*» Education permanente, n°78-79
- RICOEUR P., 1983, «*Temps et Récit.*», thème repris dans le numéro spécial de la Revue Esprit en juillet 1988.
- SOREL M., 2009, «*La situation de Formation.*» Document enseignement.

Sites internet et enregistrement radio

- Centre Technique National d'Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations (C.T.N.E.R.H.I.). Paris. Site : www.ctnerthi.com.fr.
- TERESTCHENKO M. Site : <http://michel-terestchenko.blogspot.com>
- RICOEUR P., 2006, enregistrement Radio France, avec Alain FINKIELKRAUT
- CAILLE A. et LAZZERI C., 2009, «*La reconnaissance aujourd'hui.*» Article dans Revue du MAUSS permanente, [en ligne].Site : <http://www.journaldumauss.net/spip.php>

Mémoires

- M. SOUET, 2007, «*Accès à une VAE active pour les ouvriers d'ESAT.*» Mémoire Master FAC, Université François-Rabelais, Tours.
- S. PLESSIS, 2009, «*Pour l'accompagnement mutuel des enfants et adolescents en situation de handicap à l'école.*» Mémoire Master FAC, Université François-Rabelais, Tours.

Lois, rapports

- Loi n° 57-1223 du 23 novembre 1957 sur le reclassement professionnel des travailleurs handicapés, Art. 1er.
- Loi d'orientation en faveur des personnes handicapées. N°75-534 du 30 juin 1975
- Loi du 02 janvier 2002, rénovant l'action sociale et médico-sociale.
- Loi n°2002-73, du 17 Janvier 2002 de modernisation sociale. VAE, Article 133, Titre II, Chapitre II, Section I
- Loi n° 2005-102 du 11 Février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
- Le décret du 20 Mai 2009 concernant la VAE en ESAT Décret n°2009-565 du 20 mai 2009, J.O. du 23-05-09.
- Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA), 2009, «*Travaux sur les outils et démarches d'évaluation des besoins.*» Paris
- Conseil Supérieur du Travail Social., 2006, «*L'usager au centre du travail social.*» Paris
- DRASS, 2009, Statistiques et indicateurs de la Santé et du Social. Paris
- DRESS, 2007, Etudes et résultats, n°586
- Programme Leonardo da Vinci de l'Union Européenne, 2006 «*Mesurer la qualité de la vie sur le lieu de travail.*»

Séminaires

- Colloque international francophone. UCO. 2009 «*Le défi des anticipations.*», Institut de psychologie et sociologie appliquées (IPSA), Angers.
- Journée d'étude du CREA Centre, 2009, «*Connaître et comprendre le GEVA.*» Orléans

TABLE DES MATIERES

Introduction	4
---------------------------	----------

PREMIERE PARTIE

Pratique d'accompagnement en matière d'insertion sociale et professionnelle	8
--	----------

Chapitre I : Le handicap, champ législatif et social	10
I. Dimensions législatives et sociales	11
1. Evolution de la représentation sociale du handicap	11
2. La Famille des Classifications Internationales de l'OMS	13
3. La réforme de la politique sociale	20
II Dimensions législatives par rapport à l'insertion sociale et professionnelle	29
1. Contexte législatif	30
2. Le contexte de l'insertion professionnelle	33
3. Le contexte de l'insertion sociale	40
Chapitre II : Les institutions et les lieux d'éducation	42
I. Les Instituts d'Education Motrice et l'articulation des différents projets	44
II. Institut Education Motrice « Charlemagne »	45
1. Vers une approche orientante	45
2. Parcours de formation individualisé, à visée sociale	47
3. Parcours de formation individualisé, à visée professionnelle	49
III. Institut Education Motrice et de Formation Professionnelle « La Grillonnais »	53
1. Organisation institutionnelle du « pôle formation » et du « pôle insertion »	53
2. La certification professionnelle	57
Chapitre III : L'accompagnement des jeunes en situation de handicap	60
I. Exploration du champ de l'accompagnement	62
1. Contexte de l'émergence de l'accompagnement	62
2. Les pratiques d'accompagnement	64
II. L'accompagnement des personnes en situation de handicap	66
1. Ingénierie et fonction d'accompagnement des jeunes en situation de handicap	66
2. La démarche de co-construction du projet d'accompagnement	69
III. Le besoin de reconnaissance et la construction de soi	74
1. Reconnaissance et situation de handicap	74
2. Le « <i>Parcours de la reconnaissance</i> »	76
3. Les formes de reconnaissance	79
4. Echange par le don dans la relation d'accompagnement	81

Chapitre IV : Le développement de compétences et la situation de formation	85
I. Le concept multiforme de la compétence.....	87
1. Définitions.....	87
2. Les caractéristiques de la compétence	88
3. Articulation et construction des savoirs et production de la compétence	89
4. Compétence et agentivité.....	91
II. Le processus et le résultat de l'apprentissage	93
1. Le processus d'apprentissage.....	93
2. L'interaction de l'apprenant et de son environnement	95
3. Le résultat de l'apprentissage.....	95
III. Les modalités de la formation.....	96
1. La situation de formation	96
2. Approche systémique de la formation	97
3. L'idée du Kaïros dans l'éducation et la formation.....	98
4. Evolution du concept d'ingénierie de la formation.....	99
5. Les référentiels de compétences	101
IV. Le concept de l'évaluation.....	101
1. Fonctions de l'évaluation.....	102
2. L'évaluation pour accompagner	103
V. L'accès à la formation pour les personnes en situation de handicap	103
Conclusion problématisante.....	106

SECONDE PARTIE

Pour une démarche de co-construction dynamique du projet d'accompagnement.....	110
---	------------

Chapitre V : Confrontation croisée des accompagnateurs et du chercheur	113
I. Choix des personnes et du terrain.....	115
II. Les méthodes.....	115
1. Complémentarité de l'observation réflexive avec les entretiens	116
2. L'exploration par l'observation directe	117
3. Les entretiens semi-directifs	121
III. La mise en œuvre	122
2. Les trois entretiens semi-directifs	123
3. La grille d'entretien.....	126
IV. L'exploitation des entretiens.....	129
1. Lien avec le terrain professionnel	129
2. Les conditions de réalisation.....	130
3. La mise à l'écrit	130
4. L'analyse de contenu	130
Chapitre VI : Récits et regards de trois accompagnateurs	135
I. L'analyse de l'entretien de Francis.....	137
1. Les jeunes de 18 à 20 ans à l'IEM-FP	137
2. La pratique d'accompagnement.....	138
3. Apprentissage, évaluation, et mises en situation de stages.....	141

4. Le réseau de partenaires.....	142
5. Reconnaissance et insertion socioprofessionnelle	143
6. Synthèse	145
II. L'analyse de l'entretien de Sébastien.....	146
1. Les jeunes.....	146
2. Accompagnement des jeunes en situation de handicap	147
3. Apprentissage et évaluation	148
4. Ingénierie de formation.....	149
5. Reconnaissance et validation des acquis.....	150
6. Synthèse	151
III L'analyse de l'entretien de Lucie.....	152
1. Les jeunes.....	152
2. La fonction et la pratique d'accompagnement.....	154
3. Développement de compétences, apprentissage et évaluation	156
4. Ingénierie d'un micro-dispositif de formation.....	157
5. Reconnaissance des acquis et insertion sociale et professionnelle	158
6. Synthèse	161
Chapitre VII : Les temporalités sociales et individuelles des accompagnements.....	165
I. Analyse des résultats	167
Séquence 1 : Les jeunes	167
Séquence 2 : L'accompagnement des jeunes en situation de handicap	170
Séquence 3: Apprentissage et ingénierie de formation.....	175
Séquence 4 : Parcours de reconnaissance et les projets d'insertion.....	182
II. Pour une démarche de co-construction de projet	191
Conclusion : le paradigme du handicap.....	200
Annexes	203
Annexe I : Entretien d'un coordinateur	204
Annexe II : Entretien d'un formateur.....	219
Annexe III : Entretien d'une éducatrice technique	227
Figures et tableaux	239
Glossaire	239
Bibliographiques	240
Table des Matières	244

Accompagnement et développement du pouvoir d'agir
Contribution à l'étude de l'accompagnement du processus de formation
des adolescents et adultes en situation de handicap moteur
en Institut d'Education Motrice

Mémoire présenté par Marie-Laure GHOSN-HALL sous la direction de Sylvie GAULIER
Master 2, mention Ingénierie de la Formation, spécialité « Fonctions d'accompagnement en formation »
Université François-Rabelais, Tours, 2010

L'auteure, praticien ergothérapeute, interroge la fonction et la pratique d'accompagnement de jeunes adolescents et adultes en situation de handicap moteur pendant la phase de l'orientation et durant leur formation sociale et professionnelle, dans un Institut d'Education Motrice.

Parler d'accompagner la personne dans sa formation, à visée d'autonomisation sociale et éventuellement professionnelle, et en vue d'améliorer leur qualité de vie, sous-entend un chemin à parcourir, un processus dynamique et en développement à faciliter, à côté de l'« *accompagné* ».

Dans une première partie contextuelle, nous explorons le concept de handicap dans ses dimensions législatives et sociales et le processus d'insertion sociale et professionnelle des personnes en situation de handicap. Les concepts d'accompagnement, de compétence et de reconnaissance sont ensuite développés dans la deuxième partie.

L'analyse des entretiens recueillis auprès de praticiens de l'accompagnement et celle de l'observation directe au sein de deux «I.E.M.», nous ont permis d'étayer notre problématique :

« En quoi notre accompagnement participe au développement des compétences et à la reconnaissance et la validation des acquis et influe sur l'insertion socioprofessionnelle des adultes en situation de handicap moteur ? »

Pour conclure, des perspectives d'amélioration de l'ingénierie du micro-dispositif de formation et de la pratique et du processus d'accompagnement des jeunes en situation de handicap sont proposées.

Mots-clés : accompagnement – compétences – reconnaissance – handicap
co-construction – processus – ergothérapie