

# L'insertion professionnelle

Pour penser  
une problématique  
de l'insertion professionnelle

Isabelle VINATIER

Maître de conférences à l'université de Nantes,  
CREN (Centre de recherche en éducation de Nantes)

Jacques THULLIER

Inspecteur de l'Éducation nationale chargé  
de l'Adaptation et de l'intégration scolaires

CE DOSSIER consacré à la problématique de l'insertion professionnelle vise à rendre compte de l'urgence à tenter d'articuler les trois finalités poursuivies par l'école : la formation de l'homme, du citoyen et du travailleur. En effet, dans les circonstances actuelles, l'exploitation de l'homme par l'homme tend à exaspérer l'exclusion de nombre de jeunes qui ne se construisent qu'avec les plus grandes difficultés un devenir professionnel pourvu de sens pour eux. Le travail est en effet considéré comme un mal nécessaire et l'homme au travail n'est guère considéré qu'à proportion des compétences qui lui sont prêtées et qui sont le plus souvent réduites au format qu'en imposent les référentiels. Faute d'articuler la formation du travailleur à celles de l'homme et du citoyen et d'en nouer les exigences dans un même projet humaniste, le risque est grand – et c'est particulièrement vrai dans l'éducation spécialisée – de dériver, sans en avoir conscience, et encore moins la maîtrise, vers des conduites qui ne font qu'entretenir l'ha-

bituelle dissociation entre l'homme et le citoyen d'un côté, et le travailleur de l'autre. Tout se passe comme si celui-ci devait s'oublier à la tâche comme homme et comme citoyen et surtout ne pas en afficher les prétentions. Bref, le travailleur est trop souvent sommé d'accepter d'être considéré comme un objet, exécutant aveugle à son exploitation et dépossédé de tout pouvoir de se penser lui-même comme sujet de son activité.

**L'article de Jacques Thullier** rappelle que le travail reste ainsi dominé par deux contre-valeurs : la souffrance et l'aliénation. Pourtant, s'il est vrai, comme l'affirme notre modernité, que le travail est un facteur d'humanisation de l'homme et qu'en ce sens il a un pouvoir libérateur, on peut alors se demander pourquoi, à l'école, la formation du travailleur ne s'attache pas à susciter les mêmes exigences que celles que cultivent dans leur ordre respectif, et dans la même école, la formation de l'homme et celle du citoyen. Nos mentalités ne laissent pas de banaliser l'idée que celui qui entre dans le sta-

tut de travailleur doit laisser là toute espérance d'humanité et de citoyenneté. Or, réintroduire la subjectivité au lieu même où elle a été chassée, c'est-à-dire impliquer la dimension de la construction du sujet dans le rapport de l'homme au travail, nous semble de ce point de vue devoir ouvrir de riches perspectives pour les projets de formation professionnelle des jeunes. Comment, en effet, penser une formation professionnelle capable de réarticuler dans l'unité d'une même problématique ce que toute une tradition du travail s'est précisément attachée à dissocier, à savoir l'homme, le citoyen, le travailleur ? Tel semble bien être, au moins en partie, l'enjeu de **l'article de Pierre Roche**, chargé d'études au CEREQ (Centre d'études et de recherches sur les qualifications). Celui-ci déclare d'entrée de jeu : *un processus de formation doit non seulement être qualifiant mais subjectivant*. Avant même les chances d'insertion professionnelle promises par les formations, l'accès par ces dernières à la qualification semble déjà se trouver conditionnée pour les personnes à leur capacité à s'instituer comme sujets.

Quels liens un enseignant chargé d'enseignement, d'éducation, et de formation professionnelle peut-il établir entre la formation de l'homme et celle du travailleur ? C'est par cette première question que la société actuelle interpelle l'école.

## LA FORMATION DE L'HOMME ET DU TRAVAILLEUR

Ne pas aider un sujet à construire un projet de formation, c'est risquer de le considérer comme déterminé par l'exclusion. Patrick Boulte dans un ouvrage intitulé *Individus en friche* écrit : *Parce qu'il est ex-*

*clu, l'individu ne peut plus jouer son avenir et son histoire comme une participation à l'avenir et à l'histoire collective. Dès lors, le temps ne peut plus servir de repère. Il perd de sa consistance. [...] L'exclu est incapable de faire des projets, de hiérarchiser et d'enchaîner ses actions, de se soucier du lendemain. La suppression du futur pour l'exclu l'empêche de s'adresser à lui-même comme à un « tu » futur, qui, selon l'expression de J.-M. Ferry, cristallise ce que le sujet demande à lui-même comme à quelqu'un qui pourrait donner satisfaction*<sup>1</sup>.

Dans ce dossier, **l'article de Dominique Giraud**, conseiller d'orientation-psychologue et formateur au centre d'application de l'INETOP-CNAM, **et celui de Ginette Francequin**, maître de conférences (laboratoire de psychologie du travail au CNAM) montrent combien la construction d'un projet individuel de formation peut être très difficile pour un jeune atteint par la maladie ou marqué par l'échec scolaire, projet qui paraît si mal engagé qu'il ne semble pas constituer une source de construction pour la personne. Pourtant, des modalités de travail peuvent aider ces jeunes à se construire un sens de la notion de projet et ces deux auteurs nous font partager les analyses de leurs expériences respectives dans ce domaine.

À propos d'adolescents atteints d'une maladie grave, **Dominique Giraud** écrit qu'en amont d'une insertion professionnelle *la consultation d'orientation et l'examen psychologique peuvent constituer un temps fort de mobilisation et d'introduction au changement*. Ces jeunes se vivent et sont considérés comme *des survivants* qui peuvent *osciller entre résignation et révolte, entre dépression et*

1. J.-M. Ferry, *Les puissances de l'expérience*, tome I, Le Cerf, Paris, p. 80.

*déni de leur situation*. Les aider à construire un avenir possible implique de leur fournir l'occasion de vivre une expérience structurante basée sur une réflexion nourrie de l'évocation de leurs faiblesses mais aussi de leurs points d'appui.

**Ginette Francequin** nous fait part, dans son article, d'une démarche clinique impliquante pour des jeunes de 16 à 25 ans qui cherchent à s'inscrire dans un projet d'insertion professionnelle. C'est aussi un travail à la fois délicat et complexe pour un conseiller d'orientation-psychologue, un conseiller d'insertion ou un formateur, parce qu'il s'adresse à des jeunes marqués par l'échec scolaire et exclus du système éducatif. La démarche utilisée nécessite de la part des professionnels une écoute susceptible de favoriser l'émergence et l'articulation des déterminants sociaux et des facteurs psychologiques qui pèsent sur les conduites des jeunes concernés. L'auteur nous montre ainsi en quoi la méthodologie *histoire de vie* dans les démarches d'orientation peut être, pour les jeunes, un levier de remobilisation. Cette méthodologie permet à ces derniers de prendre en compte l'intérêt du parcours qu'ils ont effectué, donnant ainsi à chacun la possibilité d'*imaginer une marge de liberté pour se construire sa vie*. L'aide apportée par l'enseignant, le formateur à la construction par le jeune de son projet de formation, le travail d'accompagnement dans la prise de conscience de ses compétences peuvent être considérés comme des médiations favorisant l'intégration sociale des personnes handicapées ou en grande difficulté. À ce titre, **Bénédicté Six Touchard**, docteur en ergonomie, présente dans son article un outil qui peut permettre à un travailleur (handicapé ou non), dans le cadre de sa formation, de connaître ses acquis professionnels. La démarche d'*auto-analyse* qu'elle propose vise

à permettre au sujet de prendre conscience de ce qu'il sait faire, ou en d'autres termes à repérer dans ses performances ses compétences. Cette reprise réflexive effectuée par le sujet est un processus qui lui permet de mieux développer ce qu'il peut faire sur la base de la conscience de ses potentialités. Le visionnement de son activité de travail par l'usage de la vidéo, étayée par le questionnement d'un ergonome, engage le sujet à analyser son propre travail, par la verbalisation de ses actions. Cette pratique développe, chez le sujet, une capacité de retour réflexif sur sa pratique professionnelle.

Une autre dimension de l'aide est inscrite dans les contenus de la formation professionnelle tels qu'ils sont dispensés auprès des publics en difficulté ou handicapés. Ainsi, **Patrick Mayen**, maître de conférences à l'ENESAD (Établissement national d'enseignement supérieur agronomique à Dijon), nous fournit, dans son article, l'occasion de reconsidérer la façon dont on pense la prise en compte de la difficulté d'apprentissage au titre de la didactique professionnelle impliquée dans toute formation à un métier. Pour l'auteur, l'exécution de gestes simples et répétitifs ne permet pas le développement de compétences. Il prend pour exemples des tâches qui sont caractéristiques des filières horticoles ou des travaux publics, généralement investies par des jeunes adultes en échec scolaire ou atteints d'un léger handicap mental. Il nous montre que la construction des compétences nécessaires à la maîtrise de ce type de tâches passe par l'exigence de la mobilisation de la pensée abstraite. Cette exigence est d'autant plus forte que ces jeunes adultes sont en difficulté.

Ces deux approches nous montrent qu'il existe des démarches formatives qui per-

mettent à la personne de faire l'expérience de ses compétences dans des formes reconnaissables par d'autres. Par cette reconnaissance, la personne est considérée comme un interlocuteur avec lequel la co-construction de l'activité de travail est possible, lui donnant ainsi l'occasion, au même titre que tout travailleur, de coopérer à une construction collective. L'expérience de soi dans une construction collective d'expériences et d'expression des compétences est un moyen d'avoir accès à ce que l'on peut considérer comme un vrai travail.

Quelles articulations un enseignant chargé d'enseignement, d'éducation, et de formation professionnelle peut-il établir entre la formation du citoyen et celle du travailleur ? C'est aussi par cette deuxième question que la société actuelle interpelle l'école.

## LA FORMATION DU CITOYEN ET DU TRAVAILLEUR

Ces deux notions ne sont pas conciliables, elles sont même opposées si le travail traduit une réduction du champ d'actions du sujet au lieu de définir et d'établir un espace possible de son investissement dans des activités qui permettent une expression de lui-même hors de lui-même. Il nous semble que l'école doit fournir les leviers permettant un arrachement du sujet à l'ensemble des déterminants sociologiques, psychologiques ou autres qui confinent la personne dans des limites déterminées par avance, permettant ainsi aux jeunes en grande difficulté d'apprentissage de construire des stratégies d'identification par le rôle social et le rôle professionnel dont le projet de formation est porteur et qui sont, en général, considérées comme inaccessibles pour ces élèves. Ces considérations font l'objet de **l'article**

**d'Isabelle Vinatier**, maître de conférences à l'université de Nantes, CREN. (Centre de recherche en éducation de Nantes).

Pour se donner les moyens de penser le travailleur à la fois dans son humanité et dans sa citoyenneté, il importe déjà de concevoir le projet de formation comme étant d'abord celui de l'élève, celui-ci fut-il handicapé et de surcroît scolarisé en établissement spécialisé. **L'article de Philippe Jeanne**, directeur de clinique psychiatrique dans les Hauts-de-Seine **et de Jean-Paul Laurent**, directeur d'IME dans le Lot-et-Garonne, montre qu'on est encore à cet égard bien loin du compte. Des textes existent qui attestent la conscience juridique du problème. Mais les obligations qu'ils créent ne rencontrent, semble-t-il, qu'une volonté insuffisante et de les voir appliquer et de les appliquer tout court. D'où la question paradoxale qui ouvre le présent article : comment se fait-il que des institutions accueillant de jeunes handicapés ne soient pas mieux armées *pour tisser des liens avec le secteur économique et développer une politique volontariste d'apprentissage, dès lors que ceux-ci sont capables d'acquérir des savoirs et savoir-faire professionnels ?*

Toute formation doit amener la personne à réfléchir sur ses actions, elle doit lui permettre une explicitation de sa pensée, dans un va-et-vient permanent entre l'expérimenté, l'élaboré et le non encore conçu, le non encore formulé. Il s'agit bien dans le cadre de ce qui doit être une véritable démarche mise en place, d'aider le jeune à développer un esprit critique, à argumenter, à se modifier, à construire de manière raisonnée une représentation du monde du travail, avec lequel il a pu établir un rapport d'autant plus passionnel, conflictuel, voire

aveugle, que sa famille est marquée par l'exclusion, la déconsidération, le malheur. Pour celui qui a un sentiment d'exclusion, écrit Patrick Boulte, c'est alors le cercle vicieux : *Plus l'univers est fantasmé, plus il éloigne du réel ; plus l'éloignement du réel est grand, plus l'exclusion est forte et légitime, plus le recours au fantasme est fonctionnel.*

Dans toute formation, la formation de l'homme, du citoyen, du travailleur est présente à partir du moment où l'enseignant, le formateur sollicite chez le jeune tout ce qu'il peut produire lui-même en l'aidant à lui donner du sens. Cette production peut se décliner en termes d'idées, de conceptions, d'explorations, d'analyses, d'anticipations et de réalisations partagées. Cette approche implique de ne pas avoir d'*a priori* réducteur sur les capacités du jeune à pouvoir se mobiliser, ce qui serait particulièrement préjudiciable aux jeunes en grandes difficultés et aux jeunes handicapés. Cet *a priori*, qui est rarement nommé, est lourd de conséquences : il se traduit toujours en actes et peut, par exemple, entraîner l'enseignant à construire un projet à la place du jeune. *La fragilité de la figure du projet tient principalement au fait qu'elle doit empêcher l'individu de coïncider avec lui-même ; nouveauté faite simultanément de création/destruction, elle se veut l'expression de multiples possibles, mais jamais de possession,* écrit Jean-Pierre

Boutinet dans *Anthropologie du projet*<sup>2</sup>. Devenir capable de ne pas coïncider avec soi-même, de se penser dans une perspective évolutive constitue la grande difficulté des élèves qui ont une image d'eux-mêmes très négative. Elle est également la grande difficulté des enseignants qui se sentent souvent incompetents et démunis pour aider ces jeunes à se remobiliser sur des apprentissages. Les jeunes en grande difficulté ou handicapés ont besoin d'être soutenus dans la mobilisation subjective et cognitive qu'implique tout processus de formation professionnelle.

Ce dossier se clôt sur une interview de monsieur François Atger, délégué régional AGEFIPH Rhône-Alpes (Association pour la gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des handicapés). Il s'agit d'**un entretien réalisé par Marie-Louise Martinez**, chercheur en sciences de l'éducation, chargée de cours à l'université Lyon II et qui a été formateur au CNEFEI. Cet entretien fait le point sur une structure originale sur le plan institutionnel. Malgré les paradoxes constitutifs de l'insertion des personnes handicapées, ce dispositif pourrait bien être le laboratoire innovant d'un vivre ensemble différent dans l'entreprise. Selon Marie-Louise Martinez, une perspective anthropologique et psychosociale du handicap et de l'intégration permet de saisir les enjeux actuels dans leurs dérives possibles, comme dans leurs promesses.

---

2. J.-P. Boutinet, *Anthropologie du projet*, 4<sup>e</sup> édition, PUF, Psychologie aujourd'hui, Paris, 1996, p. 7.