

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

Entretiens d'auto-confrontation et accessibilité à la compréhension de l'activité lors des stages. Le cas des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS

Antoine AGRAZ

Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Unité de recherche FrED (Education et
Diversité en Espaces Francophones), Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de
Limoges, France
antoine.agraz@unilim.fr

Types de communication

Recherche empirique
Recherche collaborative

Résumé

Dans cette recherche, nous présentons et analysons l'intérêt pédagogique et social d'un outil méthodologique favorisant le développement de la réflexivité d'élèves ayant des troubles du fonctionnement cognitif et scolarisés en ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) lycée professionnel : les entretiens d'auto-confrontation. Que découvre l'élève scolarisé en ULIS sur lui-même et sur son expérience lors de ce type d'entretien ? Dans le cadre de la réalisation de leur stage d'insertion socioprofessionnelle, sur la base de séquences filmées durant celui-ci et retravaillées ensuite, deux élèves sont invités par le chercheur à commenter volontairement leur activité en stage, de façon à tenter de déceler les caractéristiques qu'ils prennent en compte pour opérer leurs choix d'action dans les situations professionnelles auxquelles ils sont confrontés.

Mots-Clés

Entretiens d'auto-confrontation – Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) – élève avec troubles du fonctionnement cognitif – accessibilité pédagogique

Éléments d'introduction et cadre contextuel

Les premiers résultats présentés ici sont liés à une recherche en cours financée par la FIRAH (Fondation internationale de la Recherche Appliquée sur le Handicap) nommée ARPEJAHM¹ (Accessibilité à la réflexivité professionnelle et à l'emploi pour de jeunes adultes porteurs de handicap mental), dont la problématique est la suivante : comment permettre à des élèves d'ULIS (Unité localisée pour l'inclusion scolaire²) lycée professionnel, porteurs de handicap mental, de s'approprier cognitivement et socialement leurs expériences personnelles et professionnelles de stage afin qu'elles constituent des ressources en vue de leur insertion socioprofessionnelle ? Cette recherche s'inscrit dans la continuité de nos travaux sur le tutorat de stage pour des publics avec troubles du fonctionnement cognitif (Agraz, 2020a et 2020b). Des travaux récents sur le tutorat montrent que « *L'élucidation de ce qui se joue au travail pour l'apprenti, via le tuteur et les collectifs de travail, est un thème de recherche encore émergent, d'un grand intérêt pour le champ de la formation professionnelle* » (Vadcard, 2018, p. 114). L'examen des modalités d'accompagnement tutoral des apprentis sur le lieu de travail est apparu longtemps comme un « impensé » de la recherche sur la formation professionnelle initiale (ibidem, p. 107). En 2016, nous avons examiné les représentations du tutorat de stage chez des jeunes scolarisés en IME à travers des entretiens semi-directifs (Agraz, 2016). Nous avons poursuivi ces premières investigations en examinant les conduites des tuteurs auprès de ce même public à travers des observations filmées (Agraz, 2020a). Ces deux recherches ont mis en exergue une tension existante dans les stages que réalisent ces jeunes dans le cadre de leur parcours de formation par alternance en IME : la tension entre « logique de production » et « logique d'apprentissage » (Agraz, 2020b). Dans le cadre de cette présentation, nous poursuivons ces investigations en mobilisant un nouvel outil méthodologique de recueil de données à l'endroit de ce public en situation de vulnérabilité cognitive : l'entretien d'auto-confrontation³.

Problématique traitée

Nous souhaitons mieux comprendre la manière dont deux jeunes filles scolarisées en ULIS lycée professionnel analysent, dans l'après-coup, leur expérience de stage. Notre problématique s'intéresse plus précisément à la manière dont des EAC peuvent leur permettre de questionner l'activité professionnelle lors des stages ? Nous cherchons à savoir ce que produit l'EAC en matière de réflexivité professionnelle chez ces deux jeunes lycéennes porteuses de troubles du fonctionnement cognitif. Autrement dit, dans quelle mesure leur expérience peut-elle être enrichie, transformée par cette démarche « *d'auto-confrontation simple dans un contexte de formation* » (Thiévenaz, 2019, p. 89) ?

¹ Cette recherche est pilotée par Marie-Hélène Jacques (Professeur des universités en Sciences de l'éducation à l'université de Limoges). Nous y participons en tant que chercheur, avec deux autres collègues : Fabienne Montmasson-Michel (Maîtresse de conférences en Sociologie à l'université de Poitiers) et Ulla Maguet (doctorante en Sciences de l'éducation à l'université de Limoges)

² Unité localisée pour l'inclusion scolaire. Il s'agit d'un dispositif permettant aux élèves ayant des troubles des fonctions cognitives de suivre une scolarisation dans un cursus professionnel ordinaire

³ Nous utiliserons désormais l'acronyme EAC pour désigner l'entretien d'auto-confrontation

Cadre théorique

Nous nous inscrivons dans le cadre théorique de référence du pragmatisme philosophique chez John Dewey, à travers lequel on s'intéresse aux effets de l'action, et non pas à ses causes (Gégout, 2013, p. 152). Pour comprendre une chose, il est nécessaire de s'intéresser à ce que peut faire cette chose ou ce qui peut être fait avec cette chose, autrement dit la considérer sous l'angle de l'ensemble des conséquences pratiques qu'elle pourra engendrer. Cette prise en compte de « *l'intelligence des conséquences* » (Fabre, 2009, p. 41) de l'usage des EAC avec des jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif nous amène à examiner les deux grands principes à retenir dans la théorie de l'expérience de Dewey : les dimensions de continuité de l'expérience et d'interaction (ibidem, p. 23). La continuité de l'expérience, à travers la manière dont les deux jeunes s'appuient sur les séquences filmées et l'activité commentée de leur stage, en se donnant « *les moyens de contrôler l'expérience ultérieure et de l'enrichir de possibilités nouvelles* » (ibidem). L'interaction, à travers la manière de considérer le rapport entre l'organisme (les micro-gestes examinés ci-après) et l'environnement, car « *Toutes les expériences on en commun de placer l'organisme dans une certaine relation avec son environnement au point que l'un et l'autre en sortiront transformés* » (Gégout, 2018, p. 96).

Méthodologie de la recherche

Nous nous intéressons ici à deux jeunes filles scolarisées dans un dispositif ULIS lycée professionnel au sein de la même formation Brevet des Métiers d'Art de la céramique post CAP (Certificat d'aptitude professionnelle), et ayant réalisé un stage au sein de la même entreprise de fabrication de céramique. Comme indiqué précédemment, nous utilisons, en particulier, la démarche d'auto-confrontation simple dans laquelle « *Le professionnel, confronté à l'enregistrement vidéo de son activité, la commente* » (Thiévenaz, 2019, p. 91). Suite à la réalisation du stage, les EAC permettent à l'élève de visionner son activité filmée durant le stage, tout en étant invité à expliquer son travail. Ces entretiens autorisent de mettre la focale sur certains aspects de l'expérience professionnelle vécue, en donnant l'occasion au jeune stagiaire de compléter, préciser, corriger, et ainsi prendre de la distance vis-à-vis du vécu expérientiel, en se situant dans une approche plus élargie de ce vécu. L'implication du stagiaire pourra être repérée à travers la manière dont le chercheur l'orientera sur le comment de l'action (raisonnements, inférences, prise de décision, invention), ces éléments s'inscrivant dans une logique de conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 2011). Notre approche s'inscrit dans le postulat suivant lequel le travail est « *source potentielle de développement* » (Pastré, 2011), à la fois sur le plan sur le plan cognitif (traitement de l'information) et humain (savoir-être). A la faveur de l'évolution de son rapport aux savoirs professionnels, l'élève-stagiaire est accompagné vers l'accès à un autre niveau de compréhension de ce qui organise son activité (Mayen, 2020). Ajoutons que les 2 jeunes filles participantes ont souhaité d'elles-mêmes participer à ce projet de recherche, sans y être contraintes. En amont de la réalisation de ces EAC, nous nous appuyons sur les matériaux recueillis lors des observations filmées réalisées dans le stage de ces deux jeunes filles ainsi que sur leur activité commentée durant ces observations filmées.

Illustration concrète n°1

Lydia a obtenu un CAP décor en céramique en 2020-2021 et s'est réorientée ensuite en CAP Petite enfance au moment de la réalisation de l'EAC.

La question de la valorisation de soi au travail et des tâches formatives pour le stagiaire

Lydia est invitée ici par le chercheur à commenter certains aspects relevant de la manière dont son tuteur de stage rend accessibles les tâches qui lui sont proposées, et ce en lien avec la question du développement d'une estime de soi valorisée au travail. Dans le prolongement de sa communication verbale, la posture gestuée (Duvillard, 2017, p. 64) à travers l'utilisation de ses mains (geste de monstration dans les images 1 et 3 présentées ci-dessous) témoigne, chez Lydia, d'une communication non verbale soucieuse d'approfondir, de préciser son activité lors du stage. Ci-après, la séquence d'auto-confrontation (C correspond à Chercheur et L à Lydia) :

C- Maintenant, on va te voir échanger avec Henri (le tuteur de stage). Alors, qu'est-ce qu'il t'a expliqué Henri ?

L- *Ben, il m'a dit que en fait que là j'ai pas... avant j'avais tendance à presque à pas laisser beaucoup d'espace avec la vraie pièce et à décoller un petit peu donc la porcelaine quand on la déforme un peu ben elle reste déformée, même si on la redresse. Donc là, il me dit « c'est bien t'as pas fait de bêtises ». Je crois que je suis sceptique, je sais pas. Je sais pas si c'est à la limite ou si ça va aller je crois. Parce qu'en fait à chaque fois, je doute un peu et comme j'ai envie que ce soit nickel et clean, ben je dis « je sais pas, à voir comment tu vois toi ».*

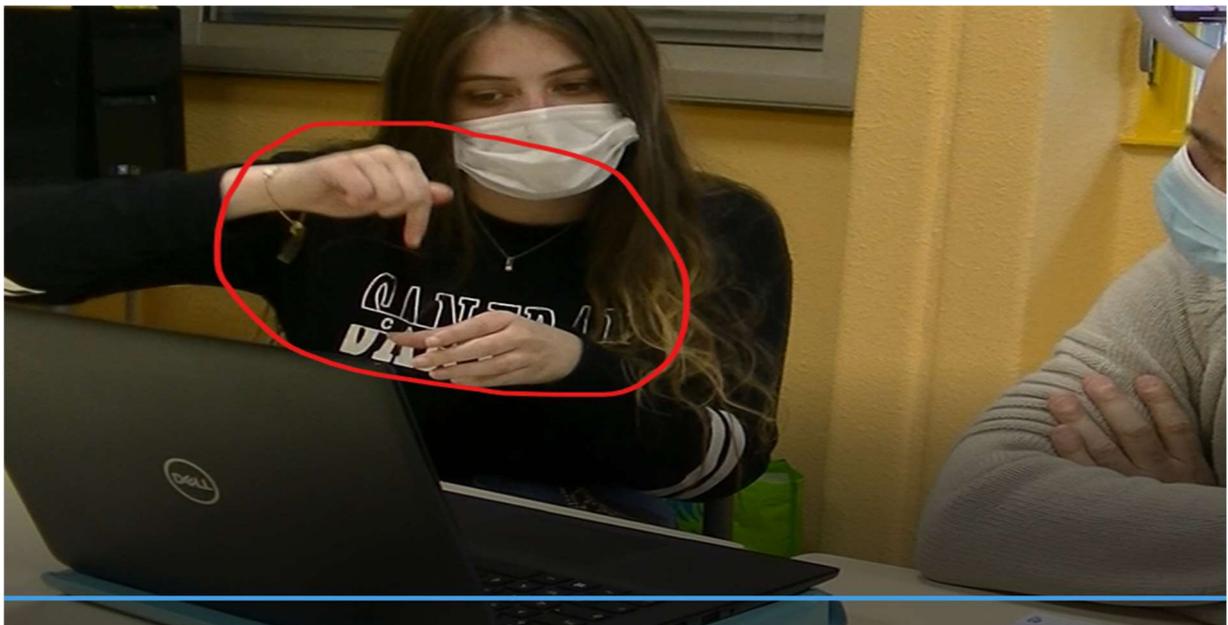


Image 1

L- *J'ai compris que moi je ne comprenais pas ce que je voulais dire quand je fais le « euh » c'est que je suis stressée ou que c'est que je sais pas trop. Je sais pas si c'est bon.*

Je pense que c'est bon parce qu'il ne me dit rien de plus. Apparemment je crois que je ne faisais plus d'erreur après. Mais comme moi il me faut un moment pour être sûre que mon travail est bon, j'ai pas trop confiance en moi donc euh... Ah oui, je m'en rappelle. Non je rigolais parce que j'avais rigolé parce que j'avais dit une bêtise juste avant je crois (rires.)



Image 2

C- Oui...

L- *Moi, je pense que c'est important parce que tout en travaillant ça va un peu décompresser que si on travaille dans un endroit où tout le monde n'est pas agréable et tout ben c'est vrai que t'as pas envie de faire correctement le travail, alors que là comme l'ambiance est bien, tu essayes de faire de ton mieux pour bien travailler pour faire plaisir aux collègues et.... Moi c'est vrai que je suis arrivée là-bas j'avais pas fait de stage de BMA parce qu'il y avait le confinement j'étais crispée, j'avais peur de mal faire et directement ils m'ont mis dans le bain, ils m'ont fait rire, ils m'ont détendue...*



Image 3

C- Ce qu'ils t'ont proposé, c'était comment ?

L- *Oui, c'était intéressant, oui et en plus, c'était la première fois parce que c'est vrai que j'ai fait un CAP décor, en CAP décor je faisais des filets, les filets c'était pour moi donc c'était pour m'exercer je ne travaillais pas pour l'entreprise, et là c'est vrai que l'on me donne de vraies tâches pour là, ce que j'ai aimé c'est qu'on me donne de vraies tâches qui ça peut faire un peu peur aussi, mais on nous donne des vraies tâches qui vont être à la vente et en plus qui est une vente prestigieuse parce que comme les cuillères Hermès on m'a laissée faire des séries et des séries entières de cuillères Hermès de A à Z, donc c'est vrai qu'on se dit « quand même là on nous donne une bonne responsabilité.*

C- *Qu'est-ce que tu appelles des « vraies tâches » ? Parce que là tu dis « ils m'ont proposé de vraies tâches ».*

L- *Quelque chose qui part à la vente, quelque chose qui est pas vraiment pour nous, qui.. qui est quelque chose qu'on est responsable et qui va directement de l'entreprise et que c'est pas un truc qu'on a gribouillé pour nous pour.. ben après c'est important parce que c'est pour ramener au lycée, et c'est vrai que quand on travaille pour l'entreprise on se sent encore plus valorisé du coup.*

Dans ce premier EAC, à travers sa manière de penser son expérience de stage dans l'après-coup, autrement dit à travers sa réflexivité professionnelle, Lydia nous livre des pistes intéressantes sur la question de l'accessibilité des stages d'insertion socioprofessionnelle pour les élèves scolarisés en ULIS lycée professionnel. Lydia souligne la prise en compte des conseils du tuteur afin de valoriser son propre travail, ce processus de valorisation de soi au travail se construisant progressivement. En outre, l'accessibilité doit être soucieuse, d'après elle, de la manière dont l'entreprise accueille le stagiaire (bonne ambiance de travail, être capable de rire à certains moments), l'enrôle dans de véritables tâches lui permettant de se responsabiliser (même si cela peut générer de la crainte) et de développer un sentiment d'appartenance vis-à-vis de l'entreprise accueillante.

Illustration concrète n°2

Clara est en 2^{ème} année de Brevet des métiers d'Arts au moment de la réalisation de l'EAC. La séquence que nous avons retenue est relativement courte, si nous la comparons avec celle de Lydia, mais elle n'en dégage pas moins de ressources intéressantes sur la question de l'accessibilité professionnelle.

La question de la crainte de l'échec en stage et du respect du rythme du stagiaire

Clara est invitée ici par le chercheur à prendre du recul et réfléchir à certaines difficultés qu'elle identifie comme des obstacles auxquels elle est confrontée dans le cadre de ce stage, en particulier dans le domaine des mathématiques. L'intentionnalité d'un sujet peut s'examiner dans le détail des micro-gestes du regard (Duvillard, 2017, p. 119-121). Dans le prolongement des commentaires que Clara formule sur son activité en stage, notons deux micro-gestes du regard (regard introspectif dirigé vers l'écran accompagné d'un léger sourire dans l'image 4 et regard fixe en direction du chercheur dans l'image 5) signant l'intentionnalité de s'interroger sur cette activité. Ci-après, la séquence d'auto-confrontation (C correspond à Chercheur et C à Clara) :

C- A la séquence 9, il y a quelque chose que tu dis que j'aimerais bien comprendre...

CL- *J'avais du mal avec les nombres et tout.*

C- Tu dis : « j'avais un peu peur de me gourrer »

CL- *Oui avec les nombres et tout. Je sais qu'il me faudra me les répéter beaucoup de fois avec le plâtre ce qu'il faut à peu près et tout. S'il [LE TUTEUR] me dit « il faut mettre en marche », je préfère mettre en marche. Parce que je sais qu'il [LE TUTEUR] a fait le programme, moi je sais qu'il a plus l'habitude aussi, ils ont plus l'habitude aussi.*

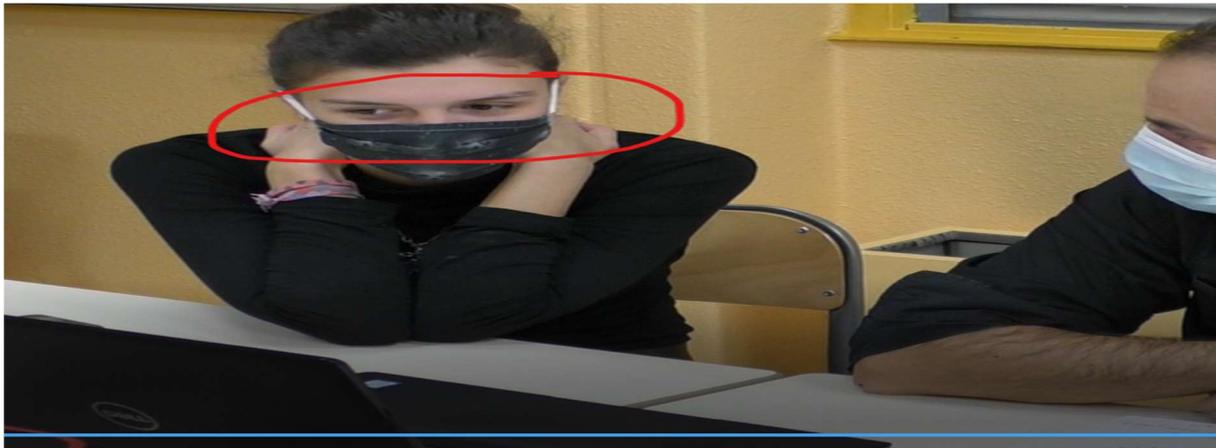


Image 4

C- Mais tu penses que tu saurais le faire quand même toi ce programme ?

CL- *Non, je pense que non. Je pense qu'il faudrait beaucoup me répéter, je pense. Me dire qu'il faut qu'il me dise toujours la même chose, ou dire d'une autre manière plus facile aussi. Ben les maths, à peu près tout aussi que je... je mets du temps à bien... me dire, à réfléchir, le temps que je tilte et le temps que j'arrive à comprendre aussi.*

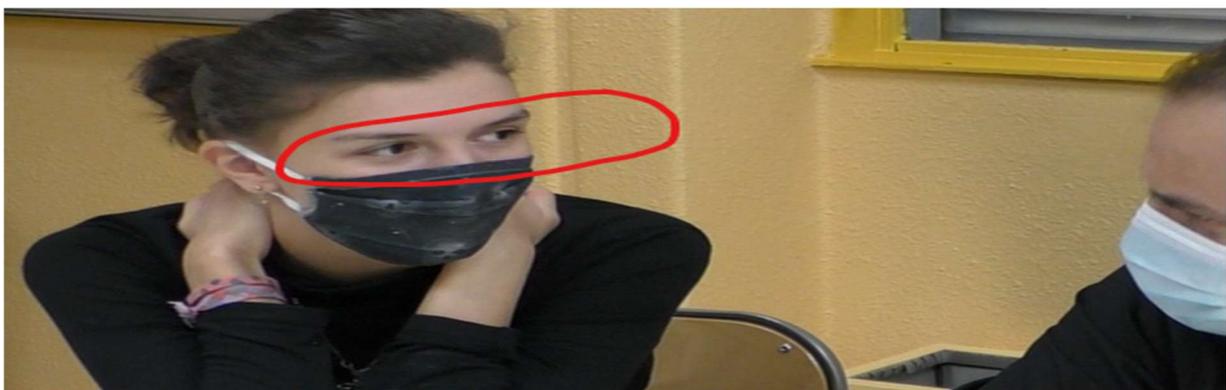


Image 5

C- D'accord... Et en prenant le temps...

CL- *Ben oui, on va dire que les professeurs essaient de prendre leur temps et tout pour me faire apprendre et tout et voilà, c'est plus simple.*

C- Vous en avez des machines comme ça au lycée ?

CL- Non. *On le fait tout à l'ancien, à l'ancienne.*

Dans ce deuxième EAC, à travers sa manière de penser son expérience de stage dans l'après-coup, autrement dit à travers sa réflexivité professionnelle, Clara nous livre également des pistes intéressantes sur la question de l'accessibilité des stages d'insertion socioprofessionnelle pour les élèves scolarisés en ULIS lycée professionnel. Selon elle, la peur de se tromper peut conduire le stagiaire à privilégier les aspects pratiques de la tâche (mettre en marche la machine versus programmer la machine). Une accessibilité à la compréhension du stage passe, d'une part, par un étayage tutorial basé sur la dimension de répétition, et, d'autre part, sur la capacité du tuteur à s'adapter au rythme du stagiaire (prendre en compte une autre manière d'envisager l'explication des consignes, à l'instar de ce que font les enseignants de Clara au sein de son lycée professionnel).

Discussion conclusive

L'impératif d'accessibilité s'inscrit dans la perspective ambitieuse de « *transformer le regard sur la diversité éducative : il incite les systèmes éducatifs à voir celle-ci comme une ressource et à se rendre inclusifs en prenant en compte la variété des contextes et des profils cognitifs* » (Ebersold, 2021, p. 20). Les éléments de compréhension qui résultent de la réflexivité professionnelle produite par Lydia et Clara vis-à-vis de leur expérience de stage, sont riches du point de vue de la problématique de l'accessibilité, et s'articulent tous avec l'enjeu du développement d'un sentiment d'autorisation à agir dans le cadre des stages d'insertion socioprofessionnelle réalisés par ces deux jeunes. Néanmoins, nous pensons que ces éléments de compréhension constituent un effet de loupe, eu égard à la spécificité du public en situation de vulnérabilité sur le plan cognitif, mais peuvent également s'élargir à d'autres publics non porteurs de troubles du fonctionnement cognitif, ce qui conduit à considérer la question d'une accessibilité généralisée aux apprentissages professionnels, et non plus ciblée uniquement sur les publics en situation de handicap.

Bibliographie

- Agraz, A. (2016). Etudier l'imaginaire du stage en Institut Médico-Educatif : un outil pour mieux situer le rapport à l'abstraction des jeunes accueillis. *Recherches en Éducation*, 26, p. 113-123.
- Agraz, A. (2020a). La philosophie du temps chez Gaston Bachelard : vers de nouveaux schèmes d'évaluation des stages pour une plus grande accessibilité pédagogique des élèves avec un handicap mental. *Recherche & formation*, 93, p. 101-114. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.6063>
- Agraz, A. (2020b). *La formation professionnelle des jeunes scolarisés en Institut Médico-Éducatif (IME). Entre logique de productivité et logique d'apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Duvillard, J. (2017). *Ces gestes qui parlent. L'analyse de la pratique enseignante*. Paris : ESF.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Paris : Vrin.
- Ebersold, S. (dir.). (2021) *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. Londres : ISTE editions.
- Gégout, P. (2013). Dewey : pour une pédagogie scientifique. Dans Go, H-L. (dir.), *Dewey penseur de l'éducation* (pp. 151-162). Nancy : PUN.
- Gégout, P. (2018). Le pragmatisme deweyen en Sciences de l'éducation. Le concept d'enquête, un concept d'analyse didactique ?. *Pragmata*, 1, 92-127.

- Mayen, P. (2020). Les affects comme organisateurs de l'activité. *Travail et Apprentissages*, 20, 9-33. <https://doi.org/10.3917/ta.020.0009>
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Thiévenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Clamecy : Raisons et Passions.
- Vadcard, L. (2018). Postface. Retour aux sources... Le modèle compagnonique au service du tutorat. *Formation emploi*, 141, p.107-116. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5291>
- Vergnaud, G. (2011b). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). Paris : PUF.