



COLLÈGE COOPÉRATIF EN BRETAGNE

DPITSH

***Chargé de Projet d'Insertion Professionnelle
des Travailleurs en Situation d'Handicaps***

Certification professionnelle de Niveau II

*délivrée par l'Etablissement Collège Coopératif en Bretagne
(J.O. du 12/05/2011 – Code NSP 332p)*

Repérage des compétences en IME

**Comment accompagner les adolescents déficients
intellectuels dans leur orientation professionnelle**

Présenté et soutenu publiquement par :

Christine HEURTEL

Promotion 16

Tutrice : Isabelle Vazereau

RENNES – Décembre 2011

Université Rennes 2 - Campus La Harpe
Avenue Charles Tillon - CS 24414
35044 RENNES cedex

Tél. : 02.99.14.14.41 - Fax : 02.99.14.14.44

Email : ccb@uhb.fr - Site Internet : <http://www.ccb-formation.fr>

N° de SIRET : 32712493900056 - N° de déclaration d'existence : 53 35 00693 35 - Code APE : 8559A

Etablissement d'enseignement supérieur technique privé, laïque et associatif conventionné avec l'Université Rennes 2

Sommaire

Préambule.....	2
Introduction	3
1. Sentiment de compétence chez des adolescents en IME.....	6
1.1. Des adolescents en situation de handicap	6
1.2. Le sentiment de compétence, composante de l'estime de soi	11
1.3. Le repérage des compétences à l'Institut Médico Educatif (IME).....	22
2. Favoriser le sentiment de compétences chez les jeunes	36
2.1. Méthodologie	36
2.2. Le stage	43
2.3. Le parcours de formation	62
3. Préconisations pour favoriser le sentiment de compétences chez les jeunes à l'IME « Les Mauriers »	71
3.1. Le stage inscrit dans le parcours de formation	71
3.2. Pour une démarche de reconnaissance de compétences à l'IME des Mauriers	77
3.3. Le parcours	83
Conclusion.....	87
Bibliographie	89
Table des matières	91
Annexes	95

Préambule

Après un parcours professionnel dans le secteur commercial, j'ai réalisé ma formation d'éducatrice spécialisée en 1997. A l'obtention du diplôme, j'accompagne durant un an les jeunes de 16 à 25 ans les plus éloignés de l'emploi à la Mission Locale de Loudéac. Pour des raisons de rapprochement géographique j'intègre ensuite l'Institut Médico Educatif de « Saint Quihouët » à Plaintel dans les Côtes d'Armor. Dans cet établissement, durant 10 ans j'ai accompagné les adolescents sur différents groupes d'internat, pour ensuite en 2009, accéder au poste de chargée d'insertion.

Les missions du chargé d'insertion me permettent de relier les différentes compétences acquises lors de mon parcours professionnel : la connaissance de l'usager et l'accompagnement des adolescents de l'IME, compétences développées lors de ma formation d'éducatrice spécialisée complétée par les dix années en internat, le repérage des partenaires du secteur de l'insertion professionnelle en Mission Locale et enfin, l'approche de l'entreprise, des techniques de communication acquises lors de mes fonctions de technico-commerciale.

Le poste de chargé d'insertion créé, en 1991, a été mis en place et occupé par une éducatrice, durant 18 ans ; elle a ensuite souhaité s'orienter vers le SESSAD¹, autre service de l'établissement (page 32).

En janvier 2009 lorsque je remplace ma collègue, je ressens rapidement le besoin d'une formation. C'est pour moi un moyen de m'approprier le poste, fortement marqué par la professionnelle qui l'a mis en place. Ensuite, l'observation du parcours des élèves m'amène à réfléchir sur l'harmonisation des pratiques éducatives de l'équipe pluridisciplinaire. Enfin, les changements du contexte législatif de ces dix dernières années, m'incite à mettre à jour mes connaissances.

La combinaison de ces différents facteurs me conduisent vers la formation préparant le Diplôme Pour l'Insertion des Travailleurs en Situation de Handicap, qui allie ces apports théoriques et la dynamique de recherche-action.

¹ Service d'Education Spéciale et de Soins à Domicile

Introduction

Les jeunes de l'IME sont accueillis à partir de 12 ans. Le choix de l'IME par l'élève et sa famille se fait après la décision d'orientation de la CDAPH². L'IME vise à « promouvoir et valoriser le jeune, en s'appuyant sur ses connaissances et compétences, ses motivations et aspirations personnelles et préparer ainsi son insertion sociale et professionnelle en milieu ordinaire ou protégé ». ³

La première étape du jeune à l'IME est la Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé, où l'équipe pluridisciplinaire l'accompagne dans le repérage et le développement de ses aptitudes et de ses affinités. Ensuite l'élève intègre la Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle où il découvre les quatre ateliers (Aménagements Paysagers, Métallerie-Mécanique, Employé Polyvalent de Restauration, et Floriculture) et développe des compétences transversales. C'est au cours de cette étape que le jeune peut prendre contact avec le service insertion.

L'accompagnement du chargé d'insertion s'articule autour de trois axes : dans un premier temps nous partons à la recherche d'un projet professionnel réaliste, ensuite nous élaborons ce projet soit avec une entreprise soit avec un dispositif de formation, pour enfin valider et mettre en place le dispositif. Tout au long de cet accompagnement, nous sommes dans une démarche d'orientation professionnelle.

Différents moyens sont mis en place pour accompagner ce parcours, tels les stages, les séquences de Vie Sociale et Professionnelle menées en partenariat avec l'enseignant et le chargé d'insertion, les visites d'entreprise, de centres de formation, les rencontres avec les partenaires de l'orientation (CIO, Cité des métiers). Lors de cet accompagnement, nous constatons certaines difficultés chez les élèves. La première difficulté révélée est de décrire ce qu'ils savent faire, l'exemple de Glen qui est en atelier cuisine illustre ce constat lorsqu'il répond à la conseillère de la Cité des métiers sur ce qu'il fait en atelier : « je suis avec Alain ». L'autre concerne la difficulté de se projeter dans le temps ; lors d'un exercice sollicitant les adolescents pour imaginer leur vie à 25 ans, ils décrivent leur situation actuelle ou ne s'expriment pas. Et la troisième difficulté observée est celle de la mise en lien des

² Commission Des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées.

³ Projet de service de l'IME « les Mauriers » ed 2007, p4.

démarches réalisées en découverte professionnelle (visites d'entreprises, rencontre conseillers d'orientation) avec leur projet.

Nous retrouvons ces observations dans l'analyse de Jean Guichard menée auprès des jeunes en situation d'échec scolaire. Jean Guichard est professeur de psychologie et chercheur au CNAM⁴ ; ses ouvrages abordent la démarche d'orientation professionnelle. Selon cet auteur, « l'échec scolaire est associé à une absence de conception de soi⁵ ; Ce qui rejoint nos constats sur la difficulté des élèves à décrire ce qu'ils savent faire. Il apparaît effectivement difficile pour un élève de dire ce qu'il fera dans l'avenir s'il ne peut pas formuler ce qu'il fait dans le présent. L'auteur propose donc « d'accompagner les jeunes dont l'identité porte la marque de l'échec scolaire à s'engager dans des expériences formatives qui établissent chez eux cette représentation de soi comme sujet porteur de compétences, pour être à même de cheminer dans une démarche d'orientation professionnelle »⁶.

C'est à partir de cette proposition de travail que nous allons orienter notre recherche.

Comment le chargé d'insertion à l'IME « Les Mauriers » peut-il accompagner l'élève dans la repérage de ses compétences ?

Pour répondre à cette question, nous nous appuyons sur le concept de la représentation de soi utilisé par Jean Guichard. Nous constatons à l'IME que, comme les jeunes observés dans l'analyse de cet auteur, la plupart ont vécu des situations d'échec scolaire, mais que ce seul éclairage n'est pas suffisant pour décrire les difficultés des élèves de l'IME. Pour faire le lien entre les jeunes décrits par Jean Guichard et ceux de l'IME, nous utilisons le concept de l'estime de soi qui est décrit par Germain Duclos⁷ comme un cheminement permettant d'accéder au sentiment de compétence. La première partie du mémoire nous permet de situer le contexte d'intervention. Nous décrivons en quoi les difficultés des jeunes accueillis, liées au handicap mental, physique, psychique et aux contextes familiaux, peuvent entraver l'estime de soi. Ensuite nous présentons la difficulté de définir les compétences, dans le parcours de l'IME et également lors du stage en entreprise, étape centrale dans l'accompagnement du repérage des compétences, compte tenu de ma fonction de chargée d'insertion.

A l'issue de cette présentation, nous retenons deux hypothèses :

⁴ Conservatoire National des Arts et Métiers

⁵ J. Guichard « l'école et les représentations d'avenir des adolescents » PUF Paris 1993, p171.

⁶ Jean Guichard, op. cit. p.175.

⁷ Germain Duclos, l'estime de soi, un passeport pour la vie, hôpital sainte Justine, Paris 2004.

- Le stage en entreprise est un outil pour que le jeune repère ses compétences,
- La connaissance du parcours de formation à l'IME peut également faciliter ce repérage.

Des enquêtes menées auprès des élèves, des professionnels de l'IME et des tuteurs de stage en entreprise permettront d'évaluer la pertinence de ces hypothèses. Nous présenterons la méthode utilisée pour ce recueil d'informations dans la deuxième partie, suivie des résultats obtenus.

Nos préconisations présentées dans la troisième partie prendront appui sur notre recherche et proposerons d'agir sur deux domaines : l'accompagnement du stagiaire et l'organisation du parcours de formation.

1. Sentiment de compétence chez des adolescents en IME

Nous avons constaté lors des séances de Vie Sociale et Professionnelle et lors des présentations des jeunes en entreprises, des difficultés à parler de ce qu'ils font et de ce qu'ils savent faire. Le parcours des adolescents accueillis à l'IME n'est pas sans incidence sur cette difficulté à se représenter positivement. Jean Guichard note à propos des enfants pour qui les parcours ont été laborieux notamment au niveau scolaire : « il faut que l'adolescent puisse se représenter comme sujet détenteur de compétences, de savoirs, de savoirs faire, de capacités... sans un tel concept de soi, les représentations professionnelles et projets ne sont que des mots dépourvus de sens ».⁸

Bien que les jeunes de l'IME n'ont pas les mêmes particularités que ceux décrits par ce professeur de psychologie, nous retenons le lien fait par l'auteur entre la difficulté à repérer ses compétences pour le jeune et le concept de soi. Comme pour les élèves décrits par Jean Guichard, notre objectif pour les jeunes de la SIPFP est bien d'aller vers « la meilleure intégration socio-professionnelle possible ».⁹

Pour décrire ce lien entre le sentiment de compétence et le concept de soi, nous retiendrons l'éclairage de Germain Duclos psychoéducateur. Cet auteur définit « le sentiment de compétence comme étant l'intériorisation et la conservation des souvenirs de ses expériences d'efficacité et de succès personnels dans l'atteinte de ces objectifs. »¹⁰ Seulement, ce sentiment de compétence est une des étapes de construction de l'individu qui le conduit vers l'estime de soi.

1.1. Des adolescents en situation de handicap

Pour présenter les particularités des jeunes de l'IME, nous avons choisi de les éclairer au travers de la théorie de Germain Duclos. Cet exposé nous permettra de situer ce qui a pu entraver chez ces jeunes leur confiance en soi.

⁸ Ibid p173

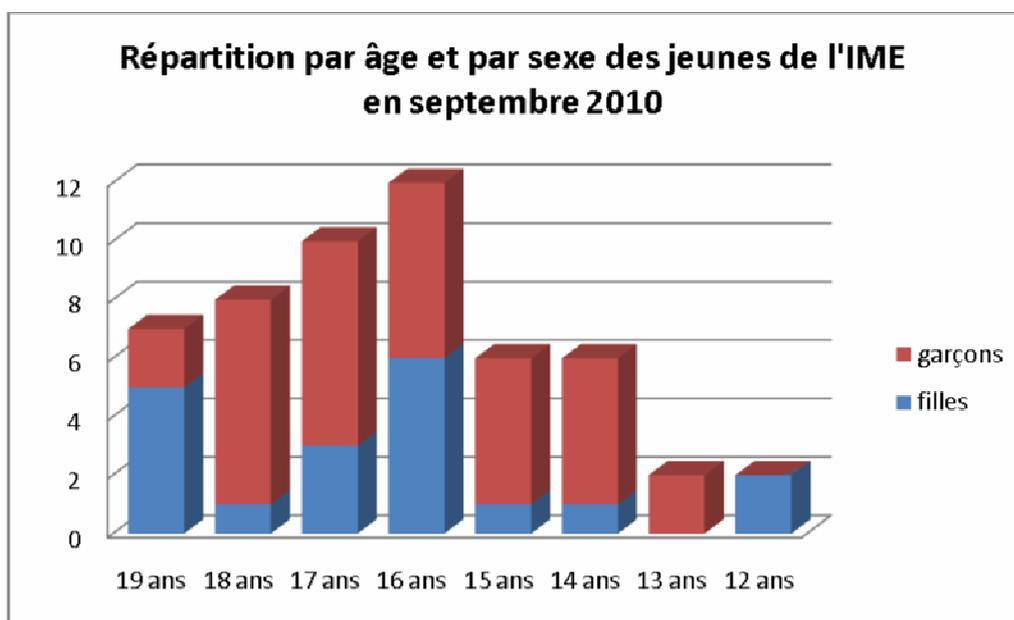
⁹ Projet d'Établissement EPMS les Mauriers, 2007, p4.

¹⁰ Germain Duclos, L'estime de soi un passeport pour la vie , Montréal, CHU Sainte Justine, p144.

A partir d'une photographie de l'effectif à la rentrée 2010-2011, nous allons observer les particularités des jeunes orientés à l'IME : des adolescents en situation de handicap. Nous présenterons donc les incidences de cette période adolescente sur l'estime de soi, complétées par les difficultés de ces jeunes atteints d'une déficience. Cette première description nous permettra de préciser le concept de soi et ainsi d'évoquer les impacts possibles de la déficience et des particularités des jeunes de l'IME dans leur construction.

1.1.1. Des adolescents

Cinquante trois élèves, de 12 à 19 ans, ont réalisé leur rentrée 2010 à l'IME « Les Mauriers ».



Nous pouvons dire que l'ensemble de ces jeunes traversent leur période adolescente. Cette période de transition s'étend aujourd'hui sur sept/huit ans, selon Michel Huteau¹¹ avec une première étape qui débute avec la puberté de 11 à 15 ans environ. La première étape est décrite par des changements physiques, des progrès de la pensée, des modifications des relations amicales et sociales. La seconde phase décrite par ce psychologue se poursuit jusqu'à 18 ans environ et ce sont plutôt l'affirmation des rôles sexuels, les engagements sociaux et les projets d'avenir qui occupent le devant de la scène. Lorsque nous parlons de projets d'orientation et d'insertion, il est essentiel de rappeler que « l'adolescence est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, marquée par des changements rapides et nombreux dont le sujet a conscience. Ces changements, déclenchés à la fois par des facteurs biologiques et par des facteurs sociaux, concernent également tous les aspects du psychisme :

¹¹ Michel Huteau, orientation et insertion professionnelle, Paris, Dunod, 2007, p14.

la représentation de soi, l'affectivité, les conduites sociales ». Ces manifestations n'apparaissent pas au même moment et au même rythme, surtout chez les jeunes en situation de handicap mental, où elles peuvent être plus tardives. C'est dans ce contexte que les questions de l'orientation sont posées chez les jeunes, ce qui peut paraître paradoxal de se projeter dans ces changements. L'adolescent va également chercher des modèles proposés par la société, des figures idéales auxquelles il pourra s'identifier. Nous observons cette recherche de modèles sociaux chez certains adolescents de l'IME qui choisissent un atelier par identification avec l'éducateur technique, et au fil du temps partagent le même loisir. Germain Duclos présente cette recherche identitaire comme une opportunité pour consolider une bonne estime de soi. « La nécessité de l'adolescent de prendre de la distance face aux parents et de trouver son identité propre le mettent dans une situation de grande vulnérabilité. Malgré des contacts parfois difficiles, il a besoin de la complicité des adultes pour reconnaître sa valeur »¹². L'auteur met également en garde sur l'effet des paroles dévalorisantes. Dans cette description de l'adolescence, nous retiendrons ce dernier point qui est l'opportunité pour les personnes qui accompagnent le jeune de consolider son estime. Cet accompagnement doit également prendre en compte les particularités de ces adolescents liées au handicap.

1.1.2. La déficience

Les élèves de l'IME sont atteints de déficience intellectuelle légère avec ou sans troubles associés, les mettant en situation de handicap. Nous rappelons la définition du handicap de la loi 2005-102 « 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 »¹³. Nous pouvons désormais préciser les deux types de déficiences présentes dont les adolescents sont atteints.

1.1.2.1. La déficience intellectuelle

La déficience intellectuelle est caractérisée par un fonctionnement intellectuel significativement inférieur à la moyenne, une limitation et une lenteur des fonctions mentales

¹² Germain Duclos, op.cit (p7), p41.

¹³ Article 2 de la loi 2005-102 pour l'égalité des droits et des chances. La participation et la citoyenneté des personnes handicapées.

sur le plan des connaissances et de la cognition. Les conséquences sont une difficulté à acquérir des connaissances, à les mémoriser et à les mettre en œuvre. Elle est classée sur quatre niveaux : léger, modéré, grave et profond. Celle-ci est généralement repérée lors des premières difficultés scolaires.

1.1.2.2. La déficience psychique

Il s'agit d'un trouble de l'intégration de la personnalité et du monde. Il n'existe pas de définition précise, cependant on peut dire que la personne souffre et que son malaise peut se traduire par des comportements déroutant pour les autres parce qu'éloignés des conduites convenues et habituelles. Le handicap psychique n'affecte pas directement les capacités intellectuelles mais plutôt leur mise en œuvre. Ses manifestations sont variables dans le temps.

1.1.3. Les conséquences de la déficience

La déficience intellectuelle associée ou non à la déficience psychique génère des difficultés d'adaptation. Nous allons décrire les impacts possibles observés chez les adolescents de l'IME.

1.1.3.1. Des difficultés cognitives

Nous observons, pour la plupart des élèves, de l'inhibition quant aux capacités intellectuelles ; la capacité de raisonnement est limitée ainsi que les facultés d'apprentissage. Ceci se concrétise par des empêchements à la lecture, au calcul, par des difficultés particulières à percevoir et à centrer son attention sur des stratégies d'analyse des situations, des défauts de jugements, d'autocritique, d'anticipation et de projection. Ces difficultés cognitives dans l'analyse des situations mettent les élèves en difficulté pour décrire les capacités acquises durant un stage ou observées dans un métier. Les difficultés de projection sont également observées durant les séances de « découverte professionnelle » ou, lors d'un exercice qui est intitulé « Ce que je ferai à 25 ans », certains élèves décrivent leur situation actuelle.

1.1.3.2. Des difficultés de communication

Il s'agit de troubles de prononciation, de retard de langage, de difficultés à formuler, à entrer en communication. Ces retards sont fréquents et connaissent plusieurs origines :

- D'ordre physiologique : surdité, altérations nerveuses et malformations rendant difficile la prononciation.
- D'ordre psychologique et socioculturel : l'anxiété, l'agressivité, l'inhibition peuvent perturber l'appropriation du langage et de l'expression. Le milieu familial a aussi une importance capitale, car la sollicitation de l'enfant au niveau du vocabulaire et de la syntaxe développera un langage riche et structuré.

Tout trouble de développement intellectuel se traduit bien entendu par des retards de langage de l'ordre de la structuration de la pensée, du raisonnement. Effectivement, une pauvreté de langage reflète souvent une pensée rest e intuitive, non conceptuelle et opératoire. Le langage est aussi un indicateur de l'organisation intellectuelle et reflète la logique de celui qui s'exprime. Ces difficultés se retrouvent pour décrire dans un ordre chronologique les tâches réalisées lors des bilans de stage pour un élève en difficulté de langage et d'écriture (dyslexie).

1.1.3.3. Des troubles de la conduite et du comportement

L'angoisse est souvent présente chez la personne d ficiante intellectuelle lorsqu'elle a à appréhender des situations nouvelles. Ces nouvelles confrontations la renvoient à des situations d'incapacités et d'échecs d j   vécues et sont à l'origine de cette peur qui empêche et freine la personne. Il s'ensuit des conduites de refus, une instabilité et des blocages fréquents.

1.1.3.4. Des difficultés sociales

Chez certains élèves, des perturbations affectives et relationnelles entraînent des difficultés à s'inscrire dans la vie sociale. L'immaturité affective se traduit par un besoin de protection, un sentiment de dévalorisation et des difficultés à se construire un sentiment d'identité. Pour une majorité des jeunes accueillis, ces difficultés sociales, sont à l'origine de la déficience.

La description des difficultés rencontrées par les jeunes accueillis à l'IME nous montre qu'il est impossible de les considérer de façon uniforme. Suite à cet éclairage, nous allons découvrir en quoi ces déficiences peuvent entraver l'accès au sentiment de compétence, composante de l'estime de soi.

1.2. Le sentiment de compétence, composante de l'estime de soi

Le concept de soi désigne selon Jean Guichard « la représentation évaluative et descriptive que se forme une personne à propos d'elle-même. Dans cette perspective le concept de soi comprend à la fois l'image de soi et l'estime de soi.

L'image de soi désigne alors la description factuelle qu'un individu se forme à propos de lui-même, indépendamment de toute évaluation.

L'estime de soi constitue la dimension évaluative du concept de soi, elle fait référence au jugement que la personne porte sur elle-même ».¹⁴

Pour Christophe André, « l'estime de soi est devenue une aspiration légitime, considérée comme nécessaire pour survivre dans une société compétitive ».¹⁵ Il dégage trois composantes de l'estime de soi :

- Une composante comportementale : l'estime de soi influence nos capacités à faire, à l'action et se nourrit en retour de nos succès.
- Une composante cognitive : elle dépend du regard que nous portons sur nous, mais elle le module aussi à la hausse ou à la baisse.
- Une composante émotionnelle : dimension fortement affective de notre personne.

Les différents auteurs s'accordent sur la dynamique de l'estime de soi qui se module à la hausse ou à la baisse et détermine la capacité de l'individu à adopter des stratégies de résolution de problèmes adaptées, d'où l'intérêt que nous portons à ce concept, qui se situe dans une perspective de développement.

C'est à partir du courant de pensée de ces psychologues humanistes centrés sur la réalisation de soi que nous allons éclairer notre question sur le sentiment de compétence. Ce processus « intégré et continu qui se poursuit au cours de toutes les phases du développement »¹⁶ nous permet d'envisager des pistes d'amélioration dans l'accompagnement des jeunes de l'IME pour restaurer leur estime et ainsi, mieux repérer leurs compétences. La théorie de Germain Duclos dont nous retiendrons plus particulièrement l'approche, décrit les quatre composantes de l'estime de soi : le sentiment de confiance, la connaissance de soi, le sentiment d'appartenance à un groupe et le sentiment de compétence. Ce lien entre le sentiment de compétence et l'estime de soi va nous permettre de situer les points sur lesquels nous pourrions nous appuyer dans l'accompagnement des jeunes à l'IME.

¹⁴ Jean Guichard et Michel Huteau, Orientation et insertion professionnelle, Dunod, Paris, 2007, p407.

¹⁵ Christophe André, Revue Sciences Humaines n°131, octobre 2002, p34-36.

¹⁶ Germain Duclos, op.cit, p37

C'est donc à partir de l'éclairage conceptuel de Germain Duclos que nous allons poursuivre la présentation des 53 élèves de l'IME (34 garçons et 19 filles) .

1.2.1. Le sentiment de sécurité et de confiance

Le sentiment de sécurité ne fait pas partie intégrante de l'estime de soi, il est un préalable selon Germain Duclos, « il faut s'assurer que les besoins de survie et de sécurité ont été comblés avant de vouloir faire prendre conscience à ces enfants qu'ils ont une valeur personnelle. »¹⁷

1.2.1.1. Situations familiales et sentiment de sécurité physique et psychologique

« Toute personne doit d'abord ressentir une sécurité extérieure, pour que celle-ci se change progressivement en sécurité intérieure. Cette sécurité se change progressivement avec le temps en attitude de confiance face aux autres et à soi-même »¹⁸.

Les jeunes sont accueillis à l'IME à partir de 11 ans : nous n'avons donc pas de données sur leur période de la petite enfance. Nous pouvons cependant noter que 17 jeunes sont accompagnés par les services d'aide à l'enfance et à la famille et 11 d'entre eux sont confiés à des familles d'accueil. Cet indicateur nous montre que 32% des enfants accueillis ont pu connaître dans leur parcours des contextes de vie qui ne les mettaient pas dans un climat de sécurité et de confiance. Une action sociale s'exerce en effet « lorsque les conditions d'existence risquent de mettre en danger la santé, la sécurité, la moralité ou l'éducation des enfants (décret de 1959) ».¹⁹

La situation d'Anne illustre cette insécurité, lorsqu'elle vient voir le chargé d'insertion car elle ne sait pas où elle va dormir certains soirs, après rupture de l'accueil de l'assistante maternelle.

« Je viens te dire que je ne peux pas faire de stages en ce moment car j'ai trop de choses dans la tête. »

¹⁷ Germain Duclos, op.cit, p59

¹⁸ Ibid p61

¹⁹ art. R 221-1 et ss code de l'action sociale et des familles

1.2.1.2. **Garantir la stabilité**

Ces changements de milieux familiaux peuvent également conduire certains élèves à un sentiment d'insécurité et aussi d'instabilité lorsque les lignes de conduites éducatives sont instables, entre familles d'accueil et familles naturelles. Autre indicateur chez les jeunes de l'IME, dix (19% des usagers de l'IME) ont une famille monoparentale et n'ont de contact qu'avec leur mère. Nous pouvons observer chez certaines mères des difficultés à poser des règles de conduite et à être plutôt permissives.

Pour favoriser le sentiment de sécurité, Germain Duclos souligne l'importance de donner des points de repère à l'enfant ce qui lui permet de s'adapter à son milieu tout en lui permettant d'intégrer des valeurs.

Ces indicateurs nous montrent que l'accès au sentiment de sécurité pour certains jeunes de l'IME peut être difficile. Nous devons prendre la mesure de cette fonction dans l'accompagnement des jeunes et faire en sorte que les actions à développer leur permettent de saisir les tenants et les aboutissants de leur projet et ainsi de se sentir en sûreté. Ce sentiment de sécurité et de confiance est en effet le préalable à l'estime de soi pour Germain Duclos. Nous allons présenter la deuxième composante, la connaissance de soi pour les jeunes de l'IME.

1.2.2. **La connaissance de soi**

« Il faut apprendre à se connaître avant de se reconnaître (estime de soi) ».²⁰

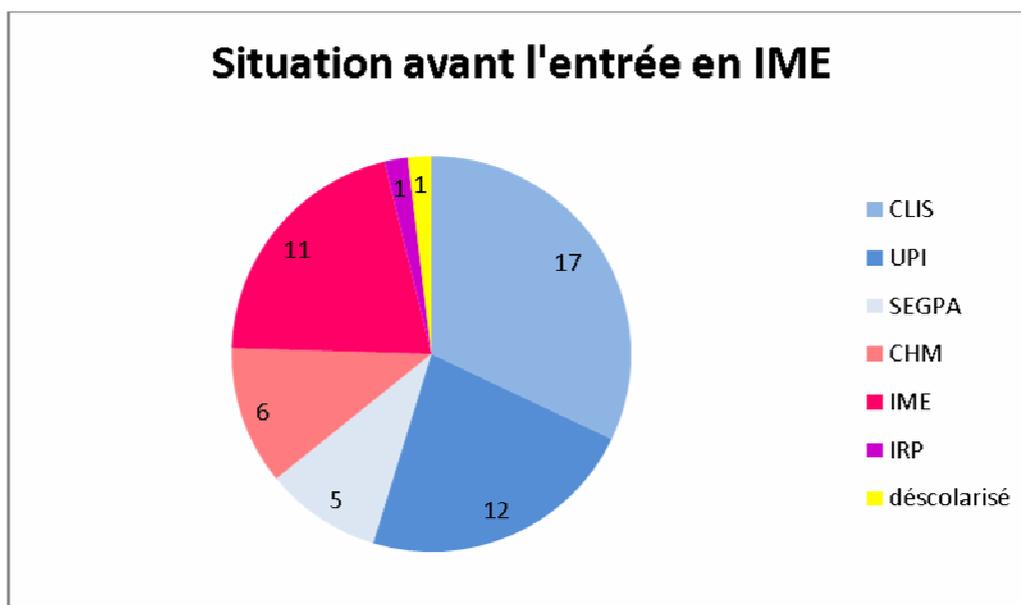
« Apprendre à se connaître » est un processus selon Germain Duclos qui dure toute une vie et se développe dans les interactions de l'individu avec les autres. Le regard des personnes qui lui sont proches est alors le point de départ de la connaissance. « Grâce à ses expérimentations et à ce qu'il apprend, grâce aussi aux réactions des personnes de son entourage, l'enfant apprend à connaître son milieu et sa propre personne. Au fil des expériences qu'il vit, il en vient à prendre conscience de ses caractéristiques physiques, intellectuelles et sociales ». Le jeune prend conscience de sa situation de handicap et de ses propres caractéristiques au fil des ans. Ce cheminement se fait souvent dans le parcours scolaire, qui part d'une intégration dans une école pour arriver à un moment du parcours à la question de réorientation. Ce parcours concourt pour une grande part à la connaissance que le jeune va avoir de sa personne durant

²⁰ Germain Duclos, op.cit, p85.

ses dix premières années. Pour préciser ces propos, nous allons décrire les parcours des 53 jeunes accueillis avant leur arrivée à l'IME.

1.2.2.1. Se connaître par ses différences

Dans cette représentation, figure le dernier établissement fréquenté avant l'entrée à l'IME (rentrée 09/10).



Dans cette présentation des établissements d'origine, nous observons que 75% des élèves sont issus de dispositifs d'intégration en milieu scolaire ordinaire : CLIS (Classe Intégrée Spécialisée), UPI (Unité Pédagogique d'Intégration), SEGPA (Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté), et 25%, sont issus des établissements « spécialisés » : CHM (Centre Hélios Marin), IME, IRP²¹ (Institut de Rééducation Psycho-pédagogique).

Les élèves de l'IME issus du milieu scolaire ordinaire ont connu en moyenne quatre changements d'établissements scolaires dans leur parcours, c'est-à-dire de réorientations compte tenu de leurs difficultés alors qu'un élève de 14 ans (âge moyen d'arrivée des élèves à l'IME), suivant un parcours ordinaire, en fréquente deux : l'école primaire et le collège. Comme le constatent Jean Guichard et Michel Huteau, « on parle plus souvent d'orientation par l'échec que par la réussite »²². Cet éclairage nous illustre le parcours des adolescents accueillis à l'IME, qui ont répété ce processus de réorientation.

²¹ Instituts de Rééducation ont été transformés en Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) par le [décret n° 2005-11 du 6 janvier 2005](#).

²² Jean Guichard, Michel Huteau, op.cit (p5), p151.

Alain Crindal²³ met en lien le sentiment d'échec avec la difficulté pour ces jeunes de se percevoir avec des qualités et des compétences. L'échec scolaire pouvant être une « notion subjective relative à des attentes de réussite »²⁴ tel que le définissent les auteurs de psychologie sociale, nous pouvons donc parler de sentiment d'échec scolaire plutôt que d'échec.

Nous voyons combien ces parcours d'élèves et de leurs familles : difficultés en classe, suivies de changements d'écoles (commune voisine ou école privée) pour aboutir à une demande de réorientation à la MDPH vers l'éducation spécialisée, entraînent une dévalorisation de la représentation de soi. Jean Guichard aborde également ces situations : « On peut penser que, lorsque l'expérience de l'école s'achève après un tel échec, sans par ailleurs d'expériences formatives extra-scolaires, alors elle produit durablement cette aliénation, nommée par Erikson : sentiment qu'on ne sera jamais rien de bon. Cette représentation de soi comme sujet hors de la compétence a pour conséquence l'impossibilité de se représenter la qualification professionnelle et par suite de concevoir ce qu'est une carrière professionnelle. »²⁵

La mission de l'IME est bien évidemment de ne pas laisser ces élèves « hors de la compétence ».

Les élèves issus de l'éducation spécialisée représentent 34 % de l'effectif, ils ont connu moins de changements d'établissements lors de leur parcours que ceux cités précédemment . Après quelques années en maternelle et parfois en cours préparatoire, ils ont été orientés en IME ou au Centre Hélios Marin. Ces jeunes sont atteints d'une déficience intellectuelle légère voire moyenne, ce qui a motivé leur orientation entre 6 et 8 ans en éducation spécialisée. Nous avons observé lors des séances de découverte professionnelle, et également lors de groupes d'expression destinés aux jeunes arrivants, que ces élèves sont moins « marqués » par leur échec scolaire, car ils sont dans une continuité de parcours entamé depuis plusieurs années. Nous avons cependant constaté des difficultés à décrire leurs compétences. Cette difficulté est plus liée à ce que nous avons vu au chapitre précédent, c'est-à-dire la déficience intellectuelle plus marquée chez ces jeunes, caractérisée par la « prédominance des fonctions d'acquisitions sur les fonctions d'élaboration »²⁶, qu'au sentiment d'échec scolaire.

²³ A. Crindal, op cité (p ?)

²⁴ Jean Guichard, Michel Huteau, Ibid, p152.

²⁵ Jean Guichard. L'école et les représentations d'avenir des adolescents. PUF.1993.p.174.

²⁶ Robert LAFON.1991. Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. Paris. PUF.

C'est après ce parcours que les élèves arrivent à l'IME, ce qui nous rappelle toute l'importance de l'accompagnement dans la restauration de l'estime de soi pour ces jeunes. Intérêt de fixer notre attention sur leurs forces et qualités, plutôt que sur leurs difficultés et imperfections.

Après avoir illustré la connaissance de soi, nous allons aborder la troisième composante qui est le sentiment d'appartenance.

1.2.3. Le sentiment d'appartenance

« L'enfant comme l'adolescent et l'adulte, n'est pas un sujet isolé, enfermé dans son entité corporelle...il a besoin d'appartenir à un groupe, de se relier à autrui, de sentir qu'il est rattaché à un réseau relationnel ». ²⁷

Pour décrire l'inscription aux différents réseaux relationnels, je commencerai par décrire le groupe familial, puis le groupe scolaire abordé précédemment mais vu sous le concept d'appartenance avant de terminer par le groupe d'amis.

1.2.3.1. Le groupe familial

« Le premier sentiment d'appartenance d'un enfant se manifeste vis-à-vis de sa famille... de là l'importance d'une bonne cohésion familiale. Il apprend ainsi à communiquer, à s'affirmer, à assumer des responsabilités, à respecter des règles établies et à partager ». ²⁸

Nous avons vu dans le chapitre consacré au sentiment de sécurité et de confiance que les contextes familiaux des enfants accueillis étaient instables, parfois maltraitant physiquement ou psychologiquement. Ces contextes sociaux peuvent mettre à mal ce sentiment d'appartenance familial, nous ne devons cependant pas exclure les familles de l'accompagnement mais plutôt restaurer s'il ya lieu, comme nous y invite Germain Duclos.

« Le sentiment d'appartenance de l'enfant à sa famille grandit également quand on lui relate l'histoire et les traditions de la famille élargie...L'enfant informé de son histoire familiale se rend compte qu'il a des racines et qu'il se situe dans une continuité. » ²⁹.

²⁷ Germain Duclos, L'estime de soi un passeport pour la vie , Montréal, CHU Sainte Justine, p105.

²⁸ Ibid p126.

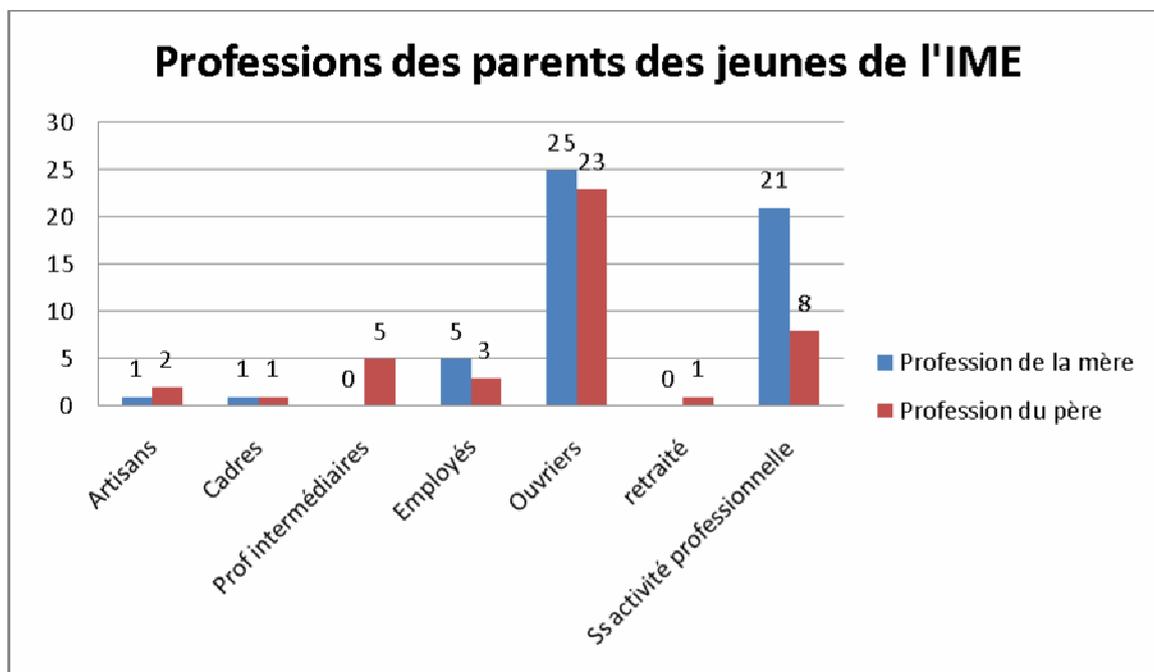
²⁹ Ibid p127.

A l'IME, lors du premier entretien avec la chargée d'insertion, je demande au jeune de décrire son environnement familial de métier. Cette description consiste à construire un « arbre généalogique des métiers. »

Dans cette description les jeunes sont en capacité de nommer tout au plus cinq membres de la famille, qu'ils ont parfois du mal à situer au niveau du lien de parenté et également à nommer leur métier. Je leur propose également de citer des métiers d'amis et de voisin, mais aucun jeune n'en a cité.

Cette observation illustre les contacts restreints des familles avec les membres de la famille élargie. Cet état de fait peut s'expliquer d'une part la déficience intellectuelle qui peut altérer les facultés de repérage et de mémorisation mais également par les situations conflictuelles des familles : placements, séparation.

Pour compléter cette recherche sur le sentiment d'appartenance via le contexte familial, nous avons recherché l'activité professionnelle exercée par les parents. Cette information peut nous éclairer sur la représentation des métiers au sein de la famille et sur la catégorie socio-professionnelle des parents des enfants orientés à l'IME.



Dans ce recueil d'informations nous relevons que dans 22% des familles, aucun parent n'exerce d'activité professionnelle.

Du côté des mères : Nous constatons que 32 mères (60%) ont une activité professionnelle et que 25 d'entre elles (47%) sont ouvrières.

Trois secteurs d'activités sont représentés : les emplois à domicile, l'agro-alimentaire et le commerce.

Du côté des pères : Dix jeunes (19% des usagers de l'IME) ont une famille monoparentale et n'ont de contact qu'avec leur mère ; ne figure donc pas dans cette présentation la profession des pères.

64% des pères ont une activité professionnelle et la catégorie sociale majoritairement représentée est celle des ouvriers : 43%. Les secteurs d'activité représentés sont : la mécanique, la métallurgie, l'agriculture, l'agro-alimentaire, le bâtiment, le transport, l'artisanat, le commerce et la santé.

27 % des parents sont sans activité professionnelle (8 pères et 21 mères), ce qui est supérieur au taux de chômage national qui est de 11 % de la population active ; ce chiffre nous montre la très forte précarité sociale (trois fois supérieure à la moyenne) des familles de nos élèves.

Comme le décrit Michel Huteau³⁰, la situation professionnelle des parents est une des composantes de l'environnement du jeune, et donc un indicateur de son rapport à la réalité. Compte-tenu du taux élevé de parents sans activité professionnelle, nous pouvons penser que pour ces élèves l'accompagnement de l'IME vers la découverte professionnelle et le repérage des compétences est essentiel et inédit.

1.2.3.2. Le groupe scolaire

L'école est un lieu privilégié pour favoriser le développement de la socialisation chez les enfants et les adolescents et pour que se forme un sentiment d'appartenance. Cette mission de l'école est selon Germain Duclos aussi importante que celle de transmettre des connaissances. Les difficultés liées à la déficience intellectuelle telles que l'inhibition, les difficultés de communication peuvent freiner les relations avec les pairs et de ce fait empêcher le sentiment

³⁰ Michel Huteau, les représentations professionnelles chez les adolescents, Service de Recherche de l'INETOP, Paris 1976.

d'appartenance à un groupe. Les propos de Félipe illustre une autre difficulté à ce sentiment d'appartenance :

« *Quand les copains de mon frère me demandent où je suis au bahut je dis que je suis dans un collège* »

En effet, l'orientation en éducation spécialisée est difficile à assumer pour ces élèves et est donc un frein au sentiment d'appartenance à leur établissement scolaire.

Nous avons vu précédemment que les jeunes avant d'arriver à l'IME avaient connu de nombreux changements scolaires, ce qui ne facilite pas l'instauration de relations stables et le sentiment d'appartenance à un groupe d'amis.

1.2.3.3. Le groupe d'amis

Les relations amicales que les jeunes peuvent entretenir à l'IME sont souvent difficiles à maintenir à l'extérieur de l'IME, d'une part pour les raisons liées à leur situation de handicap, mais également par l'éloignement géographique de leur domicile. Les réseaux sociaux tels que « Facebook » leur permettent parfois de maintenir un lien, mais il reste souvent informatique et n'aboutit pas à des rencontres et des sorties.

Outre ces relations extra scolaires, nous déplorons le fait que peu d'élèves (8 sur 53) sont inscrits dans des activités associatives. Il est effectivement compliqué pour ces jeunes d'entrer dans des groupes extra scolaires. La remarque de Laurent devant son refus de participer aux leçons de code de la route illustre une des raisons de ce blocage :

« *J'suis allé une fois à l'auto-école, les autres ils causaient ensemble parce qu'ils se connaissaient à l'école, moi j'étais tout seul alors j'y suis pas retourné* ».

Nous constatons par ces illustrations que la déficience intellectuelle, ajoutée aux difficultés de leurs contextes familiaux, n'est pas sans impact sur la construction de l'individu pour ces adolescents. Nous allons désormais aborder la quatrième composante de l'estime de soi qui est au centre de notre question de recherche : le sentiment de compétence.

1.2.4. Le sentiment de compétence

Le sentiment de compétence se définit comme étant « l'intériorisation et la conservation des souvenirs de ses expériences d'efficacité et de succès personnels dans l'atteinte de ces objectifs »³¹. Cette définition de Germain Duclos présente la notion de compétence sous l'aspect dynamique du processus du développement de l'estime de soi. C'est en effet au gré de multiples expériences réussies que l'estime de soi peut se modifier.

Michel Huteau a également synthétisé une définition de la notion de compétence comme étant « une caractéristique individuelle ou collective attachée à la possibilité de mobiliser, d'adopter et de mettre en œuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de connaissances, de capacités et d'attitudes comportementales »³². Cet éclairage nous amène deux notions complémentaires : celle de transférabilité des compétences et aussi celle d'attitudes comportementales. Nous pouvons effectivement distinguer les compétences professionnelles, des compétences sociales ou comportementales. Ces subdivisions sont souvent utilisées dans notre domaine de formation des jeunes à l'IME car la déficience intellectuelle et les troubles du comportement peuvent entraver les compétences sociales. Nous utilisons également cette distinction lors des stages où les compétences sociales sont évaluées à l'extérieur de l'IME.

L'interrogation de notre recherche s'inspire de l'observation des jeunes dans la difficulté à décrire leurs compétences. Comme en témoigne Fabrice :

« Pour moi c'est dur de retenir les mots »

Nous observons effectivement chez les stagiaires la difficulté de nommer les tâches et les métiers, qui est due à leur déficience intellectuelle.

Leur situation d'échec scolaire peut également expliquer cette difficulté, nous l'observons lorsqu'ils décrivent l'activité professionnelle de leurs parents, tel Kylian pour nommer le métier de son père, porcher : « il fait des cochons ».

Cette observation rejoint celle décrite par Jean Guichard où les jeunes en situation d'échec scolaire associent leur représentation de l'emploi en termes de places –il fait les cochons- et les professions –porcher- Ce sentiment est lié selon l'auteur à « l'espérance scolaire ... parce que le jeune se perçoit comme n'ayant pas de compétences professionnelles, la représentation

³¹ Germain Duclos, L'estime de soi un passeport pour la vie , Montréal, CHU Sainte Justine, p144.

³² Jean Guichard et Michel Huteau, Orientation et insertion professionnelle, Dunod, Paris, 2007, p87.

de la qualification professionnelle semble lui être impossible »³³. Ces propos peuvent également être liés à une dévalorisation de soi.

Ainsi de par leur déficience et leur parcours, les adolescents sont d'une part en difficulté pour se sentir porteurs de compétences et également pour parler de leurs compétences. Nous insistons sur leur capacité à parler de leurs compétences car, comme les différents auteurs consultés, nous pensons nous aussi que c'est le souvenir des réussites passées, qui leur permettront de restaurer leur estime de soi et également pour rejoindre la définition de Jean Guichard et Michel Huteau, de réinvestir et de généraliser leurs capacités.

En conclusion, cette description des élèves de l'IME et de leur particularités, croisée avec l'éclairage des différents auteurs sur les éléments qui peuvent favoriser l'estime de soi, nous permettent de situer ce qui entrave l'accès au sentiment de compétence.

En effet, leurs contextes sociaux ajoutés à la déficience intellectuelle et/ou leurs troubles du comportement freinent ce gain de confiance en soi. Cet état des lieux nous rappelle l'importance de l'accompagnement durant les années de présence à l'IME pour soutenir l'élève dans cette découverte de soi et de son environnement professionnel possible : secteur professionnel et milieu de travail (ordinaire ou protégé).

Nous allons donc décrire dans cette seconde partie si l'accompagnement de la SIPFP des Mauriers favorise le sentiment de compétence.

³³ Jean Guichard. L'école et les représentations d'avenir des adolescents. PUF.1993.p.159.

1.3. Le repérage des compétences à l'Institut Médico Educatif (IME)

L'IME se situe à trois kilomètres du bourg de Plaintel (4000 habitants) et à une dizaine de kilomètres de Saint Briec. L'agrément est accordé pour l'accueil de 56 adolescents. Ces jeunes sont répartis sur deux services :

- La Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé en lien avec la Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle dispose de 46 places pour adolescents déficients légers et moyens de 12 à 20 ans. Actuellement 53 jeunes sont accueillis.
- La Section d'Enseignement Spécialisé Troubles Envahissants du Développement (dont l'autisme) dispose de 10 places pour adolescents. Les jeunes accueillis, sur ce service, sont rarement dans un parcours d'insertion professionnelle, nous ne développerons donc pas l'accompagnement de ce public.

L'objectif général de l'IME, tel que défini dans le projet de service, est de « promouvoir et valoriser le jeune, en s'appuyant sur ses connaissances et compétences, ses motivations et aspirations personnelles et préparer ainsi son insertion sociale et professionnelle en milieu ordinaire ou protégé. »³⁴ Nous retrouvons dans ce projet la notion de compétences, l'intention du service étant de valoriser le jeune en prenant appui sur ses compétences.

La question de notre mémoire : « **Comment le chargé d'insertion à l'IME des Mauriers peut il accompagner l'élève dans la repérage de ses compétences ?** » répond donc à l'objectif du service.

L'équipe pluridisciplinaire, coordonnée par le Cadre Socio Educatif, se répartit sur cinq secteurs :

- éducatif : éducateurs d'internat et de semi internat,
- apprentissages professionnels : éducateurs techniques spécialisés,
- scolaire : enseignants spécialisés au sein du groupe scolaire intégré,
- soins et thérapeutique : médecin psychiatre, psychologues, infirmières,
- administratif.

³⁴ Projet de service de l'IME « les Mauriers » ed 2007, p4.

Avant de décrire le fonctionnement du service, je préciserai ce qui donne sens à l'accompagnement du jeune : le projet individuel.

1.3.1. Le projet individuel

Nous pouvons noter l'évolution de la législation concernant l'accueil des usagers et l'élaboration du projet au cours des dernières années. Le décret n°89-798 du 26 octobre 1989 modifie la formulation des annexes XXIV au décret du 9 mars 1956 et réforme les conditions techniques d'autorisation des établissements et services pour enfants présentant des déficiences intellectuelles ou inadaptés. Cette refonte confirme la mission éducative mais également celle d'insertion scolaire et socio-professionnelle confiée aux établissements.

« La prise en charge tend à favoriser l'épanouissement, la réalisation de toutes les potentialités intellectuelles, affectives et corporelles, l'autonomie maximale quotidienne sociale et professionnelle... Elle tend à assurer l'intégration dans les différents domaines de la vie, la formation générale et professionnelle. »³⁵

Les nouvelles annexes XXIV introduisent et officialisent trois points essentiels concernant le projet. D'une part, la nécessité d'établir un projet pédagogique, éducatif et thérapeutique d'établissement précisant les objectifs et les moyens mis en œuvre pour mener à bien la prise en charge de l'élève. D'autre part, la participation des parents précisée dans l'article 3 : « La famille doit être associée autant que possible à l'élaboration du projet individuel, éducatif et thérapeutique, à sa mise en œuvre, à son suivi régulier et à son évaluation ». ³⁶ Et enfin, le point essentiel dans notre pratique est le projet individuel introduit dans l'article 9 : « La prise en charge globale de l'élève se traduit par l'établissement d'un projet pédagogique, éducatif et thérapeutique individualisé auquel participe l'ensemble des personnels ».

Ces textes de 1989 sont toujours d'actualité dans l'organisation de l'accueil des établissements médico sociaux mais ils ont été complétés. Concernant la participation des familles, en 1989, la volonté du législateur était d'associer la famille au projet de l'enfant, il donne une indication de travail. En 2002, la loi de rénovation de la loi de 1975 impose l'information et le consentement de l'utilisateur et de sa famille : « Une prise en charge et un accompagnement individualisé de qualité favorisant son développement, son autonomie et son insertion, adaptés à son âge et à ses besoins, respectant son consentement éclairé qui doit

³⁵Article 3 du décret n° 89.798 du 27 octobre 1989 réformant les annexes XXIV de 1956

³⁶Id'

systematiquement être recherché lorsque la personne est apte à exprimer sa volonté et à participer à la décision. A défaut, le consentement de son représentant légal doit être recherché. »³⁷ .

La révision de loi de 2002 peut stimuler la confiance en soi chez l'enfant, si l'élève et sa famille définissent avec l'équipe les différents objectifs de son parcours à l'IME. Les trois partenaires, et surtout le jeune peuvent ainsi choisir des moyens. Comme le souligne Germain Duclos « l'enfant peut développer une estime de lui-même à condition d'être conscient qu'il a le pouvoir de modifier ses attitudes et les moyens qu'il utilise. Il peut se dire qu'il a atteint lui-même le résultat qu'il anticipait »³⁸.

A l'IME, les objectifs du projet individuel sont définis lors des réunions de synthèse qui se déroulent entre professionnels de l'IME et partenaires sociaux. Les souhaits du jeune sont portés par l'éducateur référent lors de cette synthèse. Ces projets ainsi que les moyens sont présentés au jeune et à la famille lors de la réunion de projet. Ils sont parfois amendés lors de la rencontre avec le jeune et sa famille.

La procédure d'élaboration de projet répond aux exigences de la loi car l'accompagnement respecte le consentement éclairé du jeune et de sa famille mais aujourd'hui nous ne pouvons pas dire que le jeune participe à l'élaboration du projet et comprenne tous les liens logiques entre la démarche et le résultat.

Pour la mise en œuvre du projet individuel, l'IME « les Mauriers » a mis en place deux sections qui reprennent la terminologie définie dans le décret de 1989 : la Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé et la Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle.

1.3.2. La SEES et la SIPFP

La prise en charge de l'élève est répartie entre les trois secteurs de l'IME qui sont l'école, les ateliers de première formation professionnelle et la vie sociale. Les psychologues et infirmiers complètent cet accompagnement. En réponse à notre question de recherche, nous émettons l'hypothèse que le repérage du parcours de formation à l'IME peut également faciliter la reconnaissance des compétences par le jeune. Nous allons donc préciser ces étapes.

³⁷ Loi 2002-2 du 2 janvier 2002- art 3 (section 2)

³⁸ Germain Duclos, l'estime de soi, un passeport pour la vie, hôpital sainte Justine, Paris 2004, p161.

1.3.2.1. La SEES

L'objectif de la Section d'Education et d'Enseignement Spécialisé est dans un premier temps l'observation de la personne, de ses acquisitions et de ses potentialités. A partir de cette observation il sera possible d'élaborer un projet individuel. Pour construire le projet de ces jeunes de 12-14 ans, un enseignant, un éducateur technique spécialisé et un éducateur spécialisé sont associés dans l'accompagnement « de journée ». L'emploi du temps est séquencé par demi-journées.

Pour les temps de vie sociale, les jeunes sont accueillis sur le groupe « Accueil » ou sur le « Tremplin » .

1.3.2.2. La Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle

L'organisation de la SIPFP est présentée comme suit dans le projet de service

Agés de référence	Ateliers	Ecole	Vie sociale
14-16 ans	Initiation	A1 A2	Tremplin ou Accueil ou Passerelle
16-20 ans	Formation	B1 B2	Passerelle ou SAS
	Insertion	C	

➤ Les ateliers

Cinq Educateurs Techniques Spécialisés accueillent les adolescents dans quatre ateliers : la mécanique-soudure, l'aménagement paysager, la restauration, la lingerie et la floriculture (sera fermé en juin 2010).

Trois cycles de formation sont définis en atelier :

Dans le cycle d'initiation, le jeune a la possibilité d'effectuer des périodes de plusieurs mois dans les différents ateliers du service afin de découvrir les secteurs professionnels proposés et les métiers s'y rapportant. Le travail est centré sur l'acquisition du rythme de travail dans l'atelier et l'initiation au vocabulaire spécifique de l'atelier.

Ensuite le jeune intègre le cycle de formation où il fait son choix d'atelier. Le projet personnalisé formalise plus précisément le projet de formation professionnelle.

La dernière étape celle de l'insertion où les compétences, savoir être et savoir faire sont vérifiés en entreprise en milieu protégé ou milieu ordinaire de travail. Ces évaluations permettent de valider le projet professionnel de la personne.

➤ **L'école**

Cette unité d'enseignement accueille les adolescents présentant un handicap ne pouvant effectuer leur scolarité à temps plein dans leur école ou établissement scolaire de référence (loi du 5 février 2005). Cette unité est composée de quatre classes (quatre enseignants) repérées par des lettres et un accueil pour les plus de 18 ans le mercredi matin (groupe C).

L'objectif est d'acquérir un maximum de connaissance dans les domaines de l'oral et l'écrit, les matières mathématiques, les matières civiques, d'éveil et l'informatique. C'est dans ce cadre que la séquence « Vie Sociale et Professionnelle » a été instaurée pour les jeunes de plus de 16 ans, l'objectif est d'accompagner leur parcours d'orientation professionnelle et d'éclairer leurs questions concernant la vie sociale (argent, logement, transport).

➤ **La vie sociale**

Les groupes de vie sociale accueillent des internes et semi internes. L'objectif est de faciliter leur autonomie dans la vie quotidienne. Cet accueil est organisé sur quatre groupes où les jeunes sont orientés selon leur âge et leur niveau d'autonomie :

Le Tremplin est groupe de 13 jeunes semi-internes âgés de 12 à 17 ans.

L'Accueil et la Passerelle sont deux groupes d'internat avec des pavillons sur le site.

Le SAS (Service d'Accompagnement vers la Sortie) est un groupe qui accueille les jeunes en fin de parcours semi-internes ou internes hébergés dans des maisons à l'extérieur de l'établissement.

Neuf moniteurs et éducateurs spécialisés ainsi qu'une veilleuse de nuit interviennent en vie sociale. A noter qu'en fonction du projet personnalisé, des aménagements peuvent être réalisés dans l'emploi du temps de chaque adolescent en fonction de ses besoins, ses demandes et celles de la famille (internat séquentiel).

Cette lecture nous montre que chaque secteur a son organisation pour repérer le parcours du jeune dans sa progression à l'IME. Les cycles initiation, formation et insertion en atelier, les classes A, B et C à l'école et les groupes Accueil, Tremplin, Passerelle et SAS en vie sociale. Nous pouvons nous interroger sur la lisibilité de ces différentes étapes pour les jeunes et mettre en parallèle ce repérage de parcours avec l'importance des rituels décrits par Germain Duclos. Il est important selon l'auteur que les jeunes puissent se représenter mentalement ce

qui vient avant ou après et également, ce qu'ils doivent, dans leur parcours institutionnel mettre en place pour franchir ces étapes ; ceci permet d'éviter des changements subis. Des changements non compris par les individus peuvent conduire à un sentiment d'insécurité. Nous avons également noté l'intérêt de signifier les réussites des élèves pour favoriser le sentiment de compétence. Le passage à une étape supérieure dans le parcours de formation est une façon de signifier ces réussites, si les exigences requises sont repérées par le jeune. Pour éclaircir ces points, la consultation des jeunes de l'IME sur leur représentation de ces étapes sera nécessaire.

Nous terminerons la présentation de l'IME par le pôle insertion, auquel j'appartiens ; j'y travaille avec une collègue de l'ESAT, missionnée elle aussi à l'insertion.

1.3.3. Le pôle insertion

Le poste de chargé de stages est né à l'IME « les Mauriers » en 1991. La finalité poursuivie à la création de ce poste est bien sûr l'insertion professionnelle de l'élève mais avec en plus, un objectif bien déclaré qui est d'améliorer l'efficacité dans les contacts avec les entreprises.

« Le chargé d'insertion travaille en étroite collaboration avec les équipes enseignante, pédagogique, éducative et médicale, le projet individuel du jeune est le support principal. Les objectifs essentiels s'articulent autour de trois axes :

- La recherche d'un projet professionnel réaliste ;
- L'élaboration du projet professionnel ou de formation qualifiante ;
- La validation et la mise en place du projet.

Le stage en entreprise, en milieu ordinaire ou en milieu protégé de travail est le moyen le plus utilisé pour atteindre ces objectifs.

Le chargé d'insertion effectue également auprès des jeunes sortis depuis moins de trois ans « un appui pour faciliter les démarches nécessaires à leur insertion sociale et professionnelle, conformément à l'article 8 des annexes XXIV »³⁹. Je ne développerai pas cette mission de service de suite car l'évaluation des compétences se réalise en amont de cette étape.

Pour décrire les activités essentielles du chargé d'insertion, nous reprendrons les trois axes cités précédemment.

³⁹ Projet d'établissement-2007- p27

1.3.3.1. La recherche d'un projet professionnel réaliste

Avant la mise en œuvre de cette recherche, l'utilisateur rencontre le chargé d'insertion pour un premier entretien, de présentation mutuelle. Au cours de cette rencontre, le guide d'entretien amène le jeune à se présenter (nom, adresse, coordonnées téléphoniques et date de naissance), et à repérer dans le temps son parcours scolaire.

Ensuite nous construisons un « arbre généalogique des métiers », qui permet d'échanger sur les représentations des métiers exercés par les membres de la famille et les personnes qui constituent l'environnement du jeune. Nous avons vu dans le paragraphe consacré à la connaissance de soi que cette démarche d'information sur son histoire peut aider le jeune à s'ancrer dans une continuité familiale et à s'inscrire dans cette continuité. Cette prise de conscience chez le jeune renforce le sentiment d'appartenance familial et ainsi la connaissance de soi. Comme nous l'avons indiqué précédemment, les jeunes citent peu de personnes et de métiers ; peut-être serait-il intéressant dans nos préconisations d'accompagner le jeune à compléter cet arbre auprès de sa famille. Le troisième temps de l'entretien, l'adolescent décrit ses capacités et ses difficultés.

A la fin de cet entretien, l'adolescent amène sa demande de stage. Si aucun secteur professionnel n'attire le jeune, un travail avec les partenaires de l'orientation sera une première étape dans ce parcours d'orientation. En parallèle, le chargé d'insertion participera à la synthèse du jeune. A défaut, il contactera la famille et rencontrera l'équipe pluri-disciplinaire avant la première mise en stage.

Pour les stages de découverte, la recherche d'entreprises se réalise le plus souvent avec le jeune lors d'un second entretien. L'entreprise est trouvée à partir du réseau du jeune, de sa famille, de celui du chargé d'insertion ou des pages jaunes. Nous convenons de l'organisation avec la famille et le référent éducatif. J'accompagne le jeune pour qu'il se présente au tuteur de stage et ils signent la convention⁴⁰. A l'issue du stage, nous réalisons un bilan, avec le tuteur professionnel et rédigeons le compte rendu dans un second temps à l'IME avec le jeune. Il lui est également remis un classeur personnalisé (avec une photo de l'élève en stage), pour ranger ses conventions, bilans et photos.

1.3.3.2. L'élaboration du projet

⁴⁰ Annexe 1

Ce projet sera soit professionnel soit de formation qualifiante ; les stages répétés dans un même secteur permettent d'infirmier ou de confirmer le choix du métier ou du secteur professionnel. La question de mon mémoire est inspirée des stages qui se déroulent à ce moment de formation où le jeune a repéré un métier ou un secteur professionnel.

➤ **Le stagiaire en retrait lors de la présentation en entreprise**

Plusieurs observations autour de l'organisation des stages ont induit notre questionnement autour des compétences.

Première observation : la difficulté pour le jeune de décrire ses compétences lors de la première rencontre avec le patron. La présentation de Dylan chez un nouveau patron après quatre stages en entreprise de carrelage en est l'illustration :

Lorsque l'artisan lui demande ce qu'il sait faire Dylan répond : « *j'ai fait quatre semaines de carrelage* ».

Malgré ses compétences acquises lors des derniers stages : préparation de colle, découpe à la carrelette et à la meuleuse des carreaux..., Dylan n'a pas pu en témoigner devant l'artisan. D'autres jeunes sont aussi dans la difficulté de faire part de leurs compétences. Et ce malgré la prise de notes des tâches réalisées durant le stage et la description écrite réalisée pour le bilan. Notre recherche nous permettra de proposer des outils pour soutenir les jeunes dans cette démarche.

➤ **Temps fort du parcours : le bilan de stage**

Autre sujet de réflexion lié au précédent, les bilans stage. Les échanges durant le bilan de stage aident le jeune à repérer ses compétences et viennent ainsi éclairer le réalisme du choix d'un éventuel métier. Ce bilan est donc un temps fort dans l'évaluation des compétences du jeune. Il se déroule selon le contexte de l'entreprise, sur le chantier, dans un bureau ou autre, aucun protocole n'est mis en place. Après un échange sur les savoir être que l'on peut également nommer compétences sociales, l'élève décrit les tâches qu'il a réalisées avec le soutien du tuteur de stage, puis nous échangeons sur les compétences techniques. Dans un second temps le jeune, et la chargée d'insertion rédigent le compte rendu du bilan⁴¹ à l'IME à partir des notes prises par le stagiaire. Ce bilan se présente en trois parties : la première comprend la description du stage avec les lieux, dates, durée, le métier et l'objectif, la seconde est une énumération des tâches réalisées par le stagiaire, et dans la troisième partie sont

⁴¹ Annexe 2

rédigées les observations faites lors du temps de bilan. Ce bilan imprimé en huit exemplaires et distribué au jeune, sa famille, à l'entreprise, les partenaires de l'IME et le chef de service.

L'intérêt du bilan de stage dans le processus de l'estime de soi décrit précédemment est bien de valider les réussites par le tuteur, qui est « crédible » au niveau professionnel, comme le décrit Laurent au retour de son stage :

« Le chef d'atelier m'a dit que les poutres que j'avais soudées pouvaient partir pour la construction de charpentes, maintenant je sais que je peux souder en entreprise. »

Ce témoignage montre la prépondérance du bilan de stage en entreprise pour le stagiaire et aussi l'influence que cette évaluation peut avoir sur le parcours.

L'expérience d'Axel en métallerie nous montre un autre aspect du bilan de stage :

Axel doit réaliser des pièces à partir d'un plan, il ne prend pas en compte les millimètres dans ses cotes, observation qui lui était faite également en atelier à l'IME. Le tuteur de stage a noté dans son évaluation les notions à travailler ; à son retour de stage, Axel est allé voir son enseignant et l'éducateur technique pour travailler les mesures et les angles.

L'évaluation du professionnel sur les compétences d'Axel lui ont permis de repérer les exigences du métier et ont permis de se mettre dans une démarche de développement des compétences. L'importance de ces bilans pour le stagiaire nous amène à nous interroger sur le fait qu'il n'y ait pas de support d'évaluation. Effectivement elle n'est basée que sur une observation. Selon le déroulement du stage, le temps partagé avec le tuteur, la représentation que le professionnel a du jeune, l'évaluation peut donc être subjective. Une grille d'évaluation sur des travaux précis réalisés peut diminuer cette subjectivité.

Dans ces observations autour du stage, nous pouvons retenir deux pistes de questionnement. L'une sur le repérage par l'élève de ses compétences et l'autre sur l'organisation des temps de bilan en entreprise. Peut-être devons nous interroger les professionnels sur les pistes d'amélioration des bilans ?

1.3.3.3. La validation et mise en place du projet

Au cours de cette dernière étape, avant son départ de l'IME, nous accompagnons le jeune dans la recherche des moyens les plus appropriés pour réaliser son projet, en fonction de ses capacités personnelles, sociales, scolaires et professionnelles. Cette dernière étape consiste à mettre en place un partenariat pour soutenir la sortie du jeune. Je ne développerai pas cette partie car elle est en aval de l'évaluation des compétences, sujet de notre réflexion.

Cette description de la mission d'accompagnement nous permet d'éclairer la réflexion. Deux questionnements apparaissent : d'une part, le jeune et la représentation de ses compétences et d'autre part, l'évaluation des compétences par la chargée d'insertion pour faciliter l'orientation, et le repérage des capacités à développer.

Quels sont les leviers qui nous permettront dans l'organisation de l'IME de faciliter le repérage des compétences des jeunes ? Dans cette description, je retiendrais trois points : d'une part la relecture du projet de service nous rappelle l'objectif de l'établissement qui est la promotion et la valorisation du jeune en s'appuyant sur ses connaissances et ses compétences. Notre question de recherche est donc bien ancrée dans la préoccupation de l'établissement, car pour que l'utilisateur puisse s'appuyer sur ses connaissances, nous nous interrogeons sur ce qui peut faciliter le repérage de celles-ci par l'utilisateur.

D'autre part, nous avons noté deux leviers possibles dans l'organisation. La lecture de la loi de 2002, complétée de l'apport théorique sur démarche de projet nous invite à nous interroger sur la construction du projet individuel afin de favoriser l'implication du jeune dans la mise en œuvre de son projet. Deuxième levier pouvant faciliter l'évolution du jeune, c'est celui de l'organisation du parcours de formation ; nous pouvons en effet nous interroger sur la représentation du jeune sur ces parcours spécifiques à chaque secteur de formation : école, atelier et vie sociale.

Enfin dernier levier relevé dans la description de l'accompagnement du stagiaire, celui du bilan de stage. Est-ce que l'utilisation de grilles d'évaluation de stage permettrait au jeune de mieux situer ses compétences ?

Nous allons compléter la description de l'IME, service de l'EPSMS « les Mauriers » (Etablissement Public Social et Médico Social). La plupart des services (sauf le SESSAD, l'hébergement des ouvriers de l'ESAT, et trois ateliers de l'ESAT) sont sur le même site de huit hectares.

1.3.4. L'IME, service de l'EPSMS

L'Etablissement Public Social et Médico-Social (EPSMS) est installé dans une ancienne propriété de la famille La Fayette qui, de résidence seigneuriale, devient orphelinat en 1935,

puis établissement médico-social en 1971. A la fin des années 1970, il est transformé en institut médico-professionnel avec la création d'un centre d'aide par le travail. Il est érigé en établissement départemental à compter du 1^{er} janvier 1985.

La plupart des services (sauf le SESSAD, l'hébergement des ouvriers de l'ESAT, et trois ateliers de l'ESAT) sont sur le même site de huit hectares.

Statuts

Statut juridique	Etablissement Public Social et Médico-Social (EPSMS) « les Mauriers »
Organisme gestionnaire	Conseil d'administration présidé par le Président du Conseil Général des Côtes d'Armor ou son représentant
Siège social	Saint Quihouët 22940 Plaintel
Propriétaire des locaux	EPSMS
Conventions	Caisse Régionale d'Assurance Maladie Education Nationale Aide Sociale à l'Enfance Direction des services de l'Autonomie
Directeur	Monsieur Daniel Croizé
Directeur adjoint	Monsieur Dominique Lemeur

L'Etablissement Public Social et Médico-social accueille 295 personnes âgées de 12 à 60 ans. Le travail des professionnels tel qu'il est décrit dans le projet d'établissement est de minimiser l'influence du handicap de la personne dans son intégration sociale et professionnelle. Ce travail est contractualisé au moyen du projet individualisé construit avec la personne accueillie.

L'accompagnement des personnes est réparti sur cinq services. Après la présentation de l'IME, je poursuis par le deuxième service du secteur enfance, le SESSAD pour terminer par les trois services du secteur adulte. Je développe plus longuement l'ESAT, service partenaire de l'IME, et service dans lequel nous retrouvons une préoccupation autour des compétences des usagers par l'adhésion au dispositif « différent et compétent ».

1.3.4.1. La Section d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile (SESSAD)

Il accompagne les enfants, adolescents et jeunes adultes, présentant trois types de handicap :

- 30 jeunes ayant des troubles du comportement et de la conduite,

- 15 jeunes atteints d'une déficience intellectuelle légère,
- 10 jeunes présentant des troubles envahissants du développement.

1.3.4.2. L'Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT)

Ce service accueille des adultes de 20 à 60 ans ayant un handicap intellectuel moyen ou léger ou un handicap psychique. Ce service a un agrément de 123 places, il est composé de neuf ateliers :

Pôle alimentaire : pâtisserie et cuisine.

Pôle entretien : jardin espaces verts, centre équestre,

Pôle sous-traitance : reprographie, recyclage, métallerie.

Pôle textile : blanchisserie, couture.

L'EPSMS a choisi, suite à loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances », de créer un poste de chargé d'insertion pour les ouvriers de l'ESAT. A cette occasion, un pôle insertion est constitué, regroupant le secteur de la SIPFP et celui de l'ESAT. Ce pôle a l'intérêt de créer d'une part, une collaboration fonctionnelle entre les deux chargés d'insertion avec un bureau et un véhicule partagés. D'autre part, cette collaboration est organisationnelle car elle facilite les transmissions de demande de stage des élèves de l'IME vers l'ESAT, elle permet également un relais en cas d'absence d'une des chargées d'insertion.

L'ESAT est un partenaire, pour le chargé d'insertion, car les stages en ESAT sont utilisés pour évaluer les compétences professionnelles des jeunes, et également pour positionner certains jeunes sur des places ESAT. Lors de ces mises en stage, la question des compétences est abordée avec les jeunes et les éducateurs techniques, même si nous n'avons pas d'outil commun pour repérer les compétences.

Pourtant le thème des compétences est un concept partagé à l'ESAT, car depuis 2005, le service est inscrit dans la démarche « différent et compétent ». Ce dispositif, décrit par Patrice Leguy, docteur en sciences de l'éducation, est né d'un questionnement : « comment signifier que le travailleur ou la travailleuse handicapé, certes différent(e) peut être compétent(e) ? Le projet « différent et compétent » réunit depuis 2002 vingt quatre ESAT de Bretagne autour d'un objectif commun : reconnaître et développer les compétences acquises par les travailleurs et travailleuses handicapés et valoriser avec les entreprises les acquis d'expérience quel que soit leur niveau de performance économique »⁴².

⁴² Patrice Leguy.2007.Travailleurs handicapés : comment reconnaître leur expérience. Editions Erès.p9.

Ce dispositif a permis à des ouvriers de l'ESAT « les Mauriers » à partir d'un référentiel métier d'accéder à des niveaux de reconnaissance et à des Certificats d'Aptitude Professionnelle en VAE (Validation des Acquis par l'Expérience). Ce référentiel métier est mis en place par l'ARESAT⁴³. Lorsque l'ouvrier entre dans cette démarche, il est accompagné par son moniteur, car « il s'agit d'une identification consensuelle pour repérer les compétences maîtrisées et concrètement les cocher sur le document. Il s'agit d'une démarche d'appropriation des compétences »⁴⁴. A ce jour, quinze référentiels métiers existent.

Nous retrouvons dans ce dispositif des préoccupations communes avec celles que je pose dans notre démarche de recherche telles que l'appropriation des compétences et l'accompagnement. A ce stade de la recherche, je n'ai pas suffisamment approfondi la lecture de l'ouvrage de Patrice Leguy et la lecture des référentiels pour évaluer la pertinence de cet outil pour les jeunes de l'IME en cycle de formation. Au cours de ma recherche, je devrai donc apprécier si la démarche « Différent et Compétent » peut nourrir l'accompagnement du jeune de l'IME.

1.3.4.3. Le Service d'Accompagnement à la Vie Sociale (SAVS)

Il comprend un service d'accompagnement avec un agrément de 75 places et un foyer de 11 places pour les ouvriers de l'ESAT.

1.3.4.4. Le Service d'Accompagnement et de Travail Adapté (SATRA)

Il accueille des adultes qui travaillent à l'ESAT à temps partiel du fait de leur incapacité de travailler à temps plein.

⁴³ Association Régionale des Etablissements et Services d'Aide par le Travail..

⁴⁴ Patrice Leguy, op.cit (p15)

Nous retenons après cette brève description de l'EPSMS, la démarche formation soutenue par le dispositif « différent et compétent ». La consultation des éducateurs techniques lors des entretiens nous permettra d'évaluer la pertinence de l'utilisation des outils mis en place en ESAT auprès des jeunes de l'IME.

Au cours de cette première partie, nous avons pointé les contextes et évènements dans les parcours de vie des adolescents de l'IME qui entravent l'accès au sentiment de compétence. L'accompagnement consiste à travailler avec ces « déjà là » et l'éclairage théorique nous renseigne sur des points de vigilance. D'une part, il s'agit de s'assurer que l'individu se sente en sécurité et en confiance, préalable incontournable pour ces jeunes ayant des difficultés cognitives. D'autre part, il nous renseigne sur l'opportunité de l'adolescence, période de vie où le jeune est particulièrement réceptif à la reconnaissance d'autrui, pour favoriser l'acquisition de l'estime de soi. Ces constats nous encouragent dans cette recherche qui vise à favoriser le repérage des compétences du jeune ceci afin de le soutenir dans la découverte de soi et d'un environnement professionnel possible : secteur professionnel et milieu de travail (ordinaire ou protégé).

La description de l'accompagnement de l'IME nous amène deux interrogations. L'une sur l'accompagnement du stage en termes de bilan en entreprise et compte-rendu, l'autre sur la lisibilité par le jeune de son parcours de formation. Pour éclaircir ces questions, nous interrogeons les jeunes et les personnes impliquées dans la formation, sur leur représentation des étapes de formation et sur l'accompagnement des stages.

2. Favoriser le sentiment de compétences chez les jeunes

L'étude réalisée lors de la première partie nous montre les difficultés rencontrées par les jeunes pour construire leur parcours d'orientation, tant au niveau social qu'au niveau personnel (déficience intellectuelle et/ou troubles du comportement). Jean Guichard nous éclaire sur le fait que ces adolescents ne pourront accéder à l'élaboration de leur projet d'orientation qu'après avoir repéré certaines de leurs compétences. Ce sentiment de compétence qui est selon Germain Duclos une composante de l'estime de soi.

Dans cette première partie nous avons également présenté en quoi l'organisation de l'IME peut faciliter le repérage par les jeunes de leurs compétences. Nous allons désormais éclairer notre question par le témoignage des personnes concernées dans le parcours de formation, à savoir le jeune, sa famille, le tuteur de stage, et les professionnels de l'IME, éducateurs, enseignants et éducateurs techniques spécialisés. Ces questionnaires permettent de tester nos deux hypothèses selon lesquelles l'amélioration des outils de l'accompagnement de l'élève durant ses stages en entreprise peut favoriser le repérage des compétences par le stagiaire, lequel repérage peut être facilité par une harmonisation du parcours de formation à l'IME.

2.1. Méthodologie

2.1.1. Personnes interrogées

Nous avons choisi d'interroger six groupes de personnes : le jeune, sa famille, son tuteur en entreprise, l'éducateur référent du projet, l'enseignant et l'éducateur technique de l'atelier professionnel. Ce choix s'inspire des éclairages présentés dans la première partie de notre travail (1.2.3) où Germain Duclos nous décrit l'importance du réseau relationnel chez les adolescents, en commençant par le groupe familial. L'accompagnement pluridisciplinaire décrit dans le chapitre consacré à l'organisation de l'IME (1.3.2.2) nous impose également la consultation des professionnels impliqués dans le projet individuel. Pour des raisons d'organisation, nous avons limité le panel à cinq jeunes.

Pour définir l'échantillon de jeunes, nous nous sommes inspirés des données chiffrées des sorties des élèves de l'IME depuis les cinq dernières années : 2/5 des élèves se sont orientés vers le milieu ordinaire de travail et 3/5 vers le milieu protégé. A partir de ces données, les

entretiens sont ciblés sur trois stages en ESAT et deux en entreprises. Vingt neuf personnes sont interrogées à partir de ces stages. Nous avons également ajouté trois personnes « ressources ».

2.1.1.1. Les jeunes et leurs familles

Les élèves ciblés sont dans une étape d'élaboration de projet, c'est-à-dire qu'ils ont choisi un secteur professionnel validé dans le projet individuel. Ces stages d'une durée minimum de 15 jours permettent d'évoquer leurs compétences. Afin de faciliter l'échange, le stage choisi s'est déroulé dans les deux mois précédant l'entretien.

Fabrice, 18 ans arrivé à l'IME en septembre 2008 après une scolarisation en UPI. Il est en première formation d'Employé Polyvalent de Restauration, interne sur le groupe la Passerelle et scolarisé en classe B2. Son père est cadre (profession libérale) et sa mère est sans activité professionnelle. Fabrice est atteint d'une déficience intellectuelle légère associée à des troubles du comportement.

Son projet professionnel : Fabrice souhaite travailler en cuisine, et n'est pas prêt pour une formation qualifiante. Son orientation vers un secteur professionnel ordinaire ou protégé n'est pas encore défini.

Laurent, 19 ans est arrivé à l'IME en septembre 2005 après une scolarisation en CLIS. Il est en première formation en atelier Mécanique soudure, interne sur le groupe SAS et scolarisé en classe B1. Laurent a acquis une licence de soudure auprès d'un centre de formation professionnelle en mai 2011. Son père et sa mère sont ouvriers. Laurent présente des troubles cognitifs, associés à des troubles du comportement.

Son projet professionnel : trouver un emploi de soudeur en milieu ordinaire, avec une Reconnaissance en Qualité de Travailleur en Situation de Handicap (RQTH).

Sophie, 20 ans est arrivée à l'IME en mai 2003, après une scolarisation en UPI. Elle est en première formation professionnelle en atelier Aménagement Paysager, externe au groupe SAS et n'est plus scolarisée. Sa mère, célibataire est femme de ménage.

Son projet professionnel : trouver un emploi en espaces verts en ESAT. Sophie est atteinte du syndrome de Prader Willy entraînant une déficience intellectuelle légère, des troubles de l'humeur et du comportement.

Claire 20 ans, est arrivée à l'IME en septembre 2005, après une scolarisation en IME. Elle est en première formation sur deux ateliers : Employé Technique de Collectivité et Floriculture,

interne et est scolarisée en classe C. Ses parents sont séparés, son père est retraité et sa mère est artisan.

Son projet professionnel : trouver un emploi en blanchisserie en ESAT. Claire présente une déficience intellectuelle moyenne.

Marie 19 ans est arrivée à l'IME en septembre 2007, après une scolarisation en Centre Hélios Marin. Elle est en première formation sur deux ateliers : Employé Technique de Collectivité et Floriculture, et scolarisée en classe B1. Ses parents sont ouvriers.

Son projet professionnel : trouver un secteur professionnel adapté à ses compétences, tout en tenant compte de sa fatigabilité. Victime d'un accident vasculaire cérébral à l'âge de deux ans, Marie a une hémiparésie droite et un ralentissement général qui entraîne une déficience intellectuelle légère.

2.1.1.2. Les tuteurs

- En entreprise de milieu ordinaire

La tutrice de Fabrice est artisan traiteur, associée avec son mari. Trois salariés travaillent dans ce commerce.

Le tuteur de Laurent est responsable d'atelier dans une entreprise de construction de charpentes métalliques de 40 salariés.

- En Etablissement de Service d'Aide par le Travail (ESAT)

Le tuteur de Sophie est éducateur technique spécialisé en atelier Espaces Verts à l'ESAT des Mauriers.

La tutrice de Claire est éducatrice technique spécialisée en blanchisserie dans un ESAT à Plémet.

La tutrice de Marie est monitrice d'atelier en sous-traitance dans un ESAT de Saint Brieuc.

2.1.1.3. Les professionnels de l'IME

➤ L'école

L'enseignante de Fabrice et Marie est professeur des écoles depuis 7 ans à l'IME.

L'enseignant de Laurent est professeur des écoles depuis 2 ans à l'IME.

L'enseignante de Claire est professeur des écoles depuis 8 ans à l'IME.

Le moniteur éducateur référent du projet de Fabrice intervient sur le Groupe « la Passerelle », depuis 2 ans à l'IME.

➤ **La vie sociale**

L'éducatrice spécialisée référente des projets de Laurent, Sophie et Marie, travaille sur le groupe SAS depuis 2 ans.

La monitrice éducatrice référente du projet de Carole est en poste depuis 5 ans sur le groupe « la Passerelle ».

➤ **Les ateliers**

Dans l'atelier de Fabrice, Employé Polyvalent de Restauration (EPR), l'éducateur technique est en poste depuis 12 ans.

Dans l'atelier de Laurent mécanique-soudure, l'ETS est en poste depuis 14 ans.

Dans l'atelier de Sophie, en Aménagement Paysager, l'ETS est en poste depuis 9 ans.

Dans les ateliers de Carole et Marie en floriculture l'éducatrice technique est en poste depuis 20 ans, et en Employé Technique de Collectivité (EPR) la monitrice d'atelier est arrivée à l'IME depuis 9 mois.

➤ **Les personnes ressources**

Le chef de service est en fonction à l'IME depuis 2005. La consultation du cadre de service sur le parcours de formation et l'accompagnement du stage nous semble incontournable compte tenu de son rôle de garant du projet individuel et de coordinateur de l'équipe.

Un éducateur spécialisé du groupe « La Passerelle » en poste depuis 8 ans. Il a obtenu son DEES⁴⁵ en juin 2011 et a intitulé son mémoire : « D'un IME vers le monde du travail ».

Un éducateur technique spécialisé, en poste depuis 8 ans sur un atelier espaces verts de l'ESAT des Mauriers. Il a terminé sa formation d'ETS en 2010 et la question de son mémoire est « Comment favoriser l'accueil de jeunes stagiaires de SIPFP en atelier Espaces Verts d'ESAT ? ».

A partir de la diversité des personnes interrogées nous avons construit nos questionnaires.

2.1.2. Thèmes abordés par les questionnaires⁴⁶

L'objectif de l'enquête est d'interroger les partenaires du projet du jeune confié à l'IME sur les thèmes de l'accompagnement du stage et de l'organisation du parcours de formation. Ces deux thèmes sont développés autour de la notion de compétence.

Sur le thème du stage, le questionnaire aborde dans un premier temps les compétences à savoir, comment le stagiaire parle de ce qu'il sait faire et de ce qu'il a fait en stage. Cette

⁴⁵ Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé.

⁴⁶ Questionnaires en Annexe 3.

première étape nous permet d'étayer nos observations réalisées en première partie. Dans un second temps, nous consultons les interlocuteurs sur l'évaluation des outils utilisés par la chargée d'insertion dans l'organisation du stage : la convention, le bilan en entreprise et son compte rendu. L'objectif de cette évaluation est de connaître si pour les interviewés, ces outils aident les jeunes à repérer leurs compétences.

Les questions sur le parcours de formation à l'IME se font en deux temps. Le premier consiste à décrire les étapes du parcours de formation et le second à interroger les acteurs sur la pertinence de ce parcours. Les tuteurs de stage ne sont pas interrogés sur le parcours de formation car leur rôle ponctuel ne leur permet pas un regard sur l'organisation de l'établissement.

Compte tenu de la diversité des six groupes d'interviewés nous avons apporté quelques variantes aux questionnaires :

- Le questionnaire destiné aux stagiaires, comporte 19 questions, dont 9 questions fermées, 7 à choix multiples, et 5 ouvertes. Le choix de cette méthode directive est de faciliter la compréhension des élèves compte tenu de leurs difficultés cognitives. La première partie, destinée à situer le contexte de son parcours et de son dernier stage au moyen de questions fermées, met l'élève en confiance. Lors de la deuxième étape, l'élève dit s'il a aimé ou non ce stage. Son opinion permet de mesurer le lien entre l'affect et l'évaluation qu'il fait de ce stage en matière de compétences dans la question 9. Dans la troisième partie le jeune est sollicité pour donner son avis sur les outils utilisés dans l'accompagnement de stage. La fin de l'échange est consacrée à la perception de l'élève de son parcours de formation à l'IME. Cette interrogation se fait en deux temps, d'abord il lui est demandé de situer son étape de formation, ensuite ce qu'il doit faire pour passer à l'étape suivante. Et ceci sur les trois secteurs d'accompagnement que sont l'école, la formation professionnelle et la vie sociale.
- Le questionnaire destiné aux tuteurs de stage, est plus court, car il aborde uniquement le thème du stage. Il démarre par les raisons qui ont motivé l'accueil du stagiaire. Cette question permet de situer le contexte dans lequel le jeune est accueilli. Dans la deuxième partie, nous abordons le thème des compétences lors de la présentation du stagiaire. La troisième étape de cet échange est consacrée à l'évaluation des outils utilisés dans l'accompagnement du stage. Ce même questionnaire a également été utilisé auprès de l'éducateur technique de l'ESAT des Mauriers dite personne ressource (PR2).

- Le troisième questionnaire adressé aux professionnels de l'IME comporte quinze questions, dont huit ouvertes. Les thèmes abordés sont les mêmes qu'avec les élèves, à savoir les compétences acquises en stage, l'évaluation des outils utilisés dans l'accompagnement du stage et le parcours de formation ; une question complémentaire énoncée aux collègues sur les éventuels outils d'évaluation qu'ils utilisent.
- Le quatrième questionnaire proposé aux familles comporte 15 questions. Les cinq premières sur le thème des compétences acquises en stage ont pour objectif de connaître les informations que le jeune rapporte à la famille. Les dix questions suivantes sont consacrées à l'évaluation des outils mis en place autour du stage et du parcours de formation à l'IME.
- Le cinquième questionnaire réalisé pour le professionnel sortant de formation, et le chef de service, comporte quinze questions centrées sur les deux thèmes que sont l'évaluation des outils utilisés autour du stage et l'organisation du parcours de formation.

Tableau récapitulatif des thèmes abordés selon les acteurs interrogés dans les questionnaires (cf. annexe 3)

Thèmes	Sous thèmes		Questions posées à chaque groupe			
			Jeune	Famille	Tuteur	Professionnels de l'IME
Le stage	La représentation du stage		6-7	1	1	1
	Les Compétences		9	2-3-4-5	5	2-3-4-5
	Les outils	Présentation du stagiaire			2-3-4	
		Convention	1-2-3-4-5-8	6-7	7-8	6-7
		Bilan en entreprise	10-11-12		6	
Bilan écrit		13	8-9-10	9-10	8-9-10	
Le parcours de formation	Evaluation des compétences					11-12-13-14
	Représentation du parcours de formation		14-15-16-17-18-19	11-12-13-14-15-16-17		15

2.1.3. Mode de passation des questionnaires

Tous les entretiens se sont déroulés avec la chargée d'insertion, en contact direct ou par téléphone. Sur les trente trois entretiens, dix se sont faits sur rendez-vous téléphonique. Les entretiens directs ont été réalisés dans le bureau du service insertion, au domicile des familles ou dans le bureau des collègues.

La durée des entretiens varie de 20 minutes à 1 heure. Toutes les personnes sollicitées ont accepté de répondre aux questions. Les plus loquaces sont les éducateurs techniques de l'établissement et les plus brefs, les tuteurs de stage. Cette différence peut s'expliquer par le nombre de questions, car huit questions étaient posées aux tuteurs et 15 aux professionnels de l'IME. Nous observons également des réponses centrées sur le travail et la transmission de savoir-faire dans les entreprises de milieu ordinaire et la prise en considération de l'élève dans sa globalité : psychologique, social, professionnel, pour les professionnels de l'IME.

2.1.4. Evaluation de notre choix d'enquête

Le choix d'interroger six groupes de personnes a compliqué l'élaboration des questionnaires, et également l'analyse. Etant donné que nous nous interrogeons sur le repérage des compétences par les jeunes, la consultation des stagiaires pouvait suffire et nous permettait de consulter un panel plus large. Il nous semblait cependant important d'interroger l'ensemble des acteurs, cette consultation peut aussi faciliter la réflexion et l'adhésion aux éventuels changements proposés dans l'organisation lors de nos préconisations.

Pour présenter les résultats de cette enquête je reprends les deux thèmes du stage et du parcours de formation. Les réponses obtenues nous permettent de valider de façon totale ou partielle nos hypothèses.

2.2. Le stage

L'enjeu de ce premier thème du questionnaire est d'évaluer si le stage, tel qu'il est organisé actuellement, est un point d'appui pour aider le jeune à repérer ses compétences.

Trois sous-thèmes à cette question, la représentation du stage, les compétences, et l'évaluation des outils mis en place dans l'accompagnement du stage (convention, bilan en entreprise et bilan de stage).

2.2.1. Les intérêts du stage

L'ensemble des interviewés trouve des intérêts au stage. Selon leur position, (jeune, parent ou professionnel) les mots sont différents, pour exprimer l'importance des stages en entreprise.

2.2.1.1. Le travail, l'ambiance et l'autonomie pour les stagiaires

Aux questions : Ce que tu as aimé et ce que tu n'as pas aimé durant le stage, l'ensemble des jeunes a amené entre un et quatre éléments positifs et entre zéro et un négatif.

	J'ai aimé	Je n'ai pas aimé
Fabrice :	<i>l'accueil des collègues l'autonomie découvrir le milieu ordinaire</i>	<i>les temps sans rien faire</i>
Laurent :	<i>souder et le contact avec le soudeur</i>	<i>répétition de la tâche</i>
Sophie :	<i>tondre et débroussailler</i>	<i>porter les poubelles</i>
Claire :	<i>scanner le linge</i>	
Marie :	<i>le travail adapté à mes capacités l'ambiance</i>	

Les réponses apportées par les jeunes recouvrent différents aspects du stage : technique, relationnel et autonomie. Le thème le plus abordé est celui du travail : Laurent, Sophie, Claire et Marie évoquent des travaux réalisés sur lesquels ils ont été en réussite. Se souvenir de ses réussites passées est selon Germain Duclos un des signes observables du sentiment de compétence⁴⁷. Ces réponses nous montrent une représentation positive du stage chez les élèves, et également l'intérêt du stage dans le repérage de ses compétences.

Les autres groupes interrogés ont également développé ces aspects, mais avec des termes différents.

⁴⁷ Germain Duclos, op.cit (p25), p180.

2.2.1.2. **Projet, réalité du travail et autonomie pour les familles, tuteurs et professionnels**

La question posée aux familles, tuteurs et professionnels de l'IME est « quels sont les intérêts du stage ? »

Les familles abordent ces trois thèmes : projet, réalité du travail et autonomie :

Les pères de Fabrice et Laurent : « *Il a fait un travail qui lui plaisait* » ; « *L'intérêt c'était qu'il se rende compte des conditions de travail et qu'il puisse comparer avec d'autres entreprises* ».

La mère de Sophie évoque le projet de sa fille : « *Les stages c'est pour qu'elle choisisse sa voie, et qu'elle apprenne un métier* ».

La père de Claire est embarrassé par cette question : « *Je ne peux pas vous dire, le travail qu'elle fait c'est un peu la routine, c'est comme à l'usine* ».

Et la mère de Marie : « *Ca lui permet de découvrir de nouveaux endroits et de se débrouiller seule dans les déplacements et ça lui plaisait bien* ».

Nous verrons dans l'analyse de la suite du questionnaire que les réponses du père de Claire sont peut être dues au peu qu'il a avec sa fille.

Selon les quatre autres familles le stage est inscrit dans le projet de formation de leur enfant : « pour comparer, choisir un métier, découvrir ». Ces réponses nous montrent l'intérêt porté aux stages.

Pour les tuteurs et ceci quelle que soit l'entreprise, l'intérêt du stage est dans la transmission de leur savoir faire. Les deux tuteurs d'ESAT abordent également la mise en dynamique de l'équipe.

Les enseignants interrogés individuellement ont amené la même réponse avec des termes quasi identiques : « *Pour Marie l'intérêt était de découvrir le milieu protégé* » ; « *La prise directe avec le milieu professionnel* » ; « *Cette expérience a permis à Claire de mieux comprendre la réalité du travail en ESAT.* » Ces réponses sur le thème de la découverte du monde du travail, témoignent du soutien de ce groupe professionnel aux projets de mise en stage.

Les éducateurs spécialisés évoquent la notion de compétences, de projet et d'autonomie :

« *Pour Fabrice, ces stages lui permettent une prise directe avec le monde du travail* ».

« *Laurent a pu jauger ses compétences acquises et évaluer si une embauche était possible* ».

« Claire, on ne sait pas beaucoup l'intérêt qu'elle porte. Elle a quand même fait le lien entre ce qu'elle fait en atelier à l'IME et là-bas ».

« Marie a pu trouver un intérêt dans une organisation de travail qui soit adaptée à ses capacités ».

L'intérêt du stage est confirmé et porte essentiellement sur le travail pour les éducateurs spécialisés.

Pour les éducateurs techniques :

« Fabrice a pu découvrir un nouveau métier de la restauration (traiteur), dans une petite structure ».

« Laurent a pu vérifier son niveau de compétences. On peut aussi voir son comportement en entreprise et son envie de travailler ».

« Sophie a pu valider son choix d'orientation en espaces verts, et la convaincre qu'elle avait assez de capacités ».

« Ce stage a donné à Claire une réelle motivation pour ce que l'on fait en atelier. Avant elle tournait en rond. A son retour elle était à l'aise ».

« Pour Marie c'est le dernier stage qui a déclenché une demande d'internat. Elle a réalisé que son projet professionnel ne serait pas forcément près du domicile de ses parents. Elle envisage désormais de quitter sa famille si nécessaire ».

Selon les éducateurs techniques le stage permet au jeune de cheminer dans son projet d'orientation, mais pas seulement professionnel comme nous en témoigne l'éducatrice technique de Marie.

Nous pouvons retenir dans cette première étape d'analyse que la représentation du stage en entreprise auprès des différents partenaires du projet est positive. Nous n'avons pas de réponses remettant en question la mise en stage. Ce constat nous conforte d'une part, dans l'hypothèse que le stage de par sa représentation positive auprès des jeunes, des familles, des professionnels et des tuteurs, est un outil pertinent pour aider le jeune à évoluer dans son parcours de formation. D'autre part, la brève énumération des stagiaires des tâches qu'ils ont réalisées nous montre que nous pouvons améliorer ce point. Enfin, nous devons retenir l'intérêt porté aux compétences sociales plusieurs fois citées par les familles et les professionnels. Nous allons désormais présenter le thème des compétences évoquées lors des entretiens.

2.2.2. Comment les élèves parlent de leurs compétences ?

Cette question centrale dans notre recherche est abordée avec l'ensemble des interviewés. L'enjeu de ces questions est auprès des élèves de préciser nos observations présentées au début de notre recherche, et auprès des familles, tuteurs et professionnels de recueillir leur représentation de la parole des jeunes.

2.2.2.1. Des compétences décrites succinctement par les stagiaires

A la question (n°9) posée : « Qu'est-ce que tu as appris durant le stage ? » les stagiaires ont tous amené des réponses en lien avec le travail :

Fabrice : « *La préparation des plats traiteurs* »

Laurent : « *Pas de nouvelles techniques acquises, j'ai confirmé ce que j'avais appris à l'AFPT⁴⁸* »

Sandrine : « *Tailler les bordures et aussi à aider les collègues* »

Claire : « *J'ai appris à mettre dans le grand séchoir* »

Marie : « *A poser des membranes* »

Les cinq jeunes évoquent des compétences techniques, ils citent seulement une tâche réalisée, ce qui peut paraître succinct après deux à cinq semaines de stage. Cette observation rejoint les constats cités dans notre présentation. Pour compléter cette représentation nous allons présenter les réponses des familles.

2.2.2.2. Le stage, sujet d'échange pour le jeune avec la famille et avec les professionnels de l'IME

Quatre questions étaient posées sur le thème des compétences aux familles et aux professionnels de l'IME. Trois questions sur les échanges que ces personnes ont avec le stagiaire : « Le stagiaire vous parle-t-il de ce qu'il fait en stage ? Quelles informations vous rapporte-t-il ? Décrit-il ce qu'il fait ? ». Une question sur le gain de compétences : « Pour ce stage observez-vous un gain de compétences ? »

⁴⁸ Association de Formation Professionnelle pour l'Industrie.

Fabrice : Son père : « *On parle des transports, et aussi de son environnement car l'affectif compte énormément et influe sur l'appréciation du stage. Pour la description technique ça reste son affaire, il voit ça à l'IME* ».

La description succincte faite par Fabrice est confirmée par l'éducateur technique « *Dans la description Fabrice est bref, il peut me dire qu'il a fait une piémontaise mais pour décrire le processus il est déstabilisé et il n'y arrive pas.* ». L'éducateur de la vie sociale abonde « *Il n'est pas pointu dans ses descriptions. Il est très à l'affût de l'avis du patron* ». Avec l'enseignant, Fabrice n'a pas l'occasion de témoigner de ce qu'il fait en stage. Ses troubles du comportement se manifestent notamment par des angoisses. Son père et les éducateurs témoignent de cette fragilité de l'estime de soi, par une forte préoccupation du regard de l'autre. Deux difficultés sont récurrentes autour de Fabrice, d'une part celle de mettre des mots sur son travail et d'autre part de se reconnaître des habiletés.

Laurent parle de son stage en métallerie avec l'éducateur technique et son père qui est soudeur. Lorsque Laurent décrit ce qu'il fait, il ne peut pas citer les noms des pièces, car comme il le précise « *j'oublie les noms, et pour me rappeler je demande aux collègues* ». Son père et l'éducateur se rejoignent dans leurs propos « *Quand il décrit, je visualise ce qu'il a pu faire* » ; « *On échange le midi, et je vois tout à fait son boulot. Il est précis dans ce qu'il dit* ». Laurent a des troubles du comportement qui se manifestent par des angoisses face aux situations et personnes nouvelles, en découle une appréhension massive pour les apprentissages scolaires, en particulier, pour l'apprentissage de la lecture qu'il ne débute que maintenant à 19 ans. Nous observons dans les propos recueillis qu'il peut faire part à des personnes choisies et surtout connues de ses compétences. Comme Fabrice, Laurent est très préoccupé par le regard des autres. Nous retrouvons chez ces deux jeunes des signes d'une faible connaissance de soi. Laurent a pu au fil de ses apprentissages en soudure, nourrir cette connaissance notamment par le passage d'une licence professionnelle. Il peut ainsi situer ses compétences techniques. Mis en confiance par ses acquisitions techniques, il a pu dépasser certaines appréhensions, comme celle de la lecture. Sa difficulté réside plus désormais dans le fait de parler de ses compétences à des personnes nouvelles en entreprise. Nous aborderons ce point dans le chapitre sur la présentation des stagiaires.

Sophie « *Elle parle spontanément de son travail, de ce qu'elle fait et aussi de ce qui ne s'est pas bien passé. Sa description n'est pas toujours cohérente, mais en posant des questions je comprends* » explique sa mère. L'éducateur technique note également la spontanéité de

Sophie pour évoquer son stage le lundi matin : « *Elle a toujours quelque chose à dire, et elle peut décrire ce qu'elle fait. Je l'aide parfois à décomposer parce qu'elle va trop vite* ».

L'entourage de Claire constate une grande difficulté à s'exprimer. Son père avoue : « *Je ne peux pas vous dire ce qu'elle a pu faire. Quand je lui pose des questions, c'est bref et elle change de sujet* ». Les professionnels de l'IME font les mêmes constats « *Après cinq semaines de stage, elle ne nous aurait rien dit si on ne lui avait pas posé de questions. Lorsqu'on lui en pose, elle répond par oui ou par non* ». L'enseignante constate une envie d'en parler mais une incapacité à mettre les mots : « *Le jour où elle est revenue, elle a annoncé à toute la classe qu'elle revenait de stage, mais au moment de passer au récit de ce qu'elle avait fait, c'était très bref* ». Cette difficulté de communication chez Claire n'est pas spécifique aux stages, nous la retrouvons également lorsqu'il s'agit de parler d'elle. Dans cette difficulté à se connaître, à se souvenir de ses réussites nous retrouvons les signes témoignant d'une faible estime de soi. En effet son handicap est lié à une déficience légère, et une immaturité affective se traduisant par un besoin de protection et un sentiment de dévalorisation.

La description succincte de Marie peut être liée au contexte du stage qui est une découverte du milieu protégé. Il se déroulait en atelier sous-traitance, sur un poste de travail avec différentes tâches et non sur un métier. Son attention s'est plus portée sur son adaptation au milieu de travail et à l'organisation, c'est-à-dire son savoir être. Les témoignages de sa famille et des professionnels évoquent également l'adaptation à ce nouveau contexte de travail. Pour sa mère : « *Elle nous parle spontanément de l'ambiance de travail et des collègues* ». Les professionnels de l'établissement confirment : « *Elle nous en a parlé spontanément. Elle nous a dit que cette organisation lui convenait. Pour le travail elle nous a dit qu'elle savait faire mais n'a pas été plus précise.* »

Ce témoignage n'est donc pas très éclairant sur la capacité de Marie à décrire ses compétences techniques, car à 19 ans nous avons revu son orientation vers le milieu protégé.

Nous constatons que même si les jeunes retenus pour ces questionnaires ont des difficultés différentes, leur accès au sentiment de compétence est pour tous difficile. La consultation des familles et des professionnels nous montre combien le stage est un thème d'échange, et également que ces différents interlocuteurs se rejoignent dans leurs observations en citant :

l'influence du contexte pour Fabrice, la capacité de description de Laurent limitée à certains interlocuteurs, la confusion des propos chez Sophie, la difficulté de parler de soi pour Claire. Ces témoignages nous démontrent que familles et professionnels sont déjà associés par le jeune à la démarche de stage. Pour nos préconisations, nous devons donc les associer à la démarche de repérage des compétences.

2.2.2.3. Gain de compétences : Comment évaluer ?

La question 2 : « Pour ce stage observez-vous un gain de compétences ? » était posée aux familles et aux professionnels de l'IME

Onze interviewés sur seize ont répondu positivement. Deux ont répondu par la négative : le père de Laurent, estime que ce dernier stage a permis à son fils de confirmer ce qu'il savait faire et pour l'éducatrice référente du projet de Claire, elle ne pouvait s'exprimer sur ce point compte tenu du peu d'échanges qu'elle a pu avoir avec celle-ci.

Il est également difficile de répondre pour l'enseignante de Fabrice, qui argumente : « *Je ne peux pas mesurer, peut-être parce qu'on ne le prépare pas avant d'aller en stage, et qu'on a pas d'éléments de mesure* ». L'enseignante nous rappelle la méthodologie de l'évaluation qui nécessite une définition des objectifs et aussi des modalités de l'évaluation avant l'action. Ce qui nous renvoie également aux propos de Germain Duclos sur la nécessité que le jeune aie une bonne perception des objectifs à atteindre, et des stratégies à mettre en place. L'éducateur référent de Fabrice ne se sent pas en mesure de répondre à cette question. Les éducatrices technique et spécialisée de Marie, voient des avancées dans le projet de Marie, mais elles n'avancent pas la notion de compétences.

Ce que nous retenons de ces réponses : le stage permet l'acquisition de compétences mais il est difficile de les évaluer car nous n'avons pas d'outils qui nous le permettent.

2.2.2.4. Les tuteurs : « l'évaluation par un tiers »

La question posée aux tuteurs de stage (n°5) est « Comment les stagiaires vous parlent de leurs compétences ? »

Pour la tutrice de Fabrice, l'évaluation n'est pas possible : « *Quand je lui ai demandé de faire les tomates farcies il ne pensait pas pouvoir les faire, et il les a faites sans souci. Lorsque je lui ai donné ensuite 5 kilos de carottes à éplucher, il m'a dit qu'il aurait fini en 10 minutes, et il a mis une heure* ».

Le tuteur de Laurent apprécie par contre sa pertinence : « *Il est sûr de lui et il est juste* ».

Pour éviter de mettre en difficulté le stagiaire, le tuteur de Sophie nous présente sa démarche : « *Je lui demande si elle a déjà fait ce travail et non est-ce qu'elle sait faire. L'évaluation je la fais avec elle ensuite* ».

La tutrice de Claire observe l'impossibilité de s'évaluer : « *Elle nous a dit qu'elle savait repasser les chemises, mais ce n'était pas du tout acquis* ».

Marie quant à elle « *est confiante, je ne la sens pas angoissée, elle connaît ses capacités* » apprécie sa tutrice.

Nous observons dans ces témoignages les obstacles rencontrés dans l'évaluation par Fabrice, Sophie et Claire, élèves qui nous l'avons vu dans le chapitre précédent sont en difficulté pour repérer leurs compétences. L'évaluation, et d'autant plus l'auto-évaluation, n'est possible que si le jeune peut se rendre compte de ce qu'il fait. Comme le souligne le tuteur de Sophie, l'accompagnement du repérage de compétences consiste dans un premier temps à repérer « *Ce que je fais* », l'évaluation se déroulant dans un deuxième temps avec le formateur. L'évolution de Laurent illustre ce parcours, suite à l'obtention de sa licence professionnelle il est passé d'un discours : « *Je ne sais rien faire* » à « *J'ai une licence de soudure* », ce qui lui permet désormais d'énoncer cette évaluation réalisée par un organisme. Comme le souligne le tuteur de Sophie, cette évaluation n'a de sens que si elle est validée par un tiers.

Cette première étape de lecture des questionnaires nous confirme que le stage est accueilli favorablement par le jeune, sa famille et les professionnels. Les intérêts relevés par l'ensemble des personnes interviewées se situent aux niveaux professionnel et social. Lorsque nous abordons le thème des compétences acquises durant le stage avec le stagiaire, nous observons qu'il peut nommer au maximum deux tâches réalisées, et parfois de façon très générale. Ce qui confirme nos observations de départ sur la difficulté d'évoquer ses compétences. Les familles et les professionnels reconnaissent en majorité un gain de compétences à l'issue du stage, mais une enseignante note cependant la difficulté de faire cette évaluation sans éléments de repérages. Les réponses des tuteurs sur l'évaluation des compétences nous renvoient sur l'intérêt d'accompagner le jeune à dire ce qu'il fait avant d'évoquer des modalités d'évaluation. Comment pouvons-nous accompagner le stagiaire pour faciliter le repérage de ses compétences à l'IME des Mauriers ? L'évaluation des outils utilisés lors de l'accompagnement du stagiaire va nous permettre d'amener des éléments de réponse.

2.2.3. Evaluation des outils : présentation du stagiaire, convention et bilan de stage

L'objectif de cette consultation est d'explorer les possibilités d'amélioration de ces outils pour soutenir le jeune dans le repérage de ses compétences. Nous allons donc décrire les informations recueillies, autour de ces trois thèmes : présentation du stagiaire, convention de stage, et bilan (en entreprise et compte rendu). Les tuteurs sont interrogés sur une des premières étapes du stage : la présentation du jeune en entreprise (1.3.3.1). Pour la convention et le bilan, l'ensemble des personnes ont été interrogées. Les stagiaires et les tuteurs de stage ont également été sollicités sur leur perception du temps de bilan en entreprise.

2.2.3.1. La présentation des stagiaires vue par les tuteurs

➤ Des stagiaires effacés

Trois questions posées aux tuteurs autour de ce thème :

- Comment le stagiaire s'est-il présenté ?
- Auriez-vous souhaité avoir d'autres informations ?
- Vous avez trouvé cette présentation : insuffisante, suffisante, autre.

Ces questions ont été posées aux cinq tuteurs de stage en première partie d'entretien. Nous pouvons rappeler que la présentation du stagiaire se déroule le jour où le jeune rencontre son tuteur, à l'entreprise, accompagné de la chargée d'insertion, quelques jours avant le début du stage.

Quatre tuteurs disent que les jeunes étaient discrets et n'ont pas souvenir de ce qu'ils ont dit :
La tutrice de Fabrice : *« il était avec vous donc il était plus effacé et je ne me souviens pas de ce qu'il a dit. J'ai l'impression que c'est plus vous qui avez parlé ».*

Le chef d'atelier de Laurent regrette : *« il fallait lui arracher les mots, et du coup il n'a pas montré sa motivation ».*

Même constat pour le tuteur de Sophie : *« c'était succinct, tout lui semblait évident et elle ne voyait pas l'intérêt de me dire ce qu'elle faisait à l'IME. C'est peut-être un problème de préparation ».*

La tutrice de Marie constate également : *« elle ne parlait pas, mais on s'est intéressé à ce qu'elle faisait et ce qu'elle aimerait faire ».*

Contrairement aux précédents constats sur l'attitude réservée de Claire, sa tutrice se souvient : *« elle m'a parlé de ses apprentissages à l'IME, et aussi de son expérience ».*

Nous observons que quatre tuteurs interrogés ont peu entendu les stagiaires lors de la présentation. Pour avoir des pistes d'amélioration, nous allons présenter quelles informations les tuteurs aimeraient avoir.

➤ **Percevoir leur motivation**

Lorsqu'on interroge les tuteurs sur ce qu'ils souhaitent entendre lors de cette présentation, nous trouvons deux perceptions. La première exprimée par les trois tutrices, l'une chef d'entreprise et les deux autres monitrices en ESAT, les informations recueillies sont suffisantes :

La tutrice de Fabrice : *« J'avais assez d'informations ».*

« Trop d'informations peuvent parfois induire une image faussée » précise la tutrice de Claire.

La tutrice de Marie complète : *« J'aime découvrir la personne. Je veux juste avoir les informations médicales et les aptitudes au poste ».*

Deuxième perception exprimée par les tuteurs de Laurent, Sophie et également par l'éducateur technique des Mauriers (personne ressource), percevoir la motivation du stagiaire :

Le tuteur de Sophie de l'ESAT des Mauriers s'exprime sur cette question : *« J'aimerais entendre ce que le jeune fait à l'IME, et que ce soit lui qui pose ses objectifs cela montre sa motivation pour venir en stage, et c'est gagné... ».*

Le chef de l'atelier métallerie de Laurent reprend également le terme de motivation à trois reprises : *« Il ne m'a pas montré sa motivation, j'aimerais qu'il me dise ce qu'il veut faire, son but, son projet de formation de travail, ...ce qui le motive à venir chez nous ».*

L'éducateur technique interrogé en tant que « personne ressource » a une idée précise de ce qu'il attend du stagiaire : *« Je voudrais que le jeune présente ses compétences techniques et comportementales. Pourquoi ses capacités techniques ? Parce que si c'est un stage de formation, je ne veux pas perdre une semaine à cerner ses capacités, d'où l'utilité d'avoir une grille commune avec l'IME, spécifique aux espaces verts, outil que j'ai réalisé durant mon mémoire. Cet outil me permettrait de mettre le stagiaire dans des situations facilitantes en début de stage. Cette grille serait remplie avec l'ETS à l'IME ».*

Nous pouvons retenir des attentes des tuteurs ce terme de motivation, où les tutrices parlent des souhaits en terme de stage, le tuteur de Sophie nomme les objectifs de stage. Ces

objectifs sont actuellement notés sur la convention en accord avec le stagiaire et le tuteur, mais souvent induits par la chargée d'insertion. Si le stagiaire était encore mieux préparé avant la présentation en entreprise, comme le proposent le tuteur de Sophie et la personne ressource, l'expression du jeune pourrait être facilitée. Cette observation rejoint les préconisations de Germain Duclos pour favoriser le sentiment de compétences, il évoque « l'anticipation de la succession des étapes à franchir, et la juste perception de l'objectif »⁴⁹. La proposition de la personne ressource, éducateur technique à l'ESAT, d'utiliser une grille d'évaluation commune est un outil qui permettrait au stagiaire d'anticiper avec l'éducateur technique de l'IME les objectifs de stage.

Nous évoquerons cette piste d'amélioration, dans le chapitre consacré à l'évaluation des outils de stage.

2.2.3.2. Convention de stage

Nous avons consulté l'ensemble des personnes sur leur représentation de la convention de stage. La convention⁵⁰ a pour objet de préciser les rapports entre les parties signataires et de définir les règles et obligations du stage. Apurès des jeunes nous évaluons si ce document leur permet de repérer les informations concernant l'organisation et l'objectif du stage (questions : 1-2-3-4-5-8). Apurès des familles, des tuteurs et des professionnels de l'IME, nous les interrogeons sur ce qu'ils pensent de ce document et s'ils ont des propositions pour l'améliorer (questions 6-7 pour les familles et professionnels de l'IME et 7-8 pour les tuteurs).

➤ Des modalités mémorisées

Les cinq premières questions posées aux élèves les amènent à situer le contexte de leur stage : le lieu, la date et la durée. Les cinq jeunes ont donc donné ces informations sans hésitation. L'ancrage de ces dates, lorsque l'on sait que pour certains d'entre eux la mémorisation est difficile, montre tout l'intérêt que les adolescents portent au stage.

Autre question faisant référence à la convention : quel était l'objectif du stage ? Récurrence dans les réponses des cinq stagiaires : la reformulation, et sans hésitation, des objectifs de leur stage. Ces objectifs sont rédigés avec les stagiaires lors de la convention et repris sur le bilan. Les jeunes n'ont évidemment pas ces documents avec eux lors de l'entretien. Ces objectifs sont succincts et centrés sur le domaine professionnel :

⁴⁹ Germain Duclos, op.cit (p25), p160.

⁵⁰ Annexe 1.

Fabrice : « *découvrir un autre métier de la restauration* ».

Laurent « *c'était pour voir si le travail de soudure sur charpente métallique me convenait* ».

Sophie : « *trouver un patron* ».

Claire : « *avoir une nouvelle expérience, et voir si ça me plait à Plémet* ».

Marie : « *évaluer mes capacités sur les travaux minutieux* ».

Quelles que soient leurs difficultés, les jeunes reformulent les modalités et l'objectif de façon spontanée. La convention n'est pas le seul élément d'explication à cette mémorisation, mais nous pouvons dire qu'elle facilite pour le stagiaire une juste perception des modalités d'organisation de son stage. La mémorisation de l'objectif de stage par le jeune conforte la proposition d'améliorer et de préciser ces objectifs. La définition de ces objectifs en amont de la rédaction de la convention de stage, permettrait au stagiaire de les repérer avant le stage et de les formuler lors de la présentation en entreprise. Ce soutien dans l'atteinte des objectifs paraît d'autant plus nécessaire pour les jeunes de l'IME, pour qui les difficultés cognitives sont des freins à l'anticipation.

➤ **Préciser les objectifs peut rassurer le stagiaire**

Pour la majorité des familles, tuteurs et professionnels de l'IME, la convention de stage est un document administratif, sur lequel ils retrouvent les informations nécessaires concernant le stage. Toutefois, un tuteur et un parent ont fait des propositions d'amélioration de ce document :

Pour le tuteur de Sophie, « *il serait intéressant que l'on soit plus précis dans l'objectif de stage, qu'on le définisse avec le stagiaire, et que ce soit dans le domaine du possible pour tout le monde* ». Le père de Fabrice abonde en ce sens, pour apaiser les angoisses que son fils peut avoir avant les stages : « *les conventions pourraient préciser ce qui va être fait au niveau des tâches, que le jeune sache ce qu'on attend de lui et qu'il se prépare pour ce travail* ». Le stress décrit par le père de Fabrice est nommé « stress de performance » par Germain Duclos, stress qui est encore plus élevé si le jeune est convaincu qu'on le juge uniquement sur les résultats qu'il obtient. Cet auteur préconise également la définition d'objectifs réalistes, équilibre entre une trop grande facilité et trop grande difficulté.

Les professionnels de l'établissement proposent également de développer la partie consacrée aux objectifs sur la convention de stage :

L'enseignante de Carole propose : « *détailler la partie des objectifs nous permettrait de travailler en amont en classe* ».

La personne ressource (éducateur spécialisé) ajoute : « *Préciser les objectifs au niveau professionnel et social nous permet de passer de l'oral à l'écrit. On facilite l'évaluation et on peut mettre les professionnels en dynamique* ».

La personne ressource ETS des Mauriers soumet l'idée d' : « *Affiner les objectifs à partir d'une grille de compétences commune IME-ESAT* »

Nous retenons de cette consultation sur la convention de stage, que ce document convient à 80% des personnes interrogées, et qu'il participe pour les jeunes au repérage des modalités de leur stage. Nous gardons en mémoire d'une part la capacité des élèves à repérer l'objectif de leur stage, et d'autre part la proposition de certains parents et des professionnels de l'EPSMS de préciser cet objectif. Nous voyons dans la proposition des professionnels un point d'appui pour anticiper la définition de ces objectifs avec les jeunes. Les réponses sur les bilans vont préciser cette piste d'amélioration.

2.2.3.3. Les bilans de stage en entreprise

Les élèves et les tuteurs de stage sont interrogés sur ce temps de bilan en entreprise, car ils sont les seuls présents avec la chargée d'insertion. Trois questions sont posées au stagiaire : « Comment s'est déroulé le bilan en entreprise ? »

« Pour toi le bilan c'est : un moment important, un mauvais moment, un bon moment, autre ? »

« A quoi t'a servi ce moment d'échange ? »

Une question au tuteur : « Lors du bilan de stage avez-vous pu dire vos observations sur les compétences du stagiaire ? »

Les réponses de ces deux groupes d'interviewés nous permettront de savoir si le bilan de stage tel qu'il est réalisé actuellement donne le moyen au stagiaire de repérer ses compétences.

➤ « Savoir ce qu'on a appris »

Tous les élèves se rappellent de leur bilan, et sont capables de situer où il s'est déroulé : trois dans un bureau, un dans la cuisine, et un dans l'atelier.

Pour ces cinq élèves, c'est un moment important et deux d'entre eux ont ajouté que c'est un bon moment. A la question sur l'utilité de ce moment d'échange, nous retrouvons un thème récurrent, celui d'entendre ce que le tuteur pense du stagiaire :

Fabrice : *« c'est important pour voir si le patron trouve que tu as bien travaillé ».*

Laurent : *« pour voir si j'ai bien fait mon boulot, et quand t'es là j'ose dire ce que j'ai envie de dire ».*

Sophie : *« c'est un bon moment et ça me sert à voir mes capacités quand le chef il dit ».*

Claire : *« c'est un moment important pour savoir ce qu'on a appris et ce qu'on n'a pas appris ».*

Marie : *« c'est bien de le faire pour savoir ce que le professionnel pense de notre travail ».*

Ce moment de bilan est important pour l'ensemble des jeunes. Il est, principalement selon les stagiaires, le temps de récapituler les tâches réalisées, pour ensuite les évaluer et enfin se projeter en citant ce qu'il leur reste à apprendre. Nous observons dans ces propos une implication de ces jeunes dans leur projet professionnel. Ces propos illustrent la description de Germain Duclos sur les signes observables du sentiment de compétences : *« lorsque le jeune perçoit l'utilité des activités ou des apprentissages qu'on lui propose »*⁵¹. Les bilans en entreprise sont donc bien perçus par les jeunes comme un moment de repérage de leurs compétences. Pour compléter ce point de vue, nous allons présenter les réponses des tuteurs.

➤ **« L'écrit stimule la réflexion »**

Quatre des tuteurs sont brefs sur cette question. L'éducateur technique de l'ESAT des Mauriers, témoigne plus longuement de son souhait de travail en partenariat avec l'IME.

La tutrice de Fabrice : *« j'avais dit à Fabrice ce que l'on s'est dit, le bilan ça permet de l'officialiser ».*

Le tuteur de Laurent : *« moi je n'avais pas trop à dire, j'aurai aimé qu'il me dise ce qu'il avait pu apprendre ».*

Le tuteur de Sophie : *« c'est suffisant comme cela. Pour un travail en partenariat avec l'éducateur technique de l'IME ce serait intéressant qu'il soit présent, ou que Sophie soit porteuse d'un livret de compétences... Eviter le tout est évident, l'écrit stimule la réflexion, et pour stimuler la réflexion du stagiaire, il pourrait être porteur de ce livret qui pourrait s'étoffer, au fil de la formation et des stages ».*

⁵¹ Germain Duclos, op.cit (p25), p180.

La tutrice de Claire : « *tout a été dit durant ce bilan* ».

La tutrice de Marie: « *j'ai dit tout ce que je souhaitais, même si parfois je n'ai pas toujours les mots justes* ».

La brièveté des propos de quatre tuteurs sur cinq nous indique, que le bilan tel qu'il est réalisé actuellement leur convient, et qu'ils ne sont donc pas préoccupés par l'amélioration de l'accompagnement du stagiaire. Compte tenu de l'intérêt porté par certains éducateurs d'ESAT, nous pourrions prendre appui sur ces professionnels pour faire évoluer notre pratique.

Cette consultation nous montre d'une part que le bilan est un temps important pour les jeunes et que les tuteurs peuvent s'exprimer sur les compétences des stagiaires. La pertinence des élèves sur l'intérêt de ce bilan nous encourage à réfléchir sur l'amélioration de cet échange, temps fort, qui permet de valider « *ce qu'ils savent faire* ». La suggestion du livret de compétences du tuteur de Sophie est une piste de réflexion qui permettrait au stagiaire de s'approprier ce temps de formation, et de faciliter sa prise de parole. La consultation sur le bilan écrit va préciser cette proposition.

2.2.3.4. Le bilan de stage écrit

L'ensemble des interviewés est consulté sur les comptes rendus de bilan (1.3.3.2). Selon les groupes interrogés, une à trois questions sont consacrées à ce sous-thème. Aux stagiaires, la question posée est : « A quoi te sert le bilan de stage que nous avons écrit ? »

Aux autres groupes : « Que pensez-vous du bilan de stage écrit ? »

« Avez-vous des pistes d'amélioration en vue de faciliter le repérage des compétences ? ».

Douze professionnels du secteur médico-social apportent des suggestions. Les tuteurs en entreprise, et les familles sont satisfaits et n'amènent pas de propositions.

➤ Un bilan conservé et utilisé par les stagiaires

Les cinq stagiaires ont répondu très facilement à cette question sur l'utilisation du bilan écrit.

Fabrice : « *Ca me sert à voir ce qui me reste à apprendre* ».

Laurent : « *Le bilan ça me sert à montrer aux éducateurs et aux parents* ».

Sophie : « *Le bilan je le montre à ma mère et à mon copain* ».

Claire : « *Il me sert à compléter ma pochette* ».

Marie : « *Je peux comparer avec les autres bilans* ».

Comme pour la précédente question sur le bilan en entreprise les stagiaires sont pertinents dans leur réponse : utilité pour échanger et aussi pour situer son niveau de compétences.

➤ **Des bilans complets pour les familles**

Du côté des familles, pour quatre d'entre elles, les bilans sont complets :

Le père de Fabrice : « *Ce serait bien que l'on puisse comparer le avant et après* ».

Le père de Laurent témoigne : « *ça me convient parce qu'il y a ce que Laurent a dit et ce qui a été dit par le chef, et ce qu'il sait faire est noté* ».

La mère de Sophie confirme : « *les bilans sont clairs et je trouve qu'on voit les progrès* ».

Le père de Claire ne peut s'exprimer sur les bilans car sa fille ne les lui aurait pas transmis. Nous constatons la difficulté de communication entre Claire et son père et il nous paraît difficile de développer, car selon Claire ces bilans sont remis régulièrement, chose qu'elle fait avec sa mère (parents divorcés).

La mère de Marie : « *C'est bien complet* ».

La proposition du père de Fabrice nous renvoie à son souhait de situer les compétences acquises de son fils lors du stage, même s'il disait à la question 4 que les compétences techniques étaient l'affaire de l'IME. On note chez ce père une attention particulière au parcours de son fils. Par cet aspect, il n'est pas représentatif de l'ensemble des parents de l'IME.

➤ **Bilan satisfaisant pour les tuteurs**

Quatre des tuteurs interrogés estiment que ce document relate fidèlement le bilan fait en entreprise, et n'ont pas de proposition pour l'améliorer. Cette position des tuteurs nous montre les limites dans la sollicitation de ces partenaires, et que les points d'appui pour amener des pistes d'amélioration du dispositif de formation seront à trouver au sein de l'équipe de l'établissement. Le tuteur de Sophie poursuit sa réflexion sur le thème du partenariat :

« *Une grille d'évaluation faciliterait le passage dans d'autres entreprises. Ce type de support peut les aider à parler d'eux-mêmes. La grille proposée par « Différent et Compétent » ne nous semble pas assez détaillée, des tâches comme le réglage des roues n'y figurent pas par exemple* ». Les éducateurs techniques des espaces verts de l'ESAT des Mauriers utilisent la grille réalisée par la personne ressource avec les ouvriers.

➤ **Une force de proposition : les éducateurs techniques**

Un consensus se dégage très nettement dans les attentes des cinq éducateurs techniques de l'IME.

L'éducateur technique de Fabrice : *« faire ressortir plus les choses à travailler pour le prochain stage ».*

L'éducateur technique de Laurent : *« Pour moi c'est important d'avoir l'évaluation du tuteur de stage sur les différentes tâches et de rebondir dessus en atelier. J'aimerais aussi savoir son niveau d'autonomie pour les transports, les repas et l'hébergement, voir si c'est l'IME qui compense car c'est un point important qui conditionne l'embauche ».*

L'éducateur technique de Sophie complète : *« J'aimerais voir les temps de mise en situation des stagiaires sur une tâche, car c'est aussi sur la durée qu'on peut valider les compétences et les difficultés ».*

La monitrice d'atelier de Claire : *« c'est bien d'énumérer les tâches, mais je ne sais pas comment elle s'est comportée sur ces tâches ».*

L'éducatrice de l'atelier de Marie met en garde : *« il faut que ce document soit simple à lire, que le jeune voit si ses compétences ont été validées en stage ».*

L'ensemble des éducateurs techniques proposent des pistes d'amélioration pour faciliter le repérage des compétences autant au niveau technique que social. Ces propositions vont aussi dans le sens d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences.

➤ **Impulser des acquisitions scolaires**

Nous retrouvons également un consensus chez les enseignants :

« J'attends que le bilan situe ce qu'il y a à travailler et impulse des acquisitions scolaires » résume l'enseignante de Fabrice.

L'enseignant de Laurent *« Trouver des outils qui parlent aux jeunes non lecteurs, comme des photos ou pictogrammes ».*

Le professeur de Claire : *« Ces pistes de travail énoncées à l'issue des stages peuvent impulser un travail en collaboration avec les autres secteurs de l'IME ».*

Nous avons noté en début de questionnaire que les enseignants voient des intérêts professionnels dans la mise en stage, mais à ce niveau de réflexion, ils manifestent une demande de mise en lien entre le bilan de stage et les compétences scolaires.

➤ **Un entretien « bilan de stage » avec l'éducateur référent**

L'éducateur de Fabrice : *« Nous lisons le bilan de stage avec le jeune, mais parfois pour évoquer l'avenir, un entretien à trois avec la chargée d'insertion serait un plus. Pour le repérage des compétences, ce serait intéressant de se référer à des grilles métier ».*

L'éducatrice de Claire : *« Le bilan évoque clairement les difficultés et les capacités, c'est clair et aussi il valorise le jeune. Pour ajuster le projet du jeune ce serait bien de rencontrer*

et de faire le point avec la chargée d'insertion, pour voir si on perçoit les mêmes choses suite au stage, car on peut interpréter l'écrit ».

L'éducatrice de Marie : *« J'apprécie les différents points de vue dans les bilans : jeune et entreprise. Les tâches sont décrites par le jeune, pour moi c'est parlant ».*

➤ **Des compétences sociales et techniques à évaluer pour dynamiser le jeune et les professionnels**

Du côté des personnes ressources, le chef de service apprécie la formule rédigée du bilan car *« je suis moins à l'aise avec les tableaux »*. Ses propositions d'améliorations abordent les mêmes thèmes que les éducateurs techniques, *« Je souhaiterais que les compétences sociales soient plus développées : ajouter comment le jeune a organisé son hébergement et son transport, cela nous permettrait d'évaluer où il en est »*. Au niveau des compétences professionnelles son point de vue rejoint également celui des éducateurs techniques : *« la difficulté pour les compétences techniques c'est que la chargée d'insertion n'est pas une technicienne. Peut-être que si au début du stage, les objectifs sont fixés avec le jeune et le patron, puis évalués à la fin au moyen d'un outil commun avec les deux thèmes, le domaine de compétence et le niveau d'acquisition le jeune repèrerait ses acquis et ce qu'il reste à travailler »*.

L'éducateur technique de l'ESAT rejoint les propos du cadre de l'IME : *« pour éviter de rester dans le domaine de l'oral, il manque une observation fine du terrain afin de mesurer l'autonomie dans une tâche donnée. L'outil adéquat rempli avec le stagiaire devrait suffire à mettre du lien et travailler la prise de conscience du jeune »*.

L'éducateur spécialisé, personne ressource n°1 rejoint également ces propos : *« Mettre en lien les objectifs notés sur la convention et le bilan permettrait au jeune de visualiser le parcours qui lui reste à accomplir. Ce serait l'occasion d'insuffler des pistes de travail pour le jeune et également les professionnels en partenariat. Ces préconisations issues de l'extérieur de l'établissement peuvent être un stimulant pour la dynamique des professionnels »*.

Cette consultation « plurielle » autour du compte rendu de stage, nous renseigne sur le fait que l'ensemble des interviewés connaît le document, et le trouve satisfaisant. Les stagiaires trouvent ce document utile pour échanger sur le stage avec leur entourage et aussi pour situer leurs compétences. Malgré cette satisfaction générale, les interviewés du secteur médico-social sont sensibles à l'amélioration de ces outils en vue faciliter les apprentissages du jeune. Les propositions des professionnels du secteur médico-social peuvent-elles dynamiser cet

outil ? On retrouve dans les pistes d'améliorations un consensus, d'une part la mise en lien des compétences travaillées en stage avec les objectifs notés sur la convention en début de stage ; d'autre part, celui de retrouver dans le bilan une évaluation des compétences sociales et professionnelles. Pour l'évaluation professionnelle les éducateurs aimeraient y trouver la description des travaux réalisés et leur niveau d'acquisition. A l'issue de ce repérage fait par le tuteur et le stagiaire, les professionnels attendent également des pistes de travail.

L'enjeu de ce second thème du questionnaire était d'évaluer si le stage tel qu'il est organisé actuellement est un point d'appui pour aider le jeune à repérer ses compétences.

La représentation positive auprès des jeunes, des familles, des professionnels et des tuteurs, témoignée au fil des entretiens nous permet de confirmer partiellement notre hypothèse.

Les groupes interrogés témoignent effectivement de certains points à améliorer dans l'accompagnement du stagiaire d'une part pour faciliter sa prise de parole quand il se présente en entreprise et lors du bilan, et d'autre part pour l'aider à décrire ce qu'il fait. Nous avons vu que l'évocation des réussites par le jeune et la mise en lien avec les efforts qu'il a réalisés sont des actes favorisant le sentiment de compétence (chapitre 1.2.4). Les propositions d'améliorations visant à stimuler ce sentiment de compétence sont principalement évoquées par les professionnels du médico-social. Ce qui nous indique que nous pouvons prendre appui sur ces professionnels pour améliorer notre accompagnement. Les propositions peuvent être regroupées sous deux thèmes : le premier anticiper le stage et le second élaborer un outil pour que le jeune situe ses compétences.

L'anticipation du stage permettrait d'aider les jeunes à repérer ce que l'on attend d'eux en stage, et ainsi de formuler les objectifs lorsqu'ils se présentent en entreprise, ce qui peut répondre aux attentes évoquées par les tuteurs d'entendre la motivation du stagiaire.

Cette anticipation du stage implique une préparation à l'IME du stagiaire. Pour ce faire les professionnels proposent de mettre en place un outil qui permettrait au jeune de repérer ses compétences sociales et professionnelles, et faciliterait le partenariat des professionnels de l'IME (école, atelier et vie sociale) et entre l'IME et l'ESAT. La présence des éducateurs techniques lors des bilans est également une proposition qui permettrait de faciliter le travail en partenariat, thème récurrent chez les professionnels de l'établissement.

Nous observons que les propositions des interviewés sont en lien avec l'organisation du stage mais également avec l'accompagnement du jeune dans son parcours de formation. Ce qui nous amène vers notre troisième thème des questionnaires : le parcours de formation à l'IME.

2.3. Le parcours de formation

L'étude réalisée en première partie sur les composantes de l'estime de soi nous indiquent certaines attitudes qui peuvent faciliter le sentiment de compétence. Germain Duclos nous indique l'intérêt pour le jeune « d'avoir une perception juste des objectifs à atteindre et des étapes à franchir pour qu'il comprenne les liens logiques entre sa démarche et les résultats⁵² ». A partir de cette observation, nous avons interrogé les adolescents, leurs familles et les professionnels sur leur représentation du parcours de formation à l'IME. Pour compléter cette investigation, nous avons également consulté les professionnels de l'IME sur leur démarche d'évaluation des compétences auprès des jeunes.

2.3.1. Un manque de lisibilité pour les jeunes et les familles

Les mêmes questions sont posées aux jeunes et à leur famille. Cette consultation se fait en deux temps, le premier consiste à les interroger sur les étapes du parcours de formation scolaire, professionnelle et de vie sociale (décrit chapitre 1.3.2.2) et le second les invite à décrire ce qu'il faut faire pour passer d'une étape à une autre.

2.3.1.1. Pour les jeunes, des passages décidés par les adultes

A la première question, les cinq jeunes citent tous les groupes de vie sociale : Tremplin, Accueil, Passerelle et SAS. A la question : « qu'est-ce que tu dois faire pour changer de groupe ? » quatre répondent qu'il faut être de plus en plus autonome et selon Sophie : « *C'est à cause de l'âge, quand t'as 12 ans tu vas à l'Accueil, entre 14 et 18 à la Passerelle et après c'est le SAS* ».

Pour le repérage des classes, aucun élève ne peut les citer :

Fabrice : « *Les petits et les grands, c'est par âge je crois* ».

Laurent et Claire citent les noms des enseignants.

Sophie qui n'est plus scolarisée depuis septembre 2010 : « *classes D et C, je ne sais plus* »

Marie « *les groupes B.A.C, je crois peut-être que ça s'arrête à B*»,

Les classes se nomment A1, A2, B1, B2 et C. Pour décrire ce qu'ils doivent faire pour changer de classe, les élèves répondent :

Fabrice : « *Faut demander au prof ou au directeur* »

Laurent « *j'ai changé parce que j'avais du mal à lire et l'instit avait du temps pour m'aider*».

Sophie « *c'est peut être quand on change d'atelier qu'on change aussi de classe* »

⁵² Germain Duclos, op.cit (p 25), p160.

Claire et Marie ne savent pas.

Au niveau des ateliers, la question est : « Peux-tu citer les différents groupes d'atelier ? »

Quatre élèves citent l'ensemble des ateliers et Sophie nomme les prénoms des éducateurs techniques. Pour changer d'atelier, quatre élèves répondent qu'il faut demander avant les vacances aux éducateurs techniques, et pour Fabrice : « cette question est difficile, je ne sais pas ».

Pour ces élèves qui ont entre 17 et 20 ans, et qui sont à l'IME depuis au moins quatre ans, nous observons des difficultés pour repérer le parcours de formation, notamment au niveau scolaire.

Les secteurs de vie sociale sont bien repérés, même si les objectifs à remplir pour franchir ces étapes ne sont pas précis. Trois d'entre eux citent la prise d'autonomie. Au niveau des ateliers, la réponse attendue était le groupe lié au niveau de formation, c'est-à-dire initiation et formation, comme le décrit le projet de service (1.3.2.2). Etant donné que les cinq adolescents ont cité les différents ateliers, on peut s'interroger sur la clarté de la question. Cependant, nous pouvons préciser que ces termes d'initiation et de formation ne sont pas utilisés par les adolescents, ils disent plus facilement pour situer leur groupe d'atelier « *je suis avec les plus de seize ans* ». Pour le repérage du parcours scolaire, nous observons que les élèves ne connaissent pas le nom des classes, ni ce qu'ils doivent faire pour changer de classe. Ce manque de repères nous montre une perception peu précise des objectifs à atteindre pour le jeune s'il veut franchir les étapes. Ces passages ne représentent pas pour eux une reconnaissance de leurs compétences, mais plutôt un passage au bénéfice de l'âge, ou par la volonté des professionnels. Nous pouvons donc dire qu'au vu de ces témoignages, le parcours de formation ne facilite pas toujours le repérage de leurs compétences.

2.3.1.2. Une coupure avec l'école du point de vue des familles

Pour les parents, nous retrouvons les mêmes tendances. Les groupes de vie sociale sont cités en intégralité par deux parents, deux nomment les deux groupes fréquentés par leur enfant et un parent n'en cite aucun. A ce qu'il faut faire pour changer de groupe, deux citent : « à l'ancienneté », deux ne peuvent pas répondre, et une énonce la prise d'autonomie.

Le nom des classes ne peut être cité par aucun parent.

Le père de Fabrice : « *il y a différentes classes, je ne savais pas, il paraît plus compliqué de les rencontrer (les enseignants) que les autres professionnels* ».

Le père de Laurent : « *il n'y a pas d'évolution* ».

Les familles de Sophie, Claire et Marie ne peuvent répondre.

Pour changer de classe :

Le père de Laurent « *ça s'arrête quand les profs décident* ».

La mère de Sophie « *c'est quand les profs décident, ou quand il y a un problème* ».

Au niveau des ateliers, les parents ont également cité les ateliers et non les groupes de formation. Trois familles ont cité les cinq ateliers et deux en ont cité deux. Les changements d'atelier se font sur demande pour trois d'entre eux et deux ne savent pas.

Nous observons chez ces parents, comme chez leurs jeunes, une coupure avec le cycle scolaire, et quelques imprécisions sur le parcours de formation.

Cette consultation nous permet de constater que les élèves et leur famille n'ont pas une image précise du parcours de formation au sein de l'IME. Nous devons donc nous interroger sur la démarche à suivre pour mettre en place un parcours de formation repérable, avec des exigences demandées à chaque passage. Si ce parcours est lisible pour le jeune, que le franchissement de ces étapes est lié à ses compétences sociales, techniques et scolaires, il pourra faciliter le repérage de ses acquisitions.

Nous allons désormais présenter le regard des professionnels de l'établissement sur ce parcours de formation.

2.3.2. Mettre en commun ses compétences

La question posée aux professionnels est celle de notre hypothèse : « Est-ce que l'organisation du parcours de formation de l'IME aide le jeune à se représenter ses compétences ? »

A cette question :

- quatre professionnels commencent leur réponse par « *je ne sais pas* »,
- trois répondent : « *non* »,
- trois pensent que l'organisation peut être améliorée,
- trois sont satisfaits de l'organisation, même si dans la suite de l'échange ils apportent des pistes d'amélioration.

A cette question ouverte, l'ensemble des interviewés émet des propositions pour améliorer ce parcours. Ils estiment donc que le parcours de formation actuel est perfectible. Ces propositions sont récurrentes pour certaines, mais jamais contradictoires. Elles peuvent se regrouper en trois thèmes : le travail en équipe pluridisciplinaire, le repérage du parcours de formation, et la parole du jeune.

2.3.2.1. Favoriser le travail en équipe

Le travail en commun est cité par six encadrants, dont trois éducateurs techniques. Nous allons citer quatre témoignages qui résument ces propos :

L'éducatrice technique de Marie : *« Ce qui manque même si on est performant, car on n'a pas d'amendement Creton, c'est le lien entre la vie sociale, l'école et les ateliers. Mettre en commun ses compétences pour le projet du jeune, on le fait que quand il y a un problème, il manque une dynamique pédagogique ».*

L'éducateur technique de Laurent : *« Le partenariat école, vie sociale et atelier ne se fait que quand il y a des soucis avec un jeune, alors que ça pourrait profiter à tous les élèves ».*

L'enseignante de Claire rejoint ce constat en le formulant sous forme de proposition : *« Nous pourrions mettre les élèves en situation de recherche à partir des stages, afin que tout ce qui est fait de part et d'autre prenne du sens ».*

L'éducateur spécialisé interrogé comme personne ressource : *« Les ruptures entre les différentes pratiques sont trop nombreuses ».*

Les professionnels souhaitent plus de partenariat pour mettre en dynamique les projets, et également afin d'harmoniser les pratiques. « Les connaissances deviennent des éléments de formation quand le jeune peut établir des liens de complémentarité, d'analogie, de similitude entre ses connaissances » note également Germain Duclos⁵³ dans son chapitre consacré à « Comment favoriser le sentiment de compétence ».

2.3.2.2. Un parcours qui ne questionne pas les professionnels

Trois éducateurs de vie sociale, une enseignante et le chef de service développent le parcours de formation en vie sociale et à l'école.

⁵³ Germain Duclos, op.cit (p 25), p158.

En vie sociale, les éducateurs déplorent en effet la tendance de l'organisation qui réduit les groupes :

L'éducatrice de Marie : *« s'il y a moins de groupes, le jeune ne visualise plus son parcours, sa progression » « nous devons garder ces étapes en vie sociale, et éviter que le jeune ne fasse la même chose sur tous les groupes, et en même temps laisser des thèmes que l'on ne travaille pas avec eux, comme le budget ».*

Le chef de service constate également cette tendance : *« Comme nous allons avoir moins de groupes en vie sociale, on aura des groupes verticaux, c'est le contexte de l'architecture qui influe sur cette évolution. Nous devons revoir ce point dans le projet de service en 2012 ».*

L'éducateur spécialisé interrogé comme personne ressource déplore également : *« En vie sociale la diminution du nombre de groupes engendre que le jeune ne visualise plus son parcours, sa progression ».*

Pour l'école, une enseignante, un éducateur et le chef de service évoquent le parcours.

L'enseignante de Fabrice présente l'organisation : *« Les jeunes je ne sais pas s'ils se repèrent, les classes sont organisées par niveau, âge et aussi compatibilité des comportements. Nous avons des groupes pour les +16ans et – de 16ans, mais si à plus de 16 ans le jeune ne sait pas lire il ne change pas ».*

L'éducateur de Fabrice : *« C'est difficile pour le jeune de se repérer dans l'évolution de ses compétences car l'école s'arrête sans qu'il comprenne pourquoi et en atelier l'évolution est floue, ce qui reste à travailler est évasif, en vie sociale c'est mieux repéré ».*

Le chef de service : *« Le parcours dans les ateliers est clair, il y a les moins de 16 ans et les plus de 16ans, avec un temps d'atelier qui augmente au fil de la progression d'une journée en SEES. Ils terminent leur parcours par quatre jours d'atelier par semaine ...en classe ce sont des groupes par âge et non par niveau, c'est un mélange qui peut être confus pour les jeunes. Mais faire des groupes verticaux ce n'est pas satisfaisant pour les élèves ».*

Les étapes de formation ne sont pas clairement abordées par les éducateurs techniques, et seule une enseignante présente le fonctionnement de l'école. Les éducateurs et le chef de service évoquent l'intérêt de conserver les étapes en vie sociale. Il semble donc que selon ces professionnels, la perception des étapes de formation n'entrave pas le repérage des compétences pour les élèves.

2.3.2.3. La parole du jeune

Ce thème est développé par un éducateur technique : *« Je ne sais pas si on prend suffisamment le temps de redéfinir les objectifs avec les jeunes, si ce temps était formalisé dans le calendrier avec un entretien comme la synthèse, avec les professionnels de vie sociale, école et ateliers, le jeune mettrait plus de sens à ce qu'il fait, et si on le faisait deux fois dans l'année cela éviterait qu'il se démobilise »*. Malgré le manque de récurrence de cette proposition, nous la mettons en avant pour trois raisons. D'une part elle rejoint les observations faites dans les entretiens avec les jeunes sur leur capacité à nommer leurs objectifs de stage. D'autre part, elle peut être mise en lien avec la demande des tuteurs de stage d'entendre les stagiaires définir leurs attentes et ainsi d'afficher leur motivation. Et cette proposition rejoint également les préconisations de Germain Duclos *« il appartient à l'adulte d'amener l'enfant à évoquer ses réussites ...en se souvenant de ses succès et de ses compétences dans certains domaines, il prend foi en lui et finit par espérer une réussite dans la poursuite d'un objectif qu'on lui propose ou qu'il se choisit »*⁵⁴.

La consultation sur le parcours de formation nous montre la difficulté des jeunes et de leurs familles à se représenter le sens donné aux étapes de formation notamment au niveau scolaire et parfois professionnel. Comme nous l'avons abordé en première partie, le sentiment d'impuissance sur leur évolution peut entraver l'accès au sentiment de compétence. Du côté des professionnels, le repérage du parcours de formation par le jeune n'est pas une préoccupation partagée. Seulement deux éducateurs de vie sociale témoignent de leur souhait d'harmoniser les pratiques, et de conserver des étapes pour que le jeune puisse visualiser son parcours. Le chef de service constate des changements dans l'organisation qui peuvent réduire ces étapes et souhaite adapter le projet de service 2012 à cette nouvelle réalité. Les éducateurs techniques se sont plutôt exprimés sur le désir d'un travail interdisciplinaire pour faciliter la mise en dynamique du projet. Enfin nous avons retenu la proposition d'un professionnel d'instaurer des rencontres autour de la parole du jeune pour harmoniser l'accompagnement et le mettre en dynamique. Après le questionnement sur le parcours de formation, nous allons aborder l'évaluation des compétences à l'IME

⁵⁴ Germain Duclos, op.cit (p 24), p154.

2.3.3. L'évaluation des compétences à l'IME « les Mauriers »

Afin de mettre en lien l'évaluation des compétences lors des stages, nous allons consulter les professionnels sur leur méthode d'évaluation : comment évaluent-ils les compétences des jeunes, utilisent-ils des outils, et le jeune participe-t-il à cette évaluation ?

2.3.3.1. A chacun sa méthode

Sept professionnels évaluent les compétences à l'aide de grilles.

Cette méthode est utilisée par quatre ETS sur cinq.

L'éducateur technique de Fabrice est attaché au comportement : *« je n'utilise pas de référentiel je me base sur ses capacités d'adaptation, et son implication dans son projet ».*

L'éducateur technique de Laurent : *« J'utilise de mon côté le référentiel Certificat d'Aptitude Professionnelle et je le présente ensuite au jeune, mais c'est à prendre avec précaution car si c'est trop pointu le jeune se démobilise, alors j'introduis du positif pour favoriser l'estime de soi ».*

En floriculture : *« Chaque élève a une feuille semestrielle, où il s'évalue à la fin d'une séquence d'apprentissage, tâche par tâche, j'ai aussi ajouté un repère de temps pour qu'ils voient s'ils progressent en rapidité. »*

En couture : *« J'ai commencé des fiches d'évaluation pour les mettre en situation de préapprentissage ».*

Deux enseignants utilisent le livret de compétences fourni par l'académie.

Un éducateur spécialisé a mis à jour une grille d'évaluation construite en 2002 à l'IME.

Les professionnels n'utilisant pas d'outil fondent leur évaluation sur l'observation :

L'éducateur de Fabrice : *« Je croise les observations des différents collègues ».*

L'éducatrice de Marie *« Je concentre l'évaluation sur le mercredi après-midi où nous avons vraiment l'occasion de les observer sur des temps d'autonomie. A la fin de la journée nous faisons le point ensemble sur leur capacité à occuper leur temps libre, à organiser leur transport, à gérer les contacts téléphoniques. »*

L'enseignante de Fabrice n'utilisant pas les grilles de l'éducation spécialisée : *« J'évalue à partir des contrôles. Pour moi l'outil qui nous est proposé est inadapté. On connaît les jeunes où ils en sont. »*

Nous pouvons dire à partir des témoignages de ces treize professionnels que la moitié a recours aux grilles d'évaluation de compétences. Ces outils sont utilisés principalement par les éducateurs techniques et les enseignants.

2.3.3.2. Des grilles remplies par les professionnels

La majorité des professionnels (dix sur treize) réalisent seuls l'évaluation du jeune. Nous pouvons croiser cette observation avec le constat posé par ces mêmes professionnels lorsqu'ils évoquent la difficulté d'auto-évaluation chez les jeunes. Les encadrants expliquent la forte influence du contexte sur l'évaluation pour ces jeunes qui ont un manque de confiance en soi. Cette observation entraîne peut-être la tendance à ne pas solliciter les adolescents pour apprécier leurs compétences.

Les informations recueillies autour du thème du parcours de formation met en évidence la nécessité de rendre plus lisible le parcours de formation pour les jeunes et leurs familles. Même si les professionnels ne semblent pas sensibles à ce manque de lisibilité du parcours, ils notent tous des pistes d'amélioration dans l'organisation. Nous retenons deux pistes d'amélioration qui peuvent favoriser le repérage du jeune dans son parcours. Première piste, favoriser le travail en équipe pluridisciplinaire. La seconde est d'institutionnaliser des temps (une ou deux fois par an) pour que le jeune puisse échanger avec les professionnels des trois secteurs sur son projet. Cette proposition peut d'ailleurs être un outil pour dynamiser le travail transdisciplinaire. Concernant le repérage du parcours de formation par les jeunes et leurs familles, nos préconisations présentées en troisième partie pourront nourrir le projet de service de 2012.

La consultation sur les méthodes d'évaluation avait pour but de connaître les outils utilisés par les professionnels pour faciliter la mise en lien entre l'évaluation de stage et le projet à l'IME. Plus de la moitié des professionnels utilisent des grilles de compétences d'origines différentes. A partir de ce constat, nous pouvons nous interroger sur la possibilité de trouver un outil commun pour que le jeune puisse s'approprier son parcours de formation, et progresser dans le repérage de ses compétences.

Pour conclure sur nos questionnaires, il est nécessaire de reformuler les principales idées qui nous aideront à proposer les perspectives d'amélioration de l'accompagnement des jeunes à l'IME des Mauriers.

Sur le premier thème des stages, l'ensemble des personnes interrogées ont une représentation positive du stage. Lorsque nous abordons le thème des compétences acquises durant le stage, nous observons les difficultés des jeunes à nommer leurs compétences ce qui confirme nos

observations décrites en première partie. Outre ces difficultés, les stagiaires sont pertinents pour évoquer le sens du stage et du bilan dans leur parcours de formation, ce qui nous confirme notre hypothèse sur l'intérêt du stage dans le repérage des compétences. Pour les familles et les professionnels, le stage est un moyen de développer les compétences du jeune au niveau de ses savoirs faire et savoir être autant technique que sociaux. La difficulté réside cependant à comparer l'avant et l'après et donc à situer et évaluer finement ce gain de compétences. Les tuteurs en entreprise notent la « trop grande discrétion » des stagiaires lors de la présentation en entreprise et du bilan. Les difficultés de prise de parole chez les jeunes peuvent être interprétées comme un manque de motivation dans certaines entreprises. L'évaluation de l'adaptation des conventions et bilans de stage nous montre que ces outils répondent aux attentes des interviewés, mais que les attentes se situent dans la mise en lien des compétences acquises durant le stage et le parcours de formation. Afin de faciliter l'expression du jeune autour de ses compétences, les professionnels du secteur médico-social proposent deux pistes d'amélioration. la première serait d'anticiper le stage pour préciser l'objectif du stage et la seconde d'élaborer un outil pour que le jeune situe ses compétences.

Sur le second thème du parcours de formation, nous observons des préoccupations différentes chez les jeunes et leurs familles d'une part, et chez les professionnels de l'IME d'autre part. Le manque de lisibilité dans le parcours de formation notamment au niveau scolaire pour les jeunes et leur famille, et le souhait d'un travail en équipe pluridisciplinaire pour les professionnels. La consultation sur les outils d'évaluation utilisés par les professionnels montre que la moitié d'entre eux utilisent des grilles de compétences d'origine différente. L'utilisation d'un outil commun accessible au jeune peut faciliter le repérage de ses compétences, et également le travail transdisciplinaire.

A partir de ces constats, nous allons donc présenter nos préconisations.

3. Préconisations pour favoriser le sentiment de compétences chez les jeunes à l'IME « Les Mauriers »

A partir de l'observation de la difficulté des jeunes à repérer leurs compétences, nous avons présenté quelques éléments explicatifs en première partie. Ces éclairages théoriques, pratiques, législatifs et institutionnels nous ont permis d'affirmer partiellement nos hypothèses. Le stage permet au jeune de développer ses compétences, mais celles-ci ne sont pas forcément repérées ni mises en lien avec son parcours de formation, lequel n'est pas toujours repéré par le jeune et sa famille. Forts de ces constats nous présentons des préconisations à partir des trois thèmes le stage, le repérage des compétences et le parcours de formation.

3.1. Le stage inscrit dans le parcours de formation

Les propositions d'actions de ce premier point sont centrées sur les missions de la chargée d'insertion décrites en première partie (1.3.3). Nous reprenons trois thèmes abordés au cours de notre recherche : le premier entretien d'accueil au service insertion, le stage et l'information sur l'orientation professionnelle.

3.1.1. Le premier entretien

La première rencontre avec la chargée d'insertion se fait à l'initiative du jeune, ou parfois encouragée par l'éducateur référent. Cette entrée au service insertion est repérée chez les jeunes car souvent ils demandent « Je vais bientôt avoir mes seize ans. Je peux venir te voir ? ». Pour que cette première étape favorise la restauration de l'estime du jeune, nous proposons deux actions : ritualiser cet entretien, et accompagner le jeune dans la connaissance de soi.

Ce premier entretien est mené de façon similaire à ce que le jeune peut connaître lors d'un premier accueil dans un organisme d'insertion telle que la Mission Locale. La première partie de l'entretien est administrative et vise à initier le jeune à décliner les éléments de son identité, et de son parcours de formation. Comme nous l'avons présenté lors de la description du pôle insertion (1.3.3.1), cet échange est l'occasion de construire un « arbre généalogique des métiers ». Nos constats montrent que les jeunes citent peu de personnes et de métiers lors

de cet exercice. Pour accompagner le jeune dans la connaissance de soi et favoriser l'échange autour du thème des métiers, il peut compléter cet arbre en famille. Nous pouvons également développer l'intérêt de ce support en invitant le jeune à s'informer sur le métier. Le jeune peut mener cette « enquête » à partir d'un guide d'entretien avec la description d'une journée type et la formation suivie. Une telle démarche permet d'ancrer la découverte professionnelle, à partir du contexte du jeune, et aussi d'instaurer des échanges en famille autour de ce thème.

« Apprendre à se connaître avant de se reconnaître »⁵⁵, affirme Germain Duclos, c'est l'intention donnée au troisième temps de cet entretien où à partir de « smileys », les jeunes répondent à la question : « j'aime et j'aime pas ». Pour amener le jeune à prendre conscience de ses caractéristiques, nous pouvons également les interroger sur leurs points forts et points faibles.

3.1.2. Le stage

A l'issue de cette recherche, nous constatons que c'est en favorisant le lien entre la formation à l'IME et le stage que le jeune pourra mieux repérer le sens donné aux apprentissages. Pour cette mise en lien, nous allons décrire les points à améliorer dans les différentes étapes du stage. Première étape, la définition de l'objectif, qui nous permet de cibler une entreprise. Seconde étape, le bilan et son compte rendu.

3.1.2.1. L'objectif défini avec l'éducateur technique

Le point à améliorer dans la recherche du stage est la présentation du jeune en entreprise, où les tuteurs se souviennent plus de la présentation de la chargée d'insertion que de celle du jeune. A ce constat nous retenons la préconisation de préparer le stagiaire avant l'arrivée en entreprise, en inscrivant les objectifs du stage dans le projet de formation. Ce travail préalable peut effectivement permettre au stagiaire la mise en relation de ce qu'il sait faire à l'IME et de ce qu'on va lui demander en entreprise. Les jeunes atteints de déficience intellectuelle possèdent n'ont pas accès, selon Piaget, à la pensée formelle précisément, la conceptualisation et la généralisation. Le passage par l'application concrète permet alors au jeune, de visualiser l'utilité directe de l'apprentissage entrepris. Nous proposons alors de travailler à partir d'un outil commun, développé dans la deuxième partie de nos préconisations. Avant d'orienter la recherche de stage, nous pouvons avec le jeune, l'éducateur technique, et la chargée

⁵⁵ Germain Duclos, op cit (p7), p85.

d'insertion préciser au moyen de la grille d'évaluation l'objectif du stage, préalable indispensable à la définition du profil de l'entreprise.

3.1.2.2. Implication du stagiaire dans la démarche de recherche d'entreprise

Pour la recherche du stage, nous devons adapter l'accompagnement en fonction des compétences des jeunes. Certains réalisent leur prospection téléphonique, ou leur courrier de demande de stage lorsque nous contactons les administrations. Pour les autres élèves, j'établis le contact en leur présence. Nous devons effectivement veiller à ce que cet exercice soit adapté aux capacités du jeune, pour qu'il puisse en retirer un sentiment d'efficacité et de valorisation. Ce premier engagement dans la démarche de stage amène un sentiment d'efficacité et de fierté qui favorise l'estime de soi.

3.1.2.3. Présentation en entreprise

Avant le démarrage du stage, l'élève accompagné du chargé d'insertion, se présente à son tuteur. La préconisation de définir l'objectif de stage avec le formateur technique avant cette rencontre peut favoriser la parole du jeune. Dans le troisième chapitre de nos préconisations consacré au repérage des compétences, nous présentons un outil qui permet de mettre en lien les apprentissages, et d'élaborer un livret de compétences, document préconisé lors des entretiens. Ce support pourra être utilisé lors de la présentation en entreprise.

3.1.2.4. Le bilan

Temps repéré par le stagiaire comme une reconnaissance de son travail, le bilan est essentiel. Les préconisations doivent favoriser l'expression de l'élève et l'aider à situer ce qu'il a appris durant le stage. Dans la continuité de la préparation du stage réalisée avec l'éducateur technique, nous retenons la proposition de l'associer à ce temps de bilan. Le bilan de stage, repéré comme un temps de validation des compétences pour le stagiaire peut effectivement permettre, à partir des objectifs posés et de la grille d'évaluation, la validation avec son formateur technique de certaines compétences. La participation de l'éducateur technique contribue à la mise en lien des apprentissages, car l'intégration de nouvelles connaissances est facilitée lorsqu'elles sont raccrochées à ce qu'il sait déjà. Sans compter que la différence fondamentale entre l'élève qui apprend facilement et celui qui éprouve des difficultés réside

dans la capacité à faire des relations entre les connaissances nouvelles et anciennes. Nous devons veiller à ce que le fait de multiplier la présence d'adultes autour du jeune ne transforme pas ce bilan en échanges « au-dessus de sa tête » et de s'accorder avec les personnes présentes sur le protocole. Pour la mise en œuvre de la participation des éducateurs techniques aux bilans de stage, nous avons convenu, avec l'équipe et le chef de service, du vendredi après midi, moment où les élèves ne sont pas en atelier.

3.1.2.5. Le compte rendu du bilan de stage

Nous avons constaté au cours des questionnaires que l'ensemble des interviewés estime le compte rendu de bilan de stage satisfaisant. Nous rappelons l'intérêt que ce bilan soit rédigé avec le stagiaire, car c'est un temps où il renomme les tâches effectuées, et se remémore les échanges avec le tuteur.

Les attentes concernant l'évaluation des compétences, nous l'avons vu au cours des entretiens, concernent le parcours de formation et pas exclusivement les compétences acquises en stage. Nous ne formulons donc pas de préconisations autour du bilan.

Notre recherche nous amène à proposer un outil mettant en lien les apprentissages à l'IME et en entreprise. Nous allons présenter cette préconisation dans la seconde partie consacrée au parcours de formation.

3.1.3. L'information sur l'orientation professionnelle

La description de l'environnement des jeunes de l'IME et de la situation professionnelle des parents nous montre en première partie (paragraphe 1.2.3), une très forte précarité sociale des familles. Ce constat nous rappelle l'importance du rôle de notre établissement dans l'accompagnement du jeune lors de son orientation professionnelle. Bien que Jean Guichard établisse que le jeune en difficulté doit se sentir porteur de compétences, pour être à même de cheminer dans sa démarche d'orientation professionnelle, nous proposons des actions de découverte professionnelle. Cette découverte sera menée en parallèle des actions de soutien du jeune dans la reconnaissance de ses compétences.

3.1.3.1. Des séquences de découverte professionnelle

A partir de leurs seize ans, nous pouvons inscrire ces séquences hebdomadaires de découverte professionnelle pour les élèves. Ce repère d'âge est inscrit dans l'établissement

comme le démarrage du cheminement dans le parcours d'orientation. Pour conduire ces séances de découverte professionnelle, Alain Crindal ⁵⁶ nous invite à diversifier les intervenants pour éviter une approche exclusivement disciplinaire. La chargée d'insertion ou les éducateurs spécialisés du groupe SAS (Service d'Accompagnement à la Sortie) peuvent s'associer aux éducateurs techniques ou aux enseignants pour animer ces séquences en binômes. Ce projet peut répondre à la demande de travail interdisciplinaire exprimée lors des entretiens par les professionnels

Pour l'organisation de ces séquences, Alain Crindal dans son guide pour la découverte professionnelle met en éveil : « Avant toute transmission d'information les élèves ont des idées, des raisonnements spontanés dépendants de leur rapport à la réalité du monde professionnel et de la formation qu'ils tentent d'approcher ». L'apprentissage de la connaissance sur les métiers, l'entreprise et le système de formation est dépendant de ces « déjà là » dont l'analyse peut soutenir les démarches d'acquisition. Avant toute démarche de recherche d'informations, nous devons donc veiller à accompagner les élèves à décrire, et à écrire leur représentation des métiers. Pour que l'élève puisse mettre en lien cette découverte avec ses connaissances et chemine dans son parcours d'orientation professionnelle, nous proposons quelques approches.

➤ **Partager les expériences des stagiaires**

Le témoignage des stagiaires devant le groupe a un double intérêt : il permet au jeune de décrire ce qu'il a pu faire lorsqu'il était en stage et il informe ses pairs. Les échanges entre les jeunes à l'issue de la présentation peuvent également amener le stagiaire à réfléchir sur le sens des tâches réalisées. Pour faciliter l'expression du stagiaire, on peut poser les deux questions : « quelles sont les tâches que tu as réalisées, pourquoi tu travailles comme ça ? »

➤ **Les visites d'entreprise**

Les visites d'entreprise préparées avec les ateliers peuvent se faire à partir des stages réalisés et des propositions des élèves. Elles peuvent nourrir le réseau d'entreprises pour les stages. Ces visites doivent d'une part s'ancrer dans les apprentissages scolaires ou professionnels pour que l'élève puisse mettre en relation ces informations avec des connaissances déjà acquises. Elles doivent également être préparées avec les élèves, et que chacun d'entre eux ait

⁵⁶ Alain Crindal, La Découverte Professionnelle, Guide pour les enseignants, les Conseillers d'Orientation Professionnelle et les formateurs, Paris, Delagrave Editions, 2006, p35.

une mission : contact téléphonique, présentation de l'IME, lecture des questions, prise de notes, photos... Ces rôles sont répartis en fonction des compétences de chacun.

➤ **Les contacts avec les acteurs de l'orientation et de l'insertion**

Ces contacts sont comme les démarches en entreprise l'occasion d'aller sur l'extérieur de l'établissement et d'entretenir les relations avec les acteurs du réseau. L'organisation de ces rencontres, peuvent se réaliser dans la préparation avec les élèves de la même façon que les visites d'entreprises.

Pour les démarches en vue de l'information sur l'orientation, nous pouvons accompagner les élèves dans la découverte de plusieurs organismes.

Le Centre d'Information et d'Orientation, organisme de l'Education Nationale permet au jeune de prendre connaissance des filières de formation initiale.

La Cité des Métiers, organisme très dynamique sur les Côtes d'Armor permet de recueillir des renseignements sur les formations initiales, et continues. Ce large panel est un atout pour les jeunes de l'IME, qui ne peuvent pas tous accéder aux formations initiales compte tenu de leur faible niveau scolaire. La Cité des Métiers permet par exemple l'accès à l'information sur les formations organisées par des branches professionnelles. Ces formations qui valorisent les savoir-faire pratiques, peuvent être adaptées aux jeunes de l'IME. Outre l'accès à la documentation et l'accueil des conseillers la Cité des Métiers organise également des événements tels que les rencontres avec les entreprises, des recrutements, des journées découverte.

La Mission Locale pour l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de 16 à 25 ans, permet l'accès aux informations sur l'orientation, et est également un acteur pouvant accompagner les jeunes dans leur parcours d'insertion.

Les contacts avec les organismes de formation, peuvent se réaliser en fonction des projets des jeunes, afin de relier cette démarche à leur projet. Ces organismes peuvent être les Centres de Formation des Apprentis, ou les Lycées Professionnels.

Le repérage de ces partenaires prépare aussi le jeune à la sortie.

3.1.3.2. L'affichage des stages de la semaine

Chaque semaine, un planning de stages est affiché. Le service insertion est situé dans le bâtiment scolaire, lieu de passage incontournable pour tous les élèves, ce qui facilite la communication.

Une information avec les noms et photos des stagiaires, des entreprises accueillantes, des métiers découverts accompagnés d'un pictogramme est affichée dans le couloir chaque semaine. Cette information permet au jeune de comprendre le lien logique qui existe entre la démarches de contact avec la chargée d'insertion et le résultat (départ en stage). L'affichage des différents stages donne également une information sur les différents métiers et facilite la communication entre pairs sur ce qui s'est passé en stage.

3.1.3.3. Les stagiaires en situation de travail

Lors des visites de stage, je prends des photos des jeunes en situation de travail. Elles sont ensuite exposées à chaque fin de semestre et remises aux élèves. L'intérêt de ces photos est de valoriser le stagiaire, de favoriser la connaissance de soi, et de proposer une information accessible à tous.

Cette action peut être améliorée en accompagnant les jeunes pour décrire ce qu'ils font et « légènder ces photos ». Pour que cette description soit inscrite dans la formation technique, le soutien des éducateurs d'atelier semble approprié. Les commentaires peuvent être rédigés en classe et supervisés par les éducateurs techniques. Cette démarche peut faciliter le lien entre ce qui est fait en stage et à l'IME, aider le jeune à décrire les tâches, et favoriser le travail en équipe pluridisciplinaire.

Ces propositions d'actions centrées sur l'accompagnement de stage sont inscrites et étroitement liées à la démarche de repérage de compétences.

3.2. Pour une démarche de reconnaissance de compétences à l'IME des Mauriers

Les informations recueillies lors des questionnaires permettent plusieurs constats. La majorité des professionnels utilise des grilles d'évaluation des compétences professionnelles, scolaires et sociales de façon non concertée. L'élève n'est pas forcément associé à cette évaluation. Certains parents et la majorité des professionnels souhaitent à l'issue du stage, pouvoir situer les compétences acquises et se voir proposer des pistes de travail. Notre éclairage théorique sur l'accompagnement de jeunes en difficulté scolaire nous encourage à accompagner l'adolescent dans des expériences formatives qui établiront chez lui cette représentation de soi comme sujet porteur de compétences, et par là susceptible de projets. Ces différents constats

nous amènent à proposer un outil d'évaluation accessible et adapté à notre public : le dispositif « Différent et Compétent ». Toutefois, nous amènerons quelques points de vigilance à avoir sur ce programme. Pour terminer ces préconisations sur la démarche de reconnaissance, nous préciserons quelques modalités pour la mise en place de ce dispositif.

3.2.1. Le dispositif « Différent et Compétent »

Nous avons évoqué succinctement la démarche « Différent et Compétent » (page 33) lors de la présentation de l'ESAT des Mauriers. Les professionnels de l'IME, nous l'avons vu utilisent différents supports pour évaluer les compétences des jeunes. Les référentiels de formation tel que celui du CAP n'est pas toujours adapté comme nous le rappelle l'éducateur technique de Laurent durant les entretiens, car les compétences trop précises peuvent mettre le jeune échec. Pour mettre en lien la formation en atelier et en stages, l'utilisation d'un outil adapté à notre public et commun peut faciliter l'accompagnement du jeune.

Nous allons donc présenter une démarche adaptée au public des ESAT.

Le questionnaire qui a permis la démarche « Différent et Compétent » est « Comment signifier que le travailleur handicapé peut être compétent ? »⁵⁷.

Une procédure décrite en cinq étapes :

- Le positionnement : il s'agit d'une évaluation et d'une auto-évaluation entre le moniteur et l'utilisateur qui permet une discussion pour situer les compétences acquises et celles sur lesquelles il est envisageable de progresser.
- L'accompagnement : A partir d'un choix de trois ou quatre activités professionnelles, la démarche consiste à réaliser un dossier complet. La démarche pour le référent consiste à susciter l'expression de la personne et à noter ses propos. Ces propos sont illustrés par des exemples, des croquis, des photos.
- La simulation d'entretien : consiste à expliquer le déroulement de l'épreuve et mettre en confiance la personne pour la rencontre avec le jury.
- La rencontre avec le jury : pour que l'utilisateur présente ses activités, que ses compétences soient validées, et qu'il se mette en perspective.

⁵⁷ Patrice Leguy, Travailleurs handicapés, Comment reconnaître leur expérience », Erès, 2007, p9.

- La remise de l'attestation descriptive de compétences. Les seules compétences qui apparaissent dans l'attestation sont celles qui sont détenues. La remise est réalisée lors d'une cérémonie officielle inter-établissements.

La question est désormais de voir en quoi ce dispositif peut être transposé en IME.

3.2.2. La démarche « différent et compétent » quel intérêt pour les jeunes ?

Nous allons désormais présenter les intérêts d'une telle démarche en lien avec les constats de notre recherche.

3.2.2.1. Des outils adaptés

Les activités permettant la validation des compétences sont réalisées en trois étapes de complexité, inspirées des sciences cognitives (Vygotski et Piaget).

« Les activités de niveau un de type concret, où la personne reproduit les gestes professionnels simples par imitation ou par expérience.

Les activités de niveau deux de type abstrait, où la personne est en capacité de réaliser des gestes professionnels simples, de combiner plusieurs gestes, et de commencer à prendre en compte, dans l'exercice du travail, des notions plus abstraites telles que la qualité, sécurité et l'hygiène.

Les activités de niveau trois de type « transfert » où la personne est en plus capable d'analyser une situation problème et d'agir de façon autonome à des aléas lors de la production »⁵⁸.

Ces trois niveaux de validation permettent d'un part une accessibilité à tous les jeunes. D'autre part ils peuvent être un indicateur pour que le jeune situe ses capacités entre le milieu ordinaire et protégé de travail. Enfin, l'accès au niveau trois, peut être indicateur pour situer le niveau de compétences pour un projet de formation qualifiante (de type CAP).

3.2.2.2. Les modalités d'évaluation

A chaque niveau de validation, la personne choisit trois ou quatre activités, présente un dossier avec des photos, et décrit son travail. Cette rencontre avec le jury se fait dans son atelier pour le premier niveau, hors de l'atelier pour le deuxième et en entreprise pour le troisième. Ces instances de validations progressives permettent d'adapter les objectifs au niveau de l'élève, et évitent le stress de performance décrit par le père de Fabrice (page53).

⁵⁸ Patrice Leguy, op.cit (p79), p101.

Pour les adolescents s'orientant vers le milieu protégé, qui peuvent passer huit ans à l'IME, une validation peut les aider à repérer leurs compétences, et également mettre du sens au parcours de formation. Pour les jeunes visant une formation en milieu ordinaire, la validation leur permet de repérer leur niveau de compétences, car l'accès à une validation de type CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) se situe au terme du niveau trois.

3.2.2.3. Une validation reconnue

L'objectif du projet vise à reconnaître les compétences acquises par un système d'unité en faisant appel à des organismes « valideurs » extérieurs, et s'inscrit autant que faire se peut dans des dispositifs de droit commun. Les organismes de formation GRETA⁵⁹ et AFPA⁶⁰ ont été associés à la construction de cet outil et sont engagés pour les modalités d'évaluation. Les jeunes de l'IME, décrits en première partie (page 14), ont parfois un sentiment d'échec scolaire. La validation de leurs compétences par un organisme de formation est un moyen de restauration de l'estime de soi. L'exemple de Laurent en est l'illustration (certification en soudure).

3.2.2.4. Une évaluation formative

Le dispositif préconise une évaluation et une auto-évaluation entre le moniteur et la personne, évaluation formative qui comporte une discussion sur les compétences acquises et les potentiels. Ce soutien peut être bénéfique pour les adolescents qui, nous l'avons vu au travers des discours des tuteurs et des professionnels de l'IME, ne peuvent accéder sans aide à l'évaluation de leurs compétences.

3.2.2.5. Un langage commun IME-ESAT

Les deux éducateurs techniques de l'ESAT des Mauriers témoignent de leur souhait de favoriser le travail en partenariat et d'instaurer un langage commun avec les formateurs de l'IME. Une cohérence entre la formation initiale et la formation adulte facilite aussi l'adaptation de l'usager lorsqu'il arrive à l'ESAT. Ce langage commun peut également préparer le partenariat pour la formation, compte tenu de la proximité géographique de l'ESAT et de l'IME.

⁵⁹ Groupement des Etablissements Publics pour l'enseignement adulte.

⁶⁰ Association pour la Formation Professionnelle des Adultes.

Ce langage commun peut également faciliter le partenariat avec les autres IME.

➤ **Un langage commun inter-IME**

La démarche « Différent et Compétent » implique une mise en commun des moyens des IME pour construire le dispositif. Cette mise en réseau des IME du département peut permettre un échange des savoir-faire des professionnels. Une collaboration inter-IME peut aussi être bénéfique pour les jeunes, comme nous l'évoque Bernard Belin « Des échanges entre établissements peuvent en fonction de leurs projets ouvrir l'accès aux jeunes à l'atelier le mieux adapté d'un des IME du département »⁶¹. Ce procédé innovant permet une mutualisation des moyens de formation et participe au développement des compétences du jeune.

3.2.2.6. Un support pour un livret de compétences

Les grilles de compétences par métier peuvent faciliter l'élaboration du livret de compétences. Dans ce livret, support proposé lors des questionnaires, le jeune présente ses compétences acquises au niveau technique et également social. En complément, nous pouvons ajouter le document réalisé à partir des photos de stage (paragraphe 3.1.3.3). Le livret de compétences est un support pouvant faciliter la parole du jeune lors des démarches en entreprise, et également avec sa famille.

Pour mettre en œuvre un tel support, nous devons définir avec l'équipe de l'IME, quel professionnel est le garant du livret et qui valide les compétences. Le support doit être évolutif pour pouvoir évaluer le gain de compétences.

3.2.3. Limites du dispositif

Le dispositif « Différent et Compétent » depuis près de dix ans expérimente et formalise des pratiques de reconnaissance et de développement des compétences au sein des ESAT. Il a également été récemment utilisé par un SESSAD avec des adolescents en rupture scolaire, qui ont pu ainsi renouer avec les apprentissages, ce qui peut nous conforter sur l'adaptabilité de l'outil pour les jeunes. Nous pouvons cependant émettre une réserve sur cet outil car,

⁶¹ B. Belin, L'insertion des jeunes handicapés en milieu ordinaire de travail, Paris, L'Harmattan, 2003, p65.

comme nous l'ont rappelé les interviewés à maintes reprises lors des questionnaires, les compétences sociales et comportementales sont incontournables pour la réussite des projets professionnels des adolescents, et celles-ci ne sont peut être pas suffisamment précises dans ces référentiels destinés à la formation d'adultes. Nous devons donc compléter cet outil avec les éducateurs de vie sociale et technique.

3.2.4. Modalités pour la mise en œuvre.

Le dispositif « Différent et Compétent » prévoit une information et une formation des directeurs et des éducateurs techniques. L'adhésion de la direction et l'inscription au projet de service sont en effet des conditions incontournables pour développer un environnement favorable à la mise en place d'un tel dispositif. Cela n'est pas sans conséquences sur l'organisation du travail tel que le départ en formation des professionnels ou l'accompagnement individuel des jeunes pour le repérage des compétences. Après une première présentation de la démarche aux éducateurs techniques de l'IME, nous avons convenu avec l'équipe et le chef de service d'une intervention plus complète avec la correspondante de l'ESAT des Mauriers sur le dispositif « Différent et Compétent ».

A l'issue de cette information nous verrons quelle est la position de l'équipe pour tenter d'adapter cet outil auprès des élèves de l'IME.

Cette description du dispositif nous montre plus d'avantages que d'inconvénients à suivre cette démarche. Nous pouvons nous montrer aussi confiants, car nous voyons au sein de l'ESAT des Mauriers, les effets promotionnels des personnes en situation de handicap qui se sont engagées dans ce parcours de formation. A partir de leur classeur de compétences, elles peuvent parler de leur métier, et pour certaines d'entre elles, transmettre leur savoir-faire aux stagiaires accueillis dans leur atelier. Cet outil peut donc faciliter le repérage par les jeunes de leurs compétences à condition que l'organisation du parcours de formation prenne en compte l'accompagnement des jeunes. Nous allons donc dans cette troisième étape proposer quelques préconisations pour améliorer le parcours de formation.

3.3. Le parcours

A partir de la description de l'organisation du parcours de formation à l'IME, des éclairages théoriques de Germain Duclos sur l'importance de la lisibilité de la formation et des réponses des jeunes, nous pouvons infirmer partiellement notre hypothèse : le parcours de formation à l'IME facilite le repérage des compétences par le jeune. Nous allons proposer quelques préconisations qui pourront éventuellement alimenter l'écriture du projet de service qui sera remis à jour en 2012.

Au cours des deux premiers points nous proposons des actions sur l'organisation pédagogique et nous abordons également des perspectives pour l'investissement des jeunes et de leurs familles dans le projet.

3.3.1. Une organisation pour travailler ensemble

« Si le jeune connaît ce que l'on attend de lui, c'est-à-dire s'il repère ce qu'il doit faire pour atteindre un objectif, nous pouvons ainsi favoriser le sentiment de compétence chez le jeune »⁶² nous rappelle Germain Duclos. C'est à partir de cette conception que nous proposons des actions inspirées des souhaits de développer un travail pluri, inter, ou transdisciplinaire.

➤ Rappel du contexte

Le thème de notre recherche est centré sur la SIPFP. Nos propositions concernent donc uniquement ce secteur. Nous rappelons l'organisation actuelle.

Les élèves de la SIPFP sont répartis sur quatre classes, et les plus de 18 ans (ne visant pas une formation qualifiante) ne sont plus scolarisés. L'école est une unité pédagogique rattachée à l'Education Nationale. Une enseignante témoigne lors des entretiens de la difficulté de constituer les classes compte tenu de l'hétérogénéité des niveaux des élèves.

Quatre ateliers de première formation professionnelle sont proposés : Employé Polyvalent de Restauration, Employé Technique de Collectivité, Aménagements Paysagers, Mécanique soudure.

Pour la vie sociale, les élèves sont répartis en quatre groupes de vie sociale, dont un internat à l'extérieur de l'établissement.

⁶² Germain Duclos, op.cit p(6), p161.

Les éclairages théoriques sur l'estime de soi ont montré que les apprentissages sont facilités lorsque le jeune peut les mettre en lien. A l'heure actuelle, ce travail est difficile. car dans une classe, les élèves sont issus de tous les ateliers. Les enseignants et les éducateurs techniques souhaitent développer le travail en commun, comme ils le décrivent durant les entretiens : « *nous travaillons en partenariat que quand il y a des soucis avec un jeune* ». A l'IME, l'intérêt de ce fonctionnement peut s'illustrer par exemple par le calcul des surfaces à l'école, lorsque les élèves posent des pavés en aménagement paysager.

➤ De la pluridisciplinarité à la transdisciplinarité

Notre préconisation est que le groupe de jeunes qui est en atelier soit le même en classe. Ainsi chaque éducateur technique est en binôme avec un enseignant, ce qui peut favoriser la mise en lien des travaux scolaires et techniques. Cette organisation fait déjà ses preuves dans le groupe SEES (Section d'Enseignement et d'Education Spécialisé) des 12-14 ans, où la collaboration entre l'enseignant et l'éducateur technique dynamise l'accompagnement des jeunes. Une telle organisation pour les élèves de la SIPFP nous paraît donc cohérente, et surtout bénéfique pour faciliter la mise commun des compétences techniques et scolaires. Elle peut également faciliter le travail sur les supports photos de stage décrits précédemment (paragraphe 3.1.3.3), ou des projets collectifs.

Suite à cette proposition, nous allons préciser les trois thèmes que sont la pluridisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité à partir de l'éclairage de Basarab Nicolescu.

« La pluridisciplinarité concerne l'étude d'un objet d'une seule et même discipline par plusieurs disciplines à la fois. La recherche pluridisciplinaire apporte un plus à la discipline en question.

L'interdisciplinarité concerne le transfert des méthodes d'une discipline à une autre, sa finalité reste aussi inscrite dans la recherche disciplinaire.

La transdisciplinarité concerne ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les différentes disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance »⁶³.

L'intention de notre proposition d'organisation est bien d'unir les connaissances au service du projet de l'usager, nous pouvons donc parler de transdisciplinarité.

⁶³ Basarab Nicolescu, La transdisciplinarité, Manifeste, Monaco, Editions du Rocher, 1996.

3.3.2. Un parcours évolutif

Plusieurs insatisfactions sont énoncées lors des entretiens sur la lisibilité du parcours de formation. Les jeunes et leurs familles ne connaissent pas les différentes classes, et ne savent pas comment se décident les changements. En atelier, les étapes présentées dans le projet de service (initiation, formation et insertion) ne sont abordées par aucun interviewé. La proposition d'associer les ateliers et les classes permet de simplifier le repérage du parcours, mais elle n'est pas suffisante pour que le jeune distingue les étapes. Compte tenu des difficultés scolaires des élèves, et pour que le jeune puisse repérer son évolution dans son parcours d'apprentissage, tout en respectant son rythme personnel, la validation des compétences prévue dans le dispositif « Différent et Compétent » nous paraît pertinente.

3.3.3. Le jeune et son projet d'accompagnement

Dans le chapitre consacré au projet individuel (page23), nous rappelons le souhait de plus en plus présent des législateurs de favoriser la participation des usagers et de leur famille aux décisions les concernant. Nous avons également évoqué l'importance de la participation du jeune à l'élaboration de son projet dans le développement de l'estime de soi. De plus, les témoignages des jeunes concernant leur implication dans les stages et le sens qu'ils donnent à ces expériences témoignent de leurs capacités à se mobiliser sur leurs projets. Nous proposons donc deux aménagements dans l'organisation pour faciliter la parole du jeune.

➤ La participation à la synthèse

D'où la préconisation de l'éducateur technique de Sophie d'instaurer des temps de parole avec les professionnels impliqués dans son accompagnement. Ces constats nous amènent également à interroger le protocole d'organisation des synthèses. Nous avons décrit que le porte-parole du jeune lors de ces temps formels est son éducateur référent. Considérant la capacité des usagers à exprimer leur volonté, pouvons nous imaginer que le jeune puisse venir parler de son évolution et de ses projets lors de sa synthèse ?

Pour organiser ce changement dans le protocole d'organisation des synthèses, nous proposons de l'instaurer dans un premier temps pour les jeunes majeurs. L'âge de la majorité, symbolique de notre société peut avoir tout son sens auprès des jeunes pour instaurer cette participation à la synthèse. Ils se préparent ainsi à s'exprimer sur un « projet de vie »,

exercice qui leur est demandé pour formuler leur demande d'orientation auprès de la MDPH entre leur 19^{ème} et 20^{ème} année.

L'invitation des majeurs, ne serait qu'une première étape, car c'est en initiant le jeune dès son arrivée à ce temps d'expression, qu'il pourra au fil des années se l'approprier.

➤ Une « rencontre projet »

La préconisation de l'éducateur technique contribue également à faciliter la parole du jeune sur ses compétences et son projet. L'instauration de temps formels permet de mettre le jeune en situation de stress « formateur », car il se retrouve avec des personnes connues qui ne viennent pas le juger. Ces situations sont un entraînement pour ensuite s'exprimer à l'extérieur de l'établissement. La synthèse étant annuelle, la « rencontre projet » permet au jeune de présenter son évolution depuis sa synthèse, et de formuler ses intentions devant les professionnels qui l'accompagnent : l'éducateur de la vie sociale, l'enseignant, l'éducateur technique et la chargée d'insertion s'il a plus de 16 ans. Ponctuer l'année par cette rencontre soutient la mobilisation du jeune.

3.3.4. La place des familles

Au cours de notre recherche nous avons dressé différents constats. Le premier sur les contextes socio-économiques difficiles avec 27% des parents sans activité professionnelle. Ces situations engendrent des environnements familiaux souvent marqués par des ruptures : divorces, déchirements avec les autres membres de la famille. Ce qui justifie l'invitation de Germain Duclos à restaurer ces liens familiaux. Les entretiens avec les familles nous encouragent effectivement à les associer à l'accompagnement des jeunes vers le repérage de leurs compétences, de par notamment l'intérêt qu'ils portent pour le parcours de leur enfant. Les jeunes confirment ce soutien en évoquant leurs échanges à propos du stage et de leurs compétences avec leurs familles. Pour conforter ce sentiment d'appartenance et également restaurer le sentiment de compétences des jeunes, nous proposons d'associer les familles aux remises d'attestations de compétences. Ces attestations, documents officiels du dispositif « Différent et Compétent », valident un niveau de formation. Le dispositif actuel prévoit des cérémonies officielles annuelles pour les ouvriers des ESAT bretons qui ont validé un niveau de formation au cours de l'année. Nous pouvons donc imaginer l'organisation de ces cérémonies pour les jeunes de l'IME en présence de leurs parents.

Conclusion

Il semble nécessaire que le jeune se perçoive d'abord comme « être compétent » pour établir un lien entre ses qualités et compétences et l'exercice d'une fonction professionnelle.

Ainsi, de l'adolescence à la déficience, en passant par l'orientation professionnelle, nous avons fait le choix de centrer notre recherche sur les compétences, terme à usage multiple utilisé dans le domaine de la formation et des ressources humaines. Le choix d'un vocable commun au monde de la formation et du travail nous semble opportun, car ce défi, passer de la formation à l'emploi, est au centre de nos préoccupations.

Nous avons privilégié l'éclairage du concept de compétence par la psychologie humaniste dans le souci de construire notre recherche autour du développement de la personne. En effet, la personne en situation de handicap au cœur des décisions qui la concernent est la préoccupation centrale de l'orientation de la loi du 2 janvier 2002. Le détour par la conception du sentiment de compétence comme composante de l'estime de soi nous a permis d'éclairer les difficultés des adolescents et également la démarche pédagogique de l'IME.

L'enjeu des questionnaires avait pour ambition d'améliorer notre pratique au sein de l'IME. Le panel restreint des personnes interrogées ne nous permet pas de tirer une représentativité des groupes. Cependant l'analyse qualitative éclaire notre recherche sur deux points.

D'une part la mise en lien de nos deux thèmes de recherche : le stage et le parcours de formation. Relier les compétences acquises à l'IME et au cours du stage peut permettre au jeune de percevoir ce que l'on attend de lui et également de repérer ses compétences.

D'autre part l'étayage de nos préconisations. Les difficultés des jeunes et de leur famille à repérer le parcours de formation, le souhait des tuteurs d'entendre plus la voix des stagiaires, la volonté des professionnels de favoriser le travail interdisciplinaire nourrissent nos propositions d'actions. Cette démarche d'investigation est essentielle à notre recherche, car elle permet d'ancrer les préconisations avec l'existant, c'est-à-dire l'institution et son histoire, les usagers et leurs familles, les préoccupations des professionnels.

Nous avons recommandé dans notre dernière partie la mise en place d'un dispositif de reconnaissance de compétences. Nous sommes conscients que dans ce parcours tout reste à faire. Informer les professionnels de terrain sur l'apport de cet outil. Montrer au jeune l'intérêt de cette démarche. Lui donner l'envie de progresser, le goût à s'engager, et la motivation

d'apprendre. Le but est qu'on lui permette d'apporter des preuves de ses compétences à la sortie de l'IME. Nous voyons également dans cette démarche l'occasion d'impulser le travail en réseau avec les ESAT d'une part et les IME des Côtes d'Armor d'autre part.

Les actions proposées soutiennent la valorisation de l'utilisateur, au moyen de son projet professionnel, dans l'objectif de faciliter l'insertion sociale et professionnelle. Le développement de l'autonomie sociale est en effet indispensable à l'intégration dans un emploi. L'autonomie sociale et professionnelle consacre la notion de pleine et entière citoyenneté de la personne.

Bibliographie

Ouvrages

André (Christophe), Le Lord (Francis), L'estime de soi, S'aimer pour mieux vivre avec les autres, Editions Odile Jacob, 1999, Paris, 362p.

Belin (Bertrand), L'insertion des jeunes handicapés en milieu ordinaire de travail, Paris, L'Harmattan, 2003, 216p.

Crindal (Alain), La Découverte Professionnelle, Guide pour les enseignants, les Conseillers d'Orientation Professionnelle et les formateurs, Paris, Delagrave Editions, 2006, 159p.

Duclos (Germain), l'estime de soi, un passeport pour la vie, hôpital sainte Justine, Paris 2004, 245p.

Guichard (Jean), l'école et les représentations d'avenir des adolescents, PUF Paris 1993, 256p.

Huteau (Michel), Orientation et insertion professionnelle, Paris, Dunod, 2007, 454p.

Leguy (Leguy), Travailleurs handicapés : comment reconnaître leur expérience. Editions Erès, 2007, 189p.

Nicolescu (Bassarab), La transdisciplinarité, Manifeste, Monaco, Editions du Rocher, 1996.

de Singly (François), L'enquête et ses méthodes : le questionnaire, Collection 128, Nathan 2001, 128p.

Articles

Dortier (Jean-François), Sciences Humaines, Dossier Pourquoi apprendre ? Octobre 2011.

Dictionnaires

LAFON (Robert) Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant. Paris. PUF, 1991, 1059p.

Textes législatifs

Loi 2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale, Journal Officiel, 3 janvier 2002.

Loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Journal Officiel, 12 janvier 2005.

Code de l'Action Sociale et des Familles.

Table des matières

Préambule.....	2
Introduction	3
1. Sentiment de compétence chez des adolescents en IME	6
1.1. Des adolescents en situation de handicap	6
1.1.1. Des adolescents	7
1.1.2. La déficience	8
1.1.2.1. La déficience intellectuelle	8
1.1.2.2. La déficience psychique.....	9
1.1.3. Les conséquences de la déficience	9
1.1.3.1. Des difficulté cognitives	9
1.1.3.2. Des difficultés de communication.....	9
1.1.3.3. Des troubles de la conduite et du comportement	10
1.1.3.4. Des difficultés sociales	10
1.2. Le sentiment de compétence, composante de l'estime de soi	11
1.2.1. Le sentiment de sécurité et de confiance.....	12
1.2.1.1. Situations familiales et sentiment de sécurité physique et psychologique..	12
1.2.1.2. Garantir la stabilité.....	13
1.2.2. La connaissance de soi	13
1.2.2.1. Se connaître par ses différences	14
1.2.3. le sentiment d'appartenance	16
1.2.3.1. le groupe familial	16
1.2.3.2. Le groupe scolaire	18
1.2.3.3. Le groupe d'amis	19
1.2.4. le sentiment de compétence.....	20
1.3. Le repérage des compétences à l'Institut Médico Educatif (IME).....	22
1.3.1. Le projet individuel	23
1.3.2. La SEES et la SIPFP	24
1.3.2.1. La SEES	25
1.3.2.2. La Section d'Initiation et de Première Formation Professionnelle.....	25

1.3.3.	Le pôle insertion.....	27
1.3.3.1.	La recherche d'un projet professionnel réaliste	28
1.3.3.2.	L'élaboration du projet	28
1.3.3.3.	La validation et mise en place du projet	30
1.3.4.	L'IME, service de l'EPSMS.....	31
1.3.4.1.	La Section d'Education et de Soins Spécialisés A Domicile (SESSAD) ...	32
1.3.4.2.	L'Etablissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT)	33
1.3.4.3.	Le Service d'Accompagnement à la Vie Sociale (SAVS).....	34
1.3.4.4.	Le Service d'Accompagnement et de Travail Adapté (SATRA)	34
2.	Favoriser le sentiment de compétences chez les jeunes	36
2.1.	Méthodologie	36
2.1.1.	Personnes interrogées	36
2.1.1.1.	Les jeunes et leurs familles	37
2.1.1.2.	Les tuteurs	38
2.1.1.3.	Les professionnels de l'IME	38
2.1.2.	Thèmes abordés par les questionnaires	39
2.1.3.	Mode de passation des questionnaires	42
2.1.4.	Evaluation de notre choix d'enquête	42
2.2.	Le stage	43
2.2.1.	Les intérêts du stage	43
2.2.1.1.	Le travail, l'ambiance et l'autonomie pour les stagiaires	43
2.2.1.2.	Projet, réalité du travail et autonomie pour les familles, tuteurs et professionnels.....	44
2.2.2.	Comment les élèves parlent de leurs compétences ?.....	46
2.2.2.1.	Des compétences décrites succinctement par les stagiaires.....	46
2.2.2.2.	Le stage, sujet d'échange pour le jeune avec la famille et avec les professionnels de l'IME	46
2.2.2.3.	Gain de compétences : Comment évaluer ?.....	49
2.2.2.4.	Les tuteurs : « l'évaluation par un tiers ».....	49
2.2.3.	Evaluation des outils : présentation du stagiaire, convention et bilan de stage .	51
2.2.3.1.	La présentation des stagiaires vue par les tuteurs	51
2.2.3.2.	Convention de stage	53
2.2.3.3.	Les bilans de stage en entreprise.....	55
2.2.3.4.	Le bilan de stage écrit	57

2.3.	Le parcours de formation	62
2.3.1.	Un manque de lisibilité pour les jeunes et les familles	62
2.3.1.1.	Pour les jeunes, des passages décidés par les adultes	62
2.3.1.2.	Une coupure avec l'école du point de vue des familles.....	63
2.3.2.	Mettre en commun ses compétences	64
2.3.2.1.	Favoriser le travail en équipe	65
2.3.2.2.	Un parcours qui ne questionne pas les professionnels.....	65
2.3.2.3.	La parole du jeune.....	67
2.3.3.	L'évaluation des compétences à l'IME « les Mauriers ».....	68
2.3.3.1.	A chacun sa méthode	68
2.3.3.2.	Des grilles remplies par les professionnels	69
3.	Préconisations pour favoriser le sentiment de compétences chez les jeunes à l'IME « Les Mauriers »	71
3.1.	Le stage inscrit dans le parcours de formation	71
3.1.1.	Le premier entretien	71
3.1.2.	Le stage	72
3.1.2.1.	L'objectif défini avec l'éducateur technique	72
3.1.2.2.	Implication du stagiaire dans la démarche de recherche d'entreprise	73
3.1.2.3.	Présentation en entreprise	73
3.1.2.4.	Le bilan	73
3.1.2.5.	Le compte rendu du bilan de stage	74
3.1.3.	L'information sur l'orientation professionnelle	74
3.1.3.1.	Des séquences de découverte professionnelle	74
3.1.3.2.	L'affichage des stages de la semaine	76
3.1.3.3.	Les stagiaires en situation de travail	77
3.2.	Pour une démarche de reconnaissance de compétences à l'IME des Mauriers	77
3.2.1.	Le dispositif « Différent et Compétent ».....	78
3.2.2.	La démarche « différent et compétent » quel intérêt pour les jeunes ?.....	79
3.2.2.1.	Des outils adaptés	79
3.2.2.2.	Les modalités d'évaluation	79
3.2.2.3.	Une validation reconnue	80
3.2.2.4.	Une évaluation formative.....	80
3.2.2.5.	Un langage commun IME-ESAT.....	80
3.2.2.6.	Un support pour un livret de compétences	81

3.2.3. Limites du dispositif.....	81
3.2.4. Modalités pour la mise en œuvre.	82
3.3. Le parcours.....	83
3.3.1. Une organisation pour travailler ensemble.....	83
3.3.2. Un parcours évolutif.....	85
3.3.3. Le jeune et son projet d'accompagnement.....	85
3.3.4. La place des familles.....	86
Conclusion.....	87
Bibliographie.....	89
Table des matières.....	91
Annexes.....	95

Annexes

Convention de stage.....	95
Bilan de stage.....	97
Questionnaires auprès :	
- des jeunes.....	99
- de leurs familles.....	101
- des tuteurs en entreprise.....	103
- des professionnels de l'établissement.....	105
- des personnes ressources.....	107

CONVENTION DE STAGE

ENTRE

Etablissement Public Social et Médico Social

« Les Mauriers » - Saint-Quihouët

22940 PLAINTEL

Institut Médico Educatif

☎ : 02.96.32.16.03.

📠 : 02.96.32.03.65.

Directeur : Monsieur Daniel CROIZÉ.

Directeur Adjoint : Monsieur Dominique LE MEUR.

Cadre socio éducatif : Monsieur Jean-Pierre BETUING.

ENTREPRISE :

Adresse :

Directeur :

Tuteur de stage :

☎ :

ET LE STAGIAIRE

NOM : Prénom

Né(e) :

Hébergement pendant le stage :

Lieu de restauration le midi : le soir :

Moyen de locomotion :

Madame Christine HEURTEL (☎ 06/31/48/51/58) est chargée des relations entre l'entreprise, l'établissement et le stagiaire.

Stage se déroulant du : au :

Objet de la convention

Article 1 : La présente convention a pour objet de préciser les rapports entre les parties signataires et de définir les règles et obligations du stage.

Statut du stagiaire

Article 2 : Le stagiaire demeure élève de l'E.P.S.M.S. L'assurance de l'établissement prend en charge les risques en matière d'accident du travail, y compris lors des trajets liés au stage. Les stagiaires sont

également couverts en responsabilité civile par la M.A.I.F. Pour les travaux dangereux ou insalubres, l'entreprise s'engage à respecter la réglementation en référence au code du travail.

Article 3 : Le stagiaire doit prévenir l'entreprise et l'E.P.S.M.S., en cas d'absence ; par défaut, l'E.P.S.M.S. confirme.

Toute absence, imprévue du stagiaire, doit être signalée dans les 24 heures, par l'entreprise à l'établissement.

Article 4 : Le stage se termine à la date indiquée ci-dessus. Toutefois, il peut être mis fin au stage par anticipation, par chacune des parties qui s'engage à en informer l'autre, préalablement.

Article 5 : L'entreprise ne rémunère pas le stagiaire, mais elle peut verser un dédommagement si elle le souhaite, exonéré de charges sociales et pouvant être déductible au titre de l'imposition.

Déroulement du stage

Article 6 : Le stage fait partie de la formation dispensée à l'E.P.S.M.S. ; c'est la traduction d'un partenariat entre l'entreprise et l'E.P.S.M.S. Il peut avoir pour objet :

- 1) La découverte d'un métier. Le contact avec la réalité de l'entreprise.
- 2) La mise en application pratique des apprentissages et leurs approfondissements.
- 3) L'évaluation des capacités d'insertion du stagiaire.

Article 7 : L'E.P.S.M.S. s'engage à transmettre, à l'entreprise, les objectifs du stage et à suivre l'évolution du stagiaire. En nommant si possible un tuteur, l'entreprise s'engage, de son côté, à aider le stagiaire à atteindre les objectifs énoncés.

Article 8 : Des visites et entretiens sont organisés par l'E.P.S.M.S. pendant cette période. A l'issue du stage, un bilan est effectué avec le tuteur et le stagiaire.

Secteur d'activités de l'entreprise :

Métier découvert :

Objectifs du stage :

.....
.....
.....

Poste de travail occupé :

Horaires : Lundi : à et à
Mardi : à et à
Mercredi : à et à
Jeudi : à et à
Vendredi : à et à

Le :/...../.....

BILAN DE STAGE

Année : 2010-2011

- ✚ NOM et Prénom du STAGIAIRE : **Claire**
- ✚ NOM de l'ENTREPRISE : **ESAT B**
 - 22
- ✚ Tuteur : **Mme C**
- ✚ DATES du stage : **du 14 mars au 15 avril 2011.**
- ✚ DUREE du stage : **5 semaines**
- ✚ SECTEUR PROFESSIONNEL : **blanchisserie**
- ✚ METIER DECOUVERT : **ouvrière ESAT en blanchisserie**
- ✚ OBJECTIFS du STAGE :
 - Développer les compétences.
- ✚ **TACHES CONFIEES AU STAGIAIRE :**
 - **Traitement du linge sale :**
 - **Tri des blouses et pantalons, et passage au scanner,**
 - **Mise en machine des tabliers.**
 - **Traitement du linge propre**
 - **Vider les machines,**
 - **Mise des blouses, et des pantalons sur cintres pour séchage en cabine,**
 - **tri du linge par client, dans les « distripers »,**
 - **pliage des serviettes et des gants de toilette, et des housses de couettes.**
 - **Thermocollage des étiquettes sur les draps,**
 - **Pliage des draps et des taies d'oreiller après la calandre**
 - **Pliage des pantalons, tee-shirt et pulls à l'aide d'un gabarit,**
 - **Filmer les paquets de draps**
 - **Repassage de blouses, tee shirts et jeans**
 - **Accompagnement en livraison**
 - **Aide pour descendre le chariot chez les clients.**
 - **Entretien des locaux :**
 - **Passage de l'aspirateur dans les vestiaires,**
 - **Nettoyage à la serpillière de l'atelier.**

OBSERVATIONS :

Claire a apprécié ce stage et a même demandé à rester une semaine supplémentaire. Elle a repéré le fonctionnement de l'atelier : linge sale, propre, pliage, tri et livraison, et également l'intérêt de certaines méthodes de travail comme le tri du linge, les températures de lavage et de séchage.

C a noté une progression durant ces 5 semaines de stages, où Claire est passée de la situation d'observatrice à celle d'apprenante. Elle a en effet acquis des techniques de repassage où du linge plat elle a pu durant les trois dernières semaines réaliser le repassage du linge en forme (tuniques, pantalons).

Elle a fait preuve d'une bonne mémoire pour repérer le codage du linge par client, ce qui lui a facilité la tâche de rangement, travail qu'elle appréciait particulièrement. Ses compétences en lecture et écriture ont également été appréciées pour marquer le linge.

Au niveau sécurité, Claire était très consciente du danger, sur certaines machines.

Relations avec l'équipe :

Claire est toujours très proche des encadrants sur l'atelier, et pose facilement des questions. Avec ses collègues, les relations ont été facilitées par le travail en binôme pour le pliage de draps sur la calandre, mais Claire ne recherche pas systématiquement l'échange avec ses collègues.

Points à travailler :

- Tri du linge selon le mode de lavage : coton, synthétique et couleur,
- Repassage du linge en forme,
- Pliage,
- Organisation du poste de travail.
- Penser à son équipement de travail : blouse et aussi lunettes.

Pour poursuivre ses apprentissages Claire ira à partir de mi-mai 3 jours par semaine en atelier « couture-lingerie ». Un second stage d'approfondissement est prévu à Plémet du 26 septembre au 31 octobre 2011.

Le 16 mai 2011.

Questionnaire auprès des jeunes de l'IME (juin 2011)

Je souhaite t'interroger sur les stages et leur organisation. Je mène cette enquête pour :

- savoir ce que tu penses de ton dernier stage.
- Connaître ce que tu penses de la façon dont on t'accompagne à l'IME

Thème du questionnaire	Stage réalisé par : <input type="radio"/> H <input type="radio"/> F	Date : Durée :	Métier :	Entreprise :
-------------------------------	--	-------------------	----------	--------------

Thèmes	N ^{os}	Questions
repérage du stage	1	Age : Arrivée à l'IME : Ets fréquenté avant l'IME :
Parcours	2	Classe : Groupe Atelier : Groupe vie sociale :
Stage	3	Quand est-ce que tu as réalisé ton dernier stage
	4	De quelle durée
	5	Dans quelle entreprise
Représentation du stage	6	Qu'est ce que tu as aimé ? <input type="radio"/> être avec les collègues <input type="radio"/> le travail <input type="radio"/> être à l'extérieur de l'IME <input type="radio"/> t'organiser seul <input type="radio"/> autres
	7	Qu'est-ce que tu n'as pas aimé ? <input type="radio"/> être avec les collègues <input type="radio"/> le travail <input type="radio"/> être à l'extérieur de l'IME <input type="radio"/> t'organiser seul <input type="radio"/> autres
Convention	8	Quel était l'objectif du stage ? <input type="radio"/> découverte <input type="radio"/> formation <input type="radio"/> autres

Compétences	9	<p>Qu'est ce que tu as appris durant le stage ?</p> <p>○ dans le travail :</p> <p>○ Avec tes collègues :</p> <p>○ dans l'organisation : trajet, repas ...</p>
bilan	10	<p>Comment s'est déroulé le bilan en entreprise ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'endroit - Avec qui
	11	<p>Pour toi ce bilan c'était :</p> <p>○ un moment important</p> <p>○ un mauvais moment</p> <p>○ un bon moment</p> <p>○ autre</p>
	12	<p>Ce moment d'échange t'a servi à :</p> <p>○ dire ce que tu as fait</p> <p>○ entendre ce que le professionnel pense de ton stage</p> <p>○ demander des conseils au professionnel</p> <p>○ rien</p> <p>○ autre</p>
	13	<p>A quoi te sert le bilan que nous avons écrit après le stage :</p>
Parcours IME	14	<p>Peux tu me citer les différents groupes de vie sociale :</p>
	15	<p>Qu'est ce que tu dois faire pour changer de groupe :</p>
	16	<p>Peux-tu me citer les différentes classes :</p>
	17	<p>Qu'est-ce que tu dois savoir faire pour changer de classe :</p>
	18	<p>Peux tu me citer les différents groupes d'atelier :</p>
	19	<p>Qu'est-ce que tu dois savoir faire pour changer de groupe :</p>

Questionnaire auprès des parents de l'IME « Les Mauriers » (juin 2011)

Dans le cadre de ma formation de chargée d'insertion je m'interroge sur la difficulté des jeunes à parler de leurs compétences. J'ai remarqué cette difficulté lors des temps de classe en Vie Sociale et Professionnelle et aussi lorsqu'ils se présentent pour un stage. Ce qui est difficile pour eux c'est de dire ce qu'ils savent faire. La question de ma recherche est donc comment nous pouvons à l'IME accompagner le jeune pour faciliter le repérage de ses compétences.

J'ai besoin du point de vue des différents professionnels qui accompagnent l'élève pour :

- évaluer les outils mis en place dans l'accompagnement du stage ;
- Echanger sur le parcours de formation à l'IME.

Ces entretiens sont menés auprès des jeunes, des professionnels de l'IME et également des tuteurs de stage, et des parents. La restitution des résultats de l'étude fera partie de mon mémoire de formation, et l'analyse m'amènera à proposer certaines préconisations pour ajuster notre accompagnement. Ce mémoire vous sera présenté en décembre 2011.

Cet entretien dure trente minutes.

Parent interrogé : OH O F	Profession :			
Thème du questionnaire	Stage réalisé par :	Date : Durée :	Métier :	Entreprise :

Thèmes		Questions
Représentation du stage	1	Selon vous quels ont été les intérêts du stage
Compétences	2	Pour ce stage de formation observez –vous un gain de compétences O Oui O non
	3	Au retour de son stage vous a-t-il parlé de ce qu'il (ou elle) a fait O spontanément O avec sollicitation O pas du tout
	4	Si oui quelles sont les informations qu'il vous a rapportées ?
	5	Vous a-t-il décrit ce qu'il a fait ? O Précisément O Très brièvement O Pas du tout O autre

Outils	6	Que pensez-vous des outils de transmission mis en place autour du stage : ➤La convention de stage
	7	Avez-vous des propositions pour améliorer ce document ?
	8	➤Le bilan de stage écrit
	9	Avez-vous des propositions pour faciliter le repérage des compétences dans ce bilan ?
	10	Ces outils vous semblent-ils faciliter le repérage des compétences : <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> Autre réponse
Parcours IME	11	Pouvez-vous me citer les différents groupes de vie sociale :
	12	Qu'est ce que les jeunes doivent faire pour changer de groupe :
	13	Pouvez-vous me citer les différentes classes :
	14	Qu'est-ce que les jeunes doivent savoir faire pour changer de classe :
	15	Pouvez-vous me citer les différents groupes d'atelier :
	16	Qu'est-ce les jeunes doivent savoir faire pour changer de groupe :
	17	Est-ce que l'organisation du parcours de formation de l'IME aide le jeune à se représenter ses compétences ?

Questionnaire auprès des tuteurs de stage (juin 2011)

Dans le cadre de ma formation de chargée d'insertion je m'interroge sur la capacité des jeunes à parler de leurs compétences. J'ai observé durant l'accompagnement des stagiaires, la difficulté de dire ce qu'ils savent faire.

J'ai besoin de votre avis pour évaluer notre accompagnement des stagiaires.

Ces entretiens sont menés auprès des jeunes, des professionnels de l'IME et également des tuteurs de stage. Durée de l'entretien : 30 minutes.

Thème du questionnaire	Stage réalisé par : OH <input type="radio"/> F <input type="radio"/>	Date : Durée :	Métier :	Entreprise : Nombre de salariés :..... Secteur d'activité :.....
Fonction du tuteur dans l'entreprise :				
Ancienneté dans le métier : dans l'entreprise :				

Thèmes	N°	questions
Représentation du stage	1	Quels sont les intérêts du stage ?
présentation	2	Comment le stagiaire s'est présenté
	3	Auriez-vous souhaité avoir d'autres informations ? Si oui lesquelles :
	4	Vous avez trouvé cette présentation <input type="radio"/> Insuffisante <input type="radio"/> Suffisante <input type="radio"/> précise <input type="radio"/> autre
compétences	5	Comment les élèves vous parlent de leurs compétences <input type="radio"/> Ils les surestiment <input type="radio"/> Les sous-estiment <input type="radio"/> Ont des difficultés à les repérer <input type="radio"/> autre
bilan	6	Lors du bilan de stage avez-vous pu dire vos observations sur les capacités du stagiaire :

Convention	7	<p>Que pensez-vous des outils de transmission mis en place autour du stage :</p> <p>La convention de stage</p> <p><input type="radio"/> Satisfaisant</p> <p><input type="radio"/> Insatisfaisant</p> <p><input type="radio"/> Sans opinion</p>
	8	Avez-vous des propositions pour améliorer ce document ?
Bilan	9	<p>Le bilan de stage</p> <p><input type="radio"/> Satisfaisant</p> <p><input type="radio"/> Insatisfaisant</p> <p><input type="radio"/> Sans opinion</p>
	10	Avez-vous des propositions pour faciliter le repérage des compétences dans ce bilan ?

Questionnaire auprès des professionnels de l'IME « Les Mauriers » (juin 2011)

Dans le cadre de ma formation de chargée d'insertion je m'interroge sur la difficulté des jeunes à parler de leurs compétences. J'ai remarqué cette difficulté lors des temps de classe en Vie Sociale et Professionnelle et aussi lorsqu'ils se présentent pour un stage. Ce qui est difficile pour eux c'est de dire ce qu'ils savent faire. La question de ma recherche est donc comment nous pouvons à l'IME accompagner le jeune pour faciliter le repérage de ses compétences.

J'ai besoin du point de vue des différents professionnels qui accompagnent l'élève pour :

- évaluer les outils mis en place dans l'accompagnement du stage ;
- Echanger sur le parcours de formation à l'IME.

Ces entretiens sont menés auprès des jeunes, des professionnels de l'IME et également des tuteurs de stage. La restitution des résultats de l'étude fera partie de mon mémoire de formation, et l'analyse m'amènera à proposer certaines préconisations pour ajuster notre accompagnement. Ce mémoire vous sera présenté en décembre 2011.

Cet entretien dure trente minutes.

Professionnel interrogé : OH <input type="radio"/> F	Formation : Ancienneté dans le métier :	Poste : dans le poste :		
Thème du questionnaire	Stage réalisé par :	Date : Durée :	Métier :	Entreprise :

Thème	N°	Questions
Représentation	1	Selon vous quels ont été les intérêts du stage
Compétences	2	Pour ce stage de formation observez –vous un gain de compétences <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> non
	3	Au retour de son stage vous a-t-il parlé de ce qu'il (ou elle) a fait <input type="radio"/> spontanément <input type="radio"/> avec sollicitation <input type="radio"/> pas du tout
	4	Si oui quelles sont les informations qu'il vous a rapportées ?
	5	Vous a-t-il décrit ce qu'il a fait ? <input type="radio"/> Précisément <input type="radio"/> Très brièvement <input type="radio"/> Pas du tout <input type="radio"/> autre

Outils	6	<p>Que pensez-vous des outils de transmission mis en place autour du stage :</p> <p>➤La convention de stage</p> <p><input type="radio"/>Satisfaisant</p> <p><input type="radio"/>Insatisfaisant</p> <p><input type="radio"/>Sans opinion</p>
	7	Avez-vous des propositions pour améliorer ce document ?
	8	<p>➤Le bilan de stage écrit</p> <p><input type="radio"/>Satisfaisant</p> <p><input type="radio"/>Insatisfaisant</p> <p><input type="radio"/>Sans opinion</p>
	9	Avez-vous des propositions pour faciliter le repérage des compétences ce document ?
	10	<p>Ces outils vous semblent-ils faciliter le repérage des compétences :</p> <p><input type="radio"/> Oui</p> <p><input type="radio"/> non</p> <p><input type="radio"/> Autre réponse</p>
Evaluation	11	<p>Comment évaluez-vous les compétences professionnelles</p> <p>➤techniques (pour les éducateurs techniques)</p> <p>➤Sociales (pour les éducateurs de vie sociale)</p> <p>➤Scolaires (pour les enseignants)</p>
	12	<p>Avez-vous des outils d'évaluation</p> <p><input type="radio"/> Oui</p> <p><input type="radio"/> non</p>
	13	<p>Cette évaluation se fait elle avec le jeune</p> <p><input type="radio"/> Oui</p> <p><input type="radio"/> non</p>
	14	<p>Si oui comment cet élève évalue ses compétences</p> <p><input type="radio"/> les surestime</p> <p><input type="radio"/> Les sous-estime</p> <p><input type="radio"/> a des difficultés à les repérer</p>
	Parcours	15

--	--	--

Questionnaire auprès des personnes ressources (juin 2011)

Dans le cadre de ma formation de chargée d'insertion je m'interroge sur la difficulté des jeunes à parler de leurs compétences. J'ai remarqué cette difficulté lors des temps de classe en Vie Sociale et Professionnelle et aussi lorsqu'ils se présentent pour un stage. Ce qui est difficile pour eux c'est de dire ce qu'ils savent faire. La question de ma recherche est donc comment nous pouvons à l'IME accompagner le jeune pour faciliter le repérage de ses compétences.

J'ai besoin du point de vue des différents professionnels qui accompagnent l'élève pour :

- évaluer les outils mis en place dans l'accompagnement du stage ;
- Echanger sur le parcours de formation à l'IME.

Ces entretiens sont menés auprès des jeunes, des professionnels de l'IME et également des tuteurs de stage. La restitution des résultats de l'étude fera partie de mon mémoire de formation, et l'analyse m'amènera à proposer certaines préconisations pour ajuster notre accompagnement. Ce mémoire vous sera présenté en décembre 2011.

Cet entretien dure trente minutes.

Professionnel interrogé : OH <input type="radio"/> F	Formation :	Poste :
	Ancienneté dans le métier :	dans le poste :

Thèmes		Questions
Outils	1	Que pensez-vous des outils de transmission mis en place autour du stage : ➤La convention de stage
	2	Avez-vous des propositions pour améliorer ce document ?
	3	➤Le bilan de stage écrit
	4	Avez-vous des propositions pour améliorer ce document ?
	5	Ces outils vous semblent-ils faciliter le repérage des compétences : <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> non <input type="radio"/> Autre réponse

Evaluation	6	Comment évaluez-vous les compétences sociales des jeunes
	7	Avez-vous des outils d'évaluation <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> non
	8	Cette évaluation se fait elle avec le jeune <input type="radio"/> Oui <input type="radio"/> non
	9	Si oui comment cet élève évalue ses compétences <input type="radio"/> Il les surestime <input type="radio"/> Les sous-estime <input type="radio"/> a des difficultés à les repérer
Parcours	10	Est-ce que l'organisation du parcours de formation de l'IME aide le jeune à se représenter ses compétences ?

Mots-clés

Adolescence, Déficience, Compétence, Estime de soi, Evaluation, Parcours de formation, Orientation Professionnelle.

Le constat posé est la difficulté pour les jeunes de l'IME des Mauriers de parler de leurs compétences lorsqu'ils se présentent en entreprise ou reviennent de stage. La difficulté des adolescents à décrire ce qu'ils savent faire, est un frein pour leur parcours d'orientation professionnelle.

A partir du concept de la représentation de soi l'auteur, chargée d'insertion à l'IME, décrit le sentiment de compétence comme une composante dynamique, permettant une restauration de l'estime de soi.

Comment mettre en place un accompagnement favorisant le repérage par le jeune de ses compétences dans un IME ?

Deux thèmes sont abordés dans cette recherche, l'accompagnement du stage et le parcours de formation.

L'étude de terrain réalisée auprès des jeunes, de leur famille, des tuteurs en entreprise et des professionnels, montre trois points. L'intérêt de mettre du lien pour le jeune entre ses compétences acquises à l'IME et en stage, ensuite la nécessité d'apporter plus de lisibilité dans le parcours de formation, enfin le souhait de favoriser le travail en commun dans l'équipe pluridisciplinaire.

Cette recherche amène l'auteur à proposer un dispositif de reconnaissance de compétences accessible aux adolescents, et une organisation visant à faciliter la transdisciplinarité.