



HAL
open science

Recherche “ Formation professionnelle inclusive : on a tous à y gagner ”

Corinne Mérini, Justine Gasparaux, Serge Thomazet

► To cite this version:

Corinne Mérini, Justine Gasparaux, Serge Thomazet. Recherche “ Formation professionnelle inclusive : on a tous à y gagner ”. [Rapport de recherche] ASTEI - Association Scientifique et Technique pour la Promotion d'une Education Inclusive; ACTé EA 4281. 2022. hal-03699693

HAL Id: hal-03699693

<https://hal.science/hal-03699693>

Submitted on 20 Jun 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Rapport final Mars 2022



Recherche « Formation professionnelle inclusive : on a tous à y gagner »

Les États Parties reconnaissent aux personnes handicapées, sur la base de l'égalité avec les autres, le droit au travail, notamment à la possibilité de gagner leur vie en accomplissant un travail librement choisi ou accepté sur un marché du travail et dans un milieu de travail ouverts, favorisant l'inclusion et accessibles aux personnes handicapées

*Article 27, travail et emploi de la
Convention relative aux droits des per-
sonnes handicapées ; signée et ratifiés
par la France et par l'Europe.*

Corinne Mérini, Justine Gasparaux, Serge Thomazet, laboratoire ACTé, Université
Clermont Auvergne

Gautier Alriquet, Rudy Bonnardel, Clémence Bauwens, Michel Laroye, Pierre Le
Berre, David Portet, formateurs engagés dans la recherche

En collaboration avec ASTEI, l'Association Trisomie 21 Alpes Maritimes, JMB
Formation et l'UFCV

Sommaire

Sommaire.....	2
Résumé et principaux résultats	3
Introduction	8
Cadre législatif.....	10
Formation professionnelle inclusive, que nous dit la littérature ?	11
Méthode	15
Résultats	17
Une formation inclusive : des principes à la mise en œuvre.....	17
Une pédagogie de la formation inclusive.....	18
1. Une formation pratique, par la pratique	19
2. S'adapter aux besoins particuliers sans abandonner les exigences de la formation et du métier	21
3. Une même activité adaptée à tous et à chacun	21
4. Des moyens multiples	22
5. Prendre en compte des temporalités très différentes.....	25
6. Des connaissances, des compétences et des méconnaissances.....	25
7. Un travail séquencé un cadre stabilisé, des consignes limitées.....	28
8. Des contenus de formation travaillés et retravaillés.....	30
9. Ajuster, prendre en compte les singularités, le « autrement capable »	31
Un travail de qualité au sein des organismes de formation	33
1. Des collectifs de travail internes et croisés	33
2. Une responsabilité collective partagée avec les partenaires au profit d'un projet cohérent.....	37
3. Des outils pour « passer les frontières ».....	40
Des points de vigilance :	41
1. Penser l'après formation, accompagner l'insertion professionnelle.....	41
2. Des prérequis nécessaires avant l'entrée en formation	42
3. Donner plus de temps aux personnes qui en ont besoin : travailler en amont .	43
4. Le rôle et la place de l'écrit.....	44
5. Le fait que le handicap puisse devenir un marché peut amener à rechercher un public spécifique, financé, et donc à des formations non inclusives.....	46
Bibliographie	49
Annexes	I

Résumé et principaux résultats



Une formation professionnelle inclusive, c'est quoi ?

Pendant un an nous avons fait une recherche avec cinq formateurs de deux centres de formation.

Nous avons filmé des moments en classe pour regarder comment travaillent les formateurs. Nous avons ensuite interrogé les formateurs un à un puis tous ensemble. Ils nous ont expliqué leur manière de travailler.

Cela nous a permis de définir ce qu'est une formation inclusive.

Une formation inclusive est une formation ouverte à tous. Les personnes en situation de handicap peuvent participer à une formation inclusive.



Une formation inclusive fait partie d'un parcours professionnel.

Dans un parcours professionnel il y a plusieurs étapes :

- Choisir sa formation pour faire le métier que l'on souhaite
- Connaitre ses compétences
- Avoir un diplôme
- Rechercher un emploi
- Trouver un emploi et prendre son poste

Avant la formation :

Se former à un métier est un choix.

Il faut donc pouvoir se renseigner sur le métier. Si c'est possible :

- On peut rencontrer des professionnels
- On peut aussi faire un stage pour découvrir le métier

Les centres de formation organisent des journées d'informations.



Les formateurs et les futurs étudiants se rencontrent.

On peut poser des questions et avoir des réponses sur la formation.



Les formateurs peuvent aussi poser des questions.

Cela les aide à mieux savoir ce que savent faire les stagiaires. .

Pendant la formation :

- Il y a des moments en classe.
On peut être seul avec le formateur ou avec les autres.
- Il y a aussi des ateliers pour apprendre à travailler.
- On participe à des stages.



Une formation inclusive tient compte des forces et des besoins de chaque stagiaire.

Les formateurs sont bienveillants.

Cela veut dire qu'ils écoutent et respectent les stagiaires, ils sont gentils.

Les stagiaires apprennent à travailler ensemble et à s'entraider.

C'est ce que l'on appelle la pair-aidance.



Les savoirs (ce que je dois connaître) et les compétences (ce que je dois faire) sont appris ensemble avec les formateurs et les stagiaires.

On apprend mieux ensemble.



Dans une formation inclusive tout le monde fait la même activité.

Mais chacun peut travailler à son rythme parce qu'on est tous différents.



Pour apprendre on peut lire, écrire, regarder, écouter ou faire.

Pour montrer que l'on sait on peut dire, écrire, dessiner ou faire.

Dans une formation inclusive on peut réussir une action avant de la comprendre. Les formateurs sont là pour aider à comprendre.

Une formation inclusive est exigeante.

Ça veut dire que tout le monde va apprendre ce qu'il faut savoir pour être professionnel :

- apprendre un métier,
- comprendre le métier,
- apprendre à connaître ce que l'on peut faire.



À la fin de la formation il y a un examen. On peut réussir tout ou une partie de l'examen.

On peut alors recevoir un diplôme.

Ce diplôme est reconnu par l'état.



Le diplôme permet de montrer aux employeurs que l'on est formé. Pour trouver un emploi c'est plus facile.

Dans une formation inclusive il y a plusieurs personnes :

- les stagiaires
- les formateurs
- les personnes qui s'occupent du diplôme
- les tuteurs de stage et les employeurs
- les professionnels qui accompagnent (par exemple : les éducateurs)

Nous conseillons à toutes ces personnes de travailler ensemble.

C'est tous ensemble que l'on peut réussir.



Après la formation :

Après le diplôme, il faut pouvoir aider les stagiaires à :

- trouver un emploi
- prendre leur poste dans de bonnes conditions



Un professionnel référent-emploi peut être désigné pour cela.

Principaux résultats

La recherche menée met en évidence les éléments suivants classés en trois catégories de priorité :

- Une formation inclusive nécessite, en amont, que les futurs stagiaires entrent en formation en toute connaissance de cause (avoir expérimenté le métier, faire un réel choix).
- Une formation inclusive s'appuie sur la bienveillance, la pair-aidance, l'entraide pour construire collectivement les savoirs et compétences.
- Une formation inclusive est une formation accessible. Elle conduit à la transformation des environnements de travail, à une évolution des pratiques pédagogiques. Elle ne se contente pas d'accompagner les personnes avec handicap sans modification des contextes de formation.

- Une formation inclusive s'ajuste, bien au-delà du handicap, à toutes les formes de fragilités. C'est parce qu'elle procède ainsi qu'elle permet aux personnes avec handicap d'être réellement incluses.
- Une formation inclusive recherche des environnements qui prennent en compte l'« autrement capable » des personnes et permettent d'engager tous les stagiaires dans la même activité, tout en différenciant les objectifs ou les stratégies. Afin de rejoindre des besoins très différents, elle propose différentes modalités d'apprentissage, rejoignant en cela les pratiques de pédagogie universelle.
- Une formation inclusive s'appuie sur la pratique pour construire ses dispositifs d'apprentissage. Elle inverse le rapport traditionnel entre comprendre (qui est souvent un préalable) et réussir (qui est la conséquence de la compréhension). Elle permet de réussir par l'action puis de comprendre à partir de son action. Elle s'inscrit donc dans une approche constructiviste.

- Une formation inclusive est une formation exigeante. Elle permet à chaque stagiaire, sans abaisser son niveau d'exigence, d'aller au maximum de ses possibles afin d'acquérir les bases métiers exigées et bien au-delà une réflexion sur le métier. En cela elle rejoint des pratiques en lien avec l'autodétermination.
- Une formation inclusive est coconstruite, par des équipes de formateurs qui ont les moyens de se réunir, d'échanger de construire et réguler collectivement le dispositif de formation.
- Une formation inclusive nécessite des liens étroits entre toutes les parties prenantes, organisme certificateur, terrains de stage et d'alternance notamment.
- Une formation inclusive nécessite de penser, dans une logique de parcours, l'après formation et d'entretenir des liens avec le milieu professionnel pour sécuriser la transition vers l'emploi tant pour les futurs professionnels que pour le milieu. Elle doit comprendre un dispositif de transition vers l'emploi ou un dispositif d'interaction avec le milieu professionnel au profit du parcours des formés.

Remerciements

Les chercheurs tiennent à souligner l'engagement et la participation active de tous les acteurs engagés dans l'expérimentation « Formation professionnelle inclusive : on a tous à y gagner », cadres et professionnels, partenaires du projet et bien évidemment les formateurs qui ont bien voulu travailler avec nous à identifier les pratiques inclusives, les difficultés rencontrées, les pistes d'améliorations pour des pratiques qui restent encore largement à construire.

Jean-Michel Bachellerie, Pierre Berra, Frédéric Danesi, Vivien Fontaine, Fabien Morena qui ont participé activement au projet, par le prêt de salle, le recueil de vidéos et les soutiens qui ont permis la mise en œuvre du projet.

L'association Trisomie 21 Alpes-Maritimes, la fédération Trisomie 21 France, la Région Sud PACA, l'AGEFIPH, le FIPHFP, l'OETH, l'UCFV et JMB formation pour les aides, financières et matérielles, apportées au projet

L'association ASTEI a permis de faire l'interface entre ces différents acteurs et le laboratoire ACTé qui apporte l'expertise scientifique au projet.

Introduction

- « - Chercheur : En résumé, en tant que formateur et organisme de formation, c'est une expérience réussie ?
- Formateur : Ah oui ! Complètement. »¹

Conformément à la commande passée à notre équipe, nous avons mené une étude qualitative, en appui du projet « Formation professionnelle inclusive : on a tous à y gagner ». La recherche s'appuie sur l'activité réelle des formateurs par des observations, captures vidéo, interviews. Elle vise à identifier et décrire les pratiques de formation professionnelle ainsi qu'à mettre en lumière les difficultés repérées par les formateurs, mais aussi les réussites et leviers trouvés, en utilisant notamment l'auto-confrontation et par la mobilisation de controverses professionnelles. Enfin nous avons réalisé une revue de la littérature permettant de repérer ce qui a pu être mis en lumière en termes de dynamiques inclusives sur la thématique de la formation.

La recherche a été menée selon un calendrier légèrement modifié pour tenir compte des contraintes des formations, impactées par la situation sanitaire.

La logique qualitative adoptée nous a amené à suivre une démarche inductive et à inclure dans l'analyse des éléments qui vont au-delà d'une analyse des pratiques de formateurs. En effet, les pratiques inclusives de formation nous sont apparues conditionnées par de multiples facteurs, en amont de la formation (par exemple le recrutement des stagiaires), parallèlement à la formation (par exemple le stage ou le terrain d'alternance) et après la formation (par exemple la recherche d'un emploi et la prise d'emploi). Ces facteurs nous semblent à prendre en compte tout autant que les pratiques au sein des organismes de formation, nous les avons donc repris dans notre rapport.



¹ Les extraits en italiques et entre guillemets sont extraits des verbatim de nos entretiens.

Cadre législatif

Depuis la loi de 2005 (République Française, 2005), le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers et parmi eux, d'élèves en situation de handicap, est en augmentation dans les établissements scolaires. De plus en plus fréquemment, ces élèves accèdent aux enseignements du second degré et aspirent à l'obtention d'un diplôme et à l'accès à un emploi. La circulaire 2016-186 du 30 novembre 2016 (MENESR, 2016) relative à la formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap précise les possibles et les caractéristiques de la formation professionnelle initiale pour ces élèves (soutien à l'expression d'un projet professionnel, aménagement de la scolarité et des examens, RQTH, accompagnement de l'insertion professionnelle). Ainsi dans la suite logique d'un cursus scolaire en milieu ordinaire, les dispositifs et moyens d'accompagnement mis en œuvre au regard de la reconnaissance de handicap sont maintenus : appui d'un dispositif ULIS en lycée professionnel, aide humaine et/ou matérielle, aménagement d'examen, auxquels s'ajoutent des actions spécifiques en faveur de l'insertion professionnelle. Plus récemment la loi du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance » (République Française, 2019) , reconnaît pour les étudiants en situation de handicap le « droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en œuvre dans le cadre [d'un parcours de formation adapté], selon une périodicité adaptée à sa situation ».

Le gouvernement a rappelé, dans un communiqué de presse en décembre 2020², son engagement en faveur de la sécurisation des entrées et parcours en apprentissage des personnes en situation de handicap : prise en charge des besoins de compensation par les OPCO, obligation d'un référent handicap dans les CFA, création de plateformes de prêt de matériel pour les compensations techniques.

D'autre part, la loi 2004-391 du 4 mai 2004 (République Française, 2004) relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social précise que « les personnes handicapées, ont accès à l'ensemble des dispositifs de formation prévus dans le [code du travail] dans le respect du principe d'égalité de traitement, en prenant les mesures appropriées ». Plus spécifiquement, à propos de l'accès et du maintien en emploi, les modalités de mise en œuvre du dispositif d'emploi accompagné, initiées par la loi du 8 mai 2016 (art. 52) (République Française, 2016) sont spécifiées par le décret n° 2016-1899 du 27 décembre 2016 (MASS, 2016). Autrement dit, au-delà de l'obligation légale de scolarisation, les personnes en situation de handicap peuvent au titre du droit commun s'engager dans un processus de formation de leur choix, dans une visée d'insertion ou de réinsertion professionnelle.

Ces textes participent de l'application de la convention relative aux droits des personnes handicapées des Nations Unies (ONU, 2006) qui reconnaît le droit pour les personnes en situation de handicap de vivre avec la même liberté de choix dans la société (art. 19) et à ce titre doivent bénéficier d'un accès à la formation professionnelle (art. 24) participant d'un accès égalitaire à l'emploi (art. 27).

² <https://handicap.gouv.fr/le-gouvernement-sengage-securiser-les-entrees-et-les-parcours-en-apprentissage-des-personnes-en>

Formation professionnelle inclusive, que nous dit la littérature ?

Le champ de la formation professionnelle inclusive n'est pas encore pleinement investi par les recherches sur l'accessibilité et la société inclusive, même si quelques travaux sont bien présents. Sans prétention à l'exhaustivité, nous reprenons ci-dessous les principaux résultats des publications que nous avons pu repérer et dont on constatera qu'ils sont en grande cohérence avec les résultats de la recherche exposée dans la suite de ce document.

Des publications en contexte suisse présentent les différents dispositifs de formation professionnelle existants (Fonjallaz, 2009) et en interrogent l'inclusivité. Au-delà des mesures de soutien mises en œuvre en faveur d'une formation pour tous, des auteures exposent des difficultés persistantes pour les apprenants en situation de handicap (difficulté d'accès à une formation, niveau d'exigence plus faible, risque de parcours précaire) (Scharnhorst & Kammermann, 2018).

Les enjeux d'une formation inclusive dépassent le seul accès à la formation et à la certification, il est question de redonner du pouvoir d'action aux personnes et d'influer positivement sur leur participation à la société. Les formations ont donc à s'attacher, au-delà des compétences liées au métier, à redonner aux personnes du pouvoir d'action et de la confiance en eux et dans les dispositifs de formation et d'accompagnement. Une formation inclusive suppose de penser la participation sociale des personnes non seulement comme un principe éthique, mais surtout comme un principe d'action au-delà du seul temps de la formation, dans la perspective d'un parcours de formation inclusive. Les milieux comme les acteurs sont alors amenés à faire des pas de côtés, et à élargir le champ des possibles (Veyre & Petitpierre, 2021). Les formations s'inscrivent alors dans un processus global qui a pour effet de mettre les professionnels en tension et conduit à s'interroger sur la coopération, le travail collectif et les situations dites d'intermétiers (Allenbach et al., 2021).

Une enquête récente (Étude IFOP pour l'AGEFIPH, 2021) révèle que les jeunes en situation de handicap partagent les mêmes aspirations que l'ensemble des jeunes, mais restent confrontés à des discriminations et des freins à l'embauche importants. Ces obstacles persistants nourrissent chez eux des craintes et des censures alors qu'une fois employés, ils occupent des postes en adéquation avec leurs attentes et leurs exigences. Une des craintes, qui apparaît dès l'entrée en formation, est liée au fait de ne pouvoir se former et exercer un métier correspondant à ses aspirations. Une situation qui selon certains auteurs conduit les moins dotés en capital scolaire et social à auto-adapter leurs aspirations aux places prédéterminées par l'offre existante (Soidet et al., 2018; Verdier, 2010).

La littérature laisse entendre qu'une formation par la pratique semble bien souvent pertinente, notamment par la voie de l'apprentissage. Cette dernière est d'ailleurs davantage privilégiée par les personnes en situation de handicap en recherche d'emploi (Bernardi, 2019). Elle permet aux apprentis en situation de handicap d'être perçus non plus par le seul prisme du handicap, mais de leurs compétences métiers (Pigeot, 2008). La formation par la pratique nécessite cependant de ne pas en rester à des compétences professionnelles acquises « sur le tas », qu'il est difficile de valoriser (Veyre & Petitpierre,

2021). L'alternance, tout comme d'autres dispositifs de formation ancrés dans la pratique, favorise l'inscription dans une « démarche de type réussir-comprendre-réussir », facilite la construction de liens entre savoirs et savoir-faire (Pigeot, 2008, p. 55) et favorise l'acquisition des gestes professionnels (Fonjallaz, 2009, p. 121; Veyre et al., 2019). Ainsi la possibilité de réaliser des stages en cours de formation est également une constituante importante de la formation professionnelle pour les personnes présentant une déficience intellectuelle (Larochelle-Audet et al., 2018).

Des travaux de recherche nous incitent aussi à nous interroger sur la pertinence de formations qui se limiteraient à des compétences routinières dans un monde contemporain où il est attendu des formations qu'elles développent des capacités d'adaptation. C'est donc la question de la flexibilité qui est ici en cause, permettant une double adaptation, la première répondant aux attentes des entreprises et aux attendus du métier (Brizais, 2013), la seconde répondant à l'adaptation à des environnements en évolution fréquente et rapide. Disposer de compétences adaptables sous forme de savoir, savoir-faire et savoir-être, suppose pour les individus de pouvoir faire du lien, notamment entre théorie et pratique. Pour (Jacques, 2013)



ces compétences adaptatives sont souvent les plus discriminantes quant à la réussite de la formation et de la prise d'emploi. La perspective d'une formation complémentaire interentreprise, telle que proposée par le système de formation professionnelle en Suisse, semble ici intéressante en ce qu'elle apporte des compétences et connaissances standardisées sur le métier (Fonjallaz, 2009, p. 112). Nous pouvons également citer l'initiative ATP³ (Alternance à Temps Partagé) qui ambitionne de « pérenniser l'inclusion de personnes en situation de handicap dans l'emploi en leur permettant d'obtenir un diplôme et de bénéficier d'une double expérience professionnelle – grâce à l'alternance partagée – tout en répondant aux différentes contraintes et opportunités des entreprises participantes » à ce projet collaboratif.

Dans ce contexte, la question de la formation professionnelle s'inscrit dans une logique de parcours accompagné. À ce sujet (Leblanc, 2013) préconise de dépasser la sectorisation, opposant par exemple, secteur enfance et secteur adulte, encore très présente dans les services. Cette évolution suppose « de nouvelles postures, de nouveaux schèmes d'accompagnement » (Leblanc, 2013, p. 140) pour les acteurs des services médico-sociaux, mais aussi pour permettre l'appropriation graduelle de la

³ <https://atp.handilyonrhone.org/projet/>

formation par les participants, la croissance progressive de leur pouvoir d'agir et donc une redéfinition de l'identité collective. En précisant leurs rôles dans le processus de formation, les acteurs réinventent les règles de leur collaboration et développent un vécu expérientiel commun (Bergeron, G. et al., 2016). De ce point de vue, une formation inclusive s'inscrit dans la perspective d'une inclusion sociale par l'emploi, condition de l'autonomie sociale des individus. Elle nécessite de penser en amont, l'entrée en formation, l'accompagnement aux choix évoqués ci-dessus et en aval la prise d'emploi par l'intermédiaire de dispositifs de transition jugés nécessaires (Ébersold, 2012; Velche, 2009) et qui peuvent prendre différentes formes dont celle de plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle (Bepmale, 2019). Entre les deux, il convient de penser la transmission et l'évaluation des connaissances et compétences, être formateur auprès d'un public en situation de handicap suppose de répondre à des besoins spécifiques, de mobiliser des techniques pédagogiques adaptées (UNAPEI, 2015, p. 24).

Ces possibles suggèrent, au-delà des modalités de soutien en formation et à la prise d'emploi, une certaine sensibilisation des acteurs vis-à-vis du handicap et des capacités de chacun. Pour exemple, le projet DESHMA étudié par Routier, D'arripe, Fourny et Aiguier (2019) démontre, non sans soulever des points d'écueil, qu'une mise en action des personnes en situation de handicap mental, au regard du développement du pouvoir d'agir, favorise la reconnaissance et donne à voir les capacités et compétences de ces personnes. Enfin, en fonction de l'âge des personnes concernées, la question du maintien dans l'emploi en dépit de fragilités qui augmentent est aussi à prendre en compte (Lord & Therriault, 2018; Roupnel-Fuentes, 2021). La prise en compte des éléments ci-dessus ne préserve pas de difficultés qui peuvent persister. Le changement de monde (Gardou, 2012) demande aux personnes avec handicap comme aux professionnels d'endosser de nouveaux rôles et de développer de nouvelles compétences, notamment au travail collectif (Allenbach et al., 2021). S'ajuster au rythme attendu de l'entreprise, acquérir les gestes de métiers tout en préparant une certification peut se révéler complexe pour des jeunes dont les performances et l'endurance sont diminuées par la situation de handicap. Il est alors nécessaire de s'assurer que l'employeur tienne compte des capacités, mais aussi des empêchements du jeune (Pigeot, 2008). Les modalités de soutien susceptibles d'être mises en œuvre dans un parcours de formation inclusif mobilisent de multiples acteurs (formateurs, tuteurs de stage, employeurs, étudiants, éducateurs) dans le temps et de manière continue ce qui suggère pour chacun des acteurs un travail en collaboration (Larochelle-Audet et al., 2018). Ainsi, dans un contexte de mutation du secteur médico-social, les professionnels qui sont de plus en plus soumis à des référentiels et procédures contraignants (Bertaux & Hirlet, 2012), doivent réenvisager leur activité dans la perspective d'une transition inclusive : intervenir en priorité sur les lieux de vie des personnes, investir des relations partenariales nouvelles avec les professionnels des dispositifs de droits communs tout en soutenant le développement de l'autodétermination des personnes (Boisvert, 2020).

Ainsi, si la littérature scientifique ne renseigne qu'imparfaitement le sujet de la formation professionnelle inclusive, les éléments précédemment évoqués laissent percevoir les enjeux de son développement pour l'ensemble des acteurs de l'écosystème. Bien que des difficultés et dilemmes persistent, la créativité des acteurs associée à la prise en compte des capacités des personnes en situation de handicap ouvre la voie à une expérience

formative et professionnelle inclusive, laquelle devra poser la question de l'autodétermination et d'un environnement capacitant. Si les individus acquièrent des compétences reconnues, il incombe parallèlement aux entreprises, aux structures de formation et aux organismes certificateurs d'intégrer cette question dans leurs fonctionnement et de procéder à des aménagements et adaptations structurels et fonctionnels favorables à la mise en œuvre des capacités de chacun (Falzon, 2013; Leblanc, 2013).



Méthode

Nous avons adopté une méthodologie qualitative qui s'appuie sur des enregistrements vidéo des pratiques des formateurs et sur des entretiens dit « d'auto-confrontation » (Clot et al., 2001) permettant aux formateurs d'explicitier leur travail, leurs questionnements, les difficultés identifiées, les réponses apportées. Nous avons procédé en cinq étapes (détaillés ci-après) fondées sur les principes d'une recherche-intervention (Mérini & Ponte, 2008) qui travaille au plus près des pratiques à partir de traces manifestes d'activité. Nous avons ensuite inscrit cette exploration dans des débats collectifs de professionnels de même structure, puis nous avons ouvert ces débats à un collectif hétérogène regroupant les professionnels des deux organismes de formation visant des métiers différents (animateurs d'accueil de loisirs et serveurs en restauration), mais à des qualifications de niveau comparable (RNCP niveau 3).

Étape 1 : Les professionnels des deux structures ont été filmés en formation (9 heures d'enregistrement environ)⁴.

Étape 2 : Confrontant les professionnels aux images produites, des entretiens ont été menés et transcrits (9 entretiens). Une dizaine de points saillants ont été identifiés et co-sélectionnés (professionnels/chercheurs) selon les six lignes de problématisation suivantes : la synchronisation des temporalités entre le temps nécessaire aux personnes handicapées pour entrer dans la dynamique et le rythme d'avancée du groupe, la double orientation de la formation certification/professionnalisation, la nature et le statut des connaissances proposées, la lecture que les stagiaires peuvent avoir de ce qui spécifie le profil du formateur, la place accordée aux connaissances au regard de l'autoanalyse, l'impact des normes et standards de l'écosystème sur les pratiques de formations.

Étape 3 : Les formateurs des deux structures de formation ont été invités à situer sur une cible formée de 4 ovales, dont le centre, le microsystème⁵ est le processus formatif étudié, les acteurs et organismes de leur écosystème en fonction de l'impact plus ou moins important qu'ils ont sur le processus formatif et qu'ils relèvent du macrosystème (espace le plus éloigné du centre de la cible), de l'exosystème ou du mésosystème (zones qui jouxtent le processus formatif étudié).

Étape 4 : Les points saillants des échanges des étapes précédentes, matérialisés par des extraits de verbatim ont été mis en débat auprès d'un premier collectif homogène de formateurs appartenant à la même structure, puis dans un second collectif rassemblant les deux structures de formation. Les débats (3 débats, soit environ une quinzaine d'heures) ont été enregistrés et transcrits.

Les données récoltées ont été analysées du point de vue de l'analyse de l'activité (Clot, 2006) et d'une sociologie qualitative d'ordre interactionniste mettant en relation acteurs et systèmes (Crozier & Friedberg, 1977) pour identifier les contraintes, empêchements, processus et dilemmes pesant sur l'activité des professionnels dans la mise en œuvre d'une formation inclusive et par ricochet les freins à l'accessibilité des formations.

⁴ Voir Annexe 1, page 45 pour le détail du recueil des données

⁵ Voir Annexe 2, page 46

Les données ont été recueillies dans le domaine de la formation à l'animation (CPJEPS) et l'autre dans la restauration (CQP serveur). Les enregistrements en situation (étape 1) ont été réalisés entre le 9 décembre 2020 et le 16 septembre 2021, les données des auto-confrontations simples et croisées ont été recueillies lors de deux sessions de travail, l'une en mars 2021 et l'autre en septembre 2021.

Étape 5 : Lors d'une dernière étape de notre travail, l'analyse réalisée par les chercheurs a été soumise aux formateurs pour validation lors d'une journée de travail, le 19 janvier 2022. Les échanges qui ont eu lieu lors de cette journée ont permis de s'assurer de la validité de nos résultats du point de vue des formateurs dont nous avons analysé l'activité.

Résultats

Une formation inclusive : des principes à la mise en œuvre

Telle que mise en œuvre par les formateurs⁶, une formation inclusive est une formation accessible à tous, quelles que soient les forces ou les vulnérabilités des personnes se formant. L'accessibilité de la formation se matérialise à différents niveaux des pratiques de formation, mais aussi à différents niveaux du système (le recrutement, les pratiques des formateurs, la certification, l'insertion en milieu professionnel).

Ainsi, rendre la formation inclusive ne consiste donc pas simplement à accompagner les personnes reconnues handicapées dans une logique compensatoire, mais bien à s'interroger sur la transformation et l'aménagement des environnements matériels, humains et pédagogiques dans une logique d'accessibilité

[Le-ACC3]: « La formation inclusive, ce serait pour moi de dire qu'il faut que ce soit une formation où il y a la possibilité de varier, de pouvoir être dans une flexibilité de l'attention, de la fatigue du groupe qu'on a, du rythme, etc. »

D'une manière générale, les métiers adressés à autrui sont particulièrement marqués par l'incertitude (De Montmollin, 1986), dans le cas de publics dits « à besoins particuliers » l'interaction entre le projet du formateur et les stagiaires est déterminante. Dans cette perspective, il ne s'agit pas d'apporter une réponse différenciée aux seules personnes reconnues handicapées, mais de **prendre en compte, bien au-delà du handicap, les fragilités de chacun** :

[Le-ACS7] « Le handicap on en a tous, il se voit ou il ne se voit pas, bon c'est un fait. [...] Les formations prennent en compte des fragilités de chacun, pas nécessairement pré-identifiées [...] C'est des gens qui sont rentrés en formation sans information particulière préalable »



⁶ Afin de ne pas alourdir la rédaction, nous n'avons pas répété systématiquement cette formulation qui s'applique à l'ensemble de nos résultats. En d'autres termes, les éléments de résultats repris ici sont à relativiser au contexte de la recherche et des données recueillies.

La perspective inclusive est là et pour tous cela amène à prendre en compte les individus et les singularités par de multiples « *pas de côtés* », en s'appuyant sur les forces de chacun, en pensant des réponses collectives pour compenser les faiblesses. La dimension collective apparaît alors fondamentale, que ce soit pour la formation, « *il faut aussi prendre en compte les compétences transversales des autres stagiaires* » [Au-ACS5] ou dans l'emploi « *si elle se fait recruter par (XXX) ce sera forcément en binôme avec quelqu'un ça c'est sûr et certain* ». [Au-ACS5]

Ainsi pensées, des formations inclusives ne sont pas des formations « affaiblies » par les fragilités de quelques-uns, reconnus handicapés, mais des formations exigeantes, permettant à chaque participant d'aller au plus loin de ses capacités, bien au-delà d'une adaptation à l'emploi :

[Ic-ACC3] « *Le niveau d'exigence est le même, le stagiaire handicapé va devoir passer son titre de serveur au même niveau que les autres* »

Construire des formations adaptées à tous et à chacun nécessite avant tout une écoute du formateur et une adaptation en particulier du temps de réalisation des tâches (nous développons ces points plus loin) :

[Ud-ACC1] « *À un moment donné, normal, j'ai fait pareil pour tout le monde ils font le tour comme tout le monde. Et en temps normal, qu'est-ce qu'il aurait fait ? Il aurait couru 30 secondes, il se serait accroché... mais là ça a duré facilement 2 minutes.* »

Ces pratiques, qui permettent aux formateurs de s'adapter aux besoins de chacun tout en conservant le flux naturel du groupe et le cours du programme de l'examen recouvrent de nombreux choix pédagogiques, des organisations collectives, des gestes professionnels qui ont été pensés en vue d'accessibiliser les formations, ce que nous allons détailler. De plus si l'accessibilité liée aux pratiques de formation est centrale pour l'accueil de personnes handicapées, la certification et l'insertion professionnelle le sont tout autant. Ainsi, au-delà des pratiques des formateurs, l'accessibilité des formations résulte d'une responsabilité collective et donc d'un travail systémique sur et avec : l'organisme de formation, les organismes prescripteurs et certificateurs, les employeurs par la présence de dispositifs d'accompagnement à la prise d'emploi (tuteurs, dispositifs d'interface formation / emploi...), nous développerons ce point plus loin dans les recommandations. Ce rapport considérera donc la question de l'accessibilité de la formation à trois niveaux : celui de la formation bien sûr, qui est central et le plus documenté par notre récolte de données, celui de la structure offrant cette possibilité de formation et enfin l'écosystème qui environne le processus de formation.

Une pédagogie de la formation inclusive

Nos observations et analyses nous ont permis de relever des pratiques pédagogiques récurrentes aux deux structures et caractéristiques d'une forme de pédagogie permettant un adressage commun à une diversité de publics. Les pratiques observées sont en accord avec les usages des secteurs professionnels (animation et restauration), donc fortement

liées aux métiers. Elles sont aussi, en accord avec un accueil de publics très diversifiés, souvent en rupture avec les logiques scolaires traditionnelles et donc s'avèrent a priori adaptées au nouveau public avec reconnaissance de handicap. Cette pédagogie n'est pas une pédagogie « spécialisée » au sens où elle serait de nature différente des pratiques « ordinaires », elle relève de pratiques dites universelles (Bergeron, L. et al., 2011). Les pratiques que nous avons pu observer et analyser avec les formateurs et dont les caractéristiques observées sont détaillées ci-après ont deux fondements : d'une part une recherche de solutions communes au groupe pouvant permettre à un maximum de stagiaires de s'engager dans les apprentissages et, d'autre part, la mise en place de dispositifs multiples d'engagement dans les tâches, d'action, de mémorisation, de restitution. En conséquence, elles se rattachent à des pratiques dites de « pédagogie universelle » ou de « conception universelle de l'apprentissage »⁷.

La pédagogie universelle agit dans l'environnement, sur tout ce qui peut « provoquer un obstacle cognitif, émotionnel ou encore un obstacle psychomoteur, perceptif ou kinesthésique. [Par son souci d'accessibilité plurielle], elle est à la base d'un enseignement et d'une politique inclusive. En modifiant le contexte d'apprentissage, elle permet d'augmenter les chances de réussite pour tous les apprenants, quel que soit leur niveau d'habileté ou leur base de connaissance » (CEFES/In-ULB, 2020, p. 2).



1. Une formation pratique, profondément inscrite dans l'expérience

Les deux structures étudiées ont pour point commun d'être professionnalisantes et en ce sens ont un rapport puissant à l'expérience. La formation étant profondément ancrée dans l'action, elle facilite la variété de postures (réalisation, observation, mimétisme, écoute, etc.) et permet à chacun d'entrer dans l'apprentissage en correspondance avec sa capacité d'attention. On a sans doute là un axe favorable à l'accessibilité et à sa dimension inclusive.

Cette dimension, propre à toute formation professionnelle, prend une importance particulière pour des publics souvent éloignés des logiques scolaires. Il faut donc résister à la tentation de l'enseignement magistral :

⁷ Voir annexe 2 [CUA](#) page 44

[Ic-ACC3] : « "T'es un peu trop dans l'explication, un peu trop dans le rôle d'un professeur" [...] je les perds parce que je suis trop technique, je suis trop dans l'explication [...] »

[Ic-ACS8] : « mais plutôt de faire 2, 3 diapositives expliquer les choses, puis arrêter, sur autre chose, passer sur une séance plus pratique et puis revenir aussi ».

Le travail en atelier est aussi une manière de permettre aux formés (qu'ils soient reconnus handicapés ou non) de s'adresser à une diversité d'acteurs sans stress et avec pertinence.

[Ud-ACS6] : « Après quand ils vont le faire entre eux, entre eux ils vont se rassurer un petit peu, hein, ça va être bienveillant. Il n'y en a pas un qui va dire à l'autre "ce que tu as fait c'est nul". Donc c'est juste que la manière dont ils vont approcher ça, ça va être différent. [...] C'est uniquement être capable de répéter la même chose devant des personnes différentes et avec des degrés de stress différents. Parce que parler à son collègue, c'est différent que de parler à la caméra, c'est différent de parler devant quatre personnes... »

Ainsi, même si l'objectif de l'atelier et ses exigences restent les mêmes pour tous, cette configuration qui met en scène le collectif ouvre la voie à des appuis individualisés. Les attendus du travail sont orientés par les programmes de formation, ce qui permet d'unifier la dynamique collective de travail et organise la cohérence générale. Mais la diversité des configurations (travail collectif, ateliers, petits groupes, individualisation) permet de porter attention à chacun, en particulier sur l'entretien d'un rythme de travail de groupe orienté par les objectifs et le maintien des exigences, dans la prise en compte des rythmes de chacun. Cet ajustement des tempos d'apprentissage est une source majeure de préoccupation pour les formateurs dans le sens où c'est semble-t-il là que se niche l'inclusivité.

[Av-ACS9] : « On s'adapte au groupe, parce que dans le groupe il y en a qui comprennent très bien rapidement et pour d'autres on a besoin de beaucoup plus d'explication [...] Il y a un programme de formation, on est bien obligé d'avoir une thématique pour les amener à une finalité de la formation, maintenant pour moi c'est la connaissance du groupe qui fait qu'on peut s'adapter [...] Après on est obligé des fois de réexpliquer individuellement à chacun parce que certains comprennent moins rapidement que d'autres, »

On a vu combien le travail situé au cœur de la formation c'est-à-dire celui qui unit le groupe, le formateur et les contenus était d'ordre inclusif, reste que les formateurs nous ont aussi décrit ce que Clot (2001) appellerait du métier empêché ou des difficultés à agir, nous en ferons état en fin de document.

2. S'adapter aux besoins particuliers sans abandonner les exigences de la formation et du métier

Si les formations doivent s'adapter à leur public, ce n'est pas au détriment des exigences :

[Ic-ACC3] : « *Le niveau d'exigence est le même, X qui va devoir passer son titre de serveur au même niveau que Y ou que Z...* »

Une formation inclusive est avant tout une formation reconnue et encadrée (référentiel RNCP) exigeante pour tous les stagiaires. :

[Ie-ACC2] : « *dans un cursus réglementé par le ministère du Travail* »

La tentation de faire des « coupes » dans la formation serait un piège, car l'accès aux diplômes passe par des contraintes, même si celles-ci peuvent faire l'objet de quelques aménagements. L'enjeu est alors d'atteindre des critères attendus pour tous et de permettre aux plus performants d'aller au plus loin de leurs possibilités.

[Ie-ACC2] : « *Avec la réforme, la formation de l'anglais pour le CQP de serveur, est devenue obligatoire [...] avant la formation, ils auraient dû nous fournir un TOEIC d'anglais. Un niveau TOEIC d'anglais ce qui aurait été impossible.* »

Au-delà de la diplomation, c'est l'employabilité qui est visée. Les stagiaires doivent être employables, il n'est alors pas possible de tolérer des singularités qui rendent les personnes inemployables. Au-delà des compétences métiers, la question des savoir-être est centrale, ainsi des règles sont à respecter dans le centre de formation comme en stage ou en emploi :

[Av-ACS9] : « *je leur ai fait faire un exercice, j'ai fait la charte de la formation, c'est à dire qu'est-ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire... et c'est venu d'eux parce que je les ai amenés à me donner une info, une fois que j'ai fini cette charte de la formation, je leur ai fait faire la charte du serveur et donc du coup, ils se sont dit, mais en fait il y a beaucoup de choses qui sont pareilles* »

3. Une même activité adaptée à tous et à chacun

Conformément aux principes de la pédagogie universelle, la réponse aux différences individuelles ne peut pas se faire par un fractionnement par niveau du groupe ou par des pratiques individualisées, mais par la recherche d'activités pertinentes pour le plus grand nombre. Par exemple :

[Le-ACS7] : « *le principe de l'outil de la facilitation graphique, c'est de base fait pour être universel et permettre au plus grand nombre de communiquer [...] ces outils qui sont un peu universels, en fait ça leur parle [...] En d'autres termes des activités communes qui s'avèrent différenciatrices qu'on voit tous de la même manière, elles ne veulent pas dire la même chose pour chacun d'entre nous.* »

En d'autres termes, la pédagogie universelle commence par l'engagement des formés dans une même activité, avec des objectifs différenciés pour chacun. Cette approche nécessite des effectifs limités pour permettre aux formateurs de prendre en compte l'individuel dans le collectif, « *même 15 c'est dur* » [ACS7 confirmé par l'ensemble des formateurs] :

[Le-ACS7] : « *hyper important en formation. On forme un groupe, mais on forme des individus dans un groupe. [Il faut ajuster en direct] lui, il s'amuse, il s'ennuie, et très vite tu le vois, il prend son téléphone. Il y a une charte là-dessus qui a été faite, le téléphone, il doit être fermé pendant le cours.* »



Considérant la grande hétérogénéité des groupes (qui n'est pas la seule conséquence de l'accueil de personnes avec handicap), une simple activité ne va pas permettre à tous les stagiaires d'apprendre au mieux. Il s'agit alors de proposer des tâches complexes, une organisation, permettant de multiples moyens d'accéder à l'information, d'apprendre et de rendre compte de son apprentissage, ceci conformément aux approches universelles (voir Annexe 3 page V).

4. Des moyens multiples

Des espaces multiples

Une variété d'organisation de l'espace d'apprentissage permet à la fois un rapport diversifié aux connaissances à acquérir pour l'examen et/ou le métier, mais aussi une variété d'interactions avec le formateur et/ou les autres stagiaires, le mouvement y est admis comme bénéfique du point de vue des formateurs :

[Av-ACS9] : « *Il y a un petit peu saturation d'informations pour les tenir éveillés, on va changer d'activité, faire un atelier et puis revenir plus tard sur le cours théorique, histoire de mettre un peu de vie et de ne pas de les laisser assis derrière une table à écouter quelqu'un en permanence* »

Le cours est le plus souvent organisé dans une configuration en U permettant à chacun de voir et d'entendre l'autre, tout en étant orienté vers le formateur et le support de transmission d'informations. Les ateliers eux sont aménagés soit dans la salle de cours soit en d'autres lieux, ils peuvent être multiples et différents, animés par le formateur et/ou les stagiaires. Ils facilitent les interactions et ouvrent la possibilité de pair-aidances s'instaurant naturellement entre les stagiaires ou organisées par le formateur. Le groupe reste pourtant toujours une préoccupation pour le formateur :

[Av-ASC9] : « *sachant que certains connaissent déjà le forum parce qu'ils ont été bénévoles, ça va être un peu les tuteurs de ceux qui ne le connaissent pas donc ils vont travailler à deux, puis après, on va essayer de les amener, on demande à chacun de s'occuper d'un autre* »

De multiples moyens d'accès au savoir

Il faut prévoir une diversité de pistes possibles pour permettre à chacun d'accéder aux savoirs et/ou aux compétences :

[Le-ACS7] : « *chacun [de] piocher ce qu'il a envie pour essayer, de s'essayer d'arriver à trouver ses manières* »

Cette pluralité des moyens s'applique à différents niveaux de l'apprentissage. Nous avons pu constater que plusieurs moyens sont mis en place pour accéder à l'information. Les techniques de diffusion de l'information sont variées : cartes mentales, différents modes de communication, l'oral et l'écrit bien sûr, mais aussi le groupe ou le collègue, des formulations diversifiées, controversées, répétées, etc.

[Ic-ACC3] : « *On applique plusieurs techniques pédagogiques* »

Il peut s'agir aussi d'alterner les formateurs et de regarder un même objet depuis un autre angle en veillant toutefois de ne pas brouiller le message dans ces changements

[Av-ACC2] : « *X va faire passer les choses d'une façon et moi je vais les apporter d'une autre façon* »,

...et ainsi permettre des décontextualisations

[Au-ACS5] : « *Oui, c'est important qu'ils puissent voir d'autres formateurs, d'autres manières de faire.* »

...tout en conservant une cohérence pédagogique

[Ud-ACS6] : « *quand on mène des temps ensemble, ça arrive qu'on ait des points de vue différents, à ce moment-là on l'annonce, parce qu'on ne va pas se cracher dessus en mode "Ce que tu dis c'est nul". C'est "Ok, X il vous dit ça parce que ça, ça, ça et ça. Moi, je vous dis ça parce que ça, ça, ça et ça". On va toujours essayer que ce soit complémentaire et pas déstabilisant pour les stagiaires.* »

Évidemment, il est nécessaire d'accompagner les stagiaires dans l'appropriation de cette modalité d'apprentissage et on voit ci-dessous le formateur qui selon la référence qui va être prise, la personne ou le contenu, va faire des pas de côté et investir des stratégies différentes :

[Le-ACS7] : « *Par contre, j'ai dit au début vous allez avoir plusieurs informations. Il va y avoir des informations au tableau, écrites, et puis il va y avoir celles que je raconte. « Tu peux choisir, mais sache que les deux disent la même chose. Choisis celle qui est le plus pratique pour toi. » Et du coup, dans ces moments-là, la personne comprend les règles du jeu et se dit "OK". En fait, ce n'est pas qu'il y a trop d'infos, c'est à moi de les sélectionner. Soit je me concentre sur toi, je t'écoute, soit je me concentre sur le tableau et je lis »*

Cette pluralité de moyens s'applique aussi à la manière dont le formé va s'approprier l'information et les techniques pour les mémoriser

[Ic-ACC3] : « *ils ont fait ce choix dès le début de la formation de prendre des notes. »*

En conséquence, le formateur doit ralentir pour ne pas mettre les apprenants en double tâche (écrire et écouter).

[Ic-ACS8] : « *ceux qui sont plus à l'aise avec l'écriture font cette évaluation traditionnelle en répondant aux questions écrites sur un papier. [...] Lui, par exemple, c'est difficile de lui faire dire les choses, mais il comprend, et quand on s'arrête et qu'on dit : "qu'est-ce que tu as pu observer ? ", il le dit, mais à sa vitesse. [...] L'évaluation je l'ai reprise question par question et en fait on l'a presque éludée verbalement plutôt que par écrit. Enfin, après ils ont répondu par écrit, mais j'ai dû chaque question la décortiquer, la reformuler différemment pour que la compréhension se fasse »*

Et enfin, de manière tout aussi déterminante pour une pédagogie inclusive, le moment de la restitution de la connaissance va aussi être diversifié.

[Av-ACS9] : « *j'ai fait un atelier, dans les toilettes ici, sur le lavage des mains, comment se laver les mains, alors j'avais expliqué la procédure avant via une présentation PowerPoint et ensuite, chacun individuellement se fait le lavage des mains, X a fait ça parfaitement [...], peut-être je lui aurais demandé "X comment tu te laves les mains expliques moi ? " Je pense que j'aurais eu beaucoup de difficulté à avoir une réponse. »*

On voit bien l'attention qui est portée à chacun en proposant différentes stratégies, différentes formes d'interactions, différents supports tout en gardant comme visée les objectifs de la formation et les niveaux d'exigence attendus.

5. Prendre en compte des temporalités très différentes

La limitation du nombre de formés dans les formations est au service de l'ajustement des tempos de l'apprentissage. Les temps d'apprentissage peuvent ainsi comprendre des moments de pause pour permettre aux élèves qui en ont besoin de disposer de plus de temps pour comprendre, assimiler ou retenir :

[Av-ACC2] : « *c'est bien de laisser une à deux minutes avant de reposer des questions de validation. Si c'est bien compris. [...] C'est vraiment un moment de réflexion et autant avec des ordinaires que des handicapés.* »

Cette préoccupation relative à la question du temps se retrouve dans l'idée de ne pas perdre individuellement l'attention des formés :

[Ic-ACC3] : « *on s'aperçoit que si on les laisse trop longtemps sur un cours de ce format-là, on les perd. En général 35 à 40 minutes maximum* »

... mais aussi en même temps de ne pas perdre le groupe

[Ic-ACS8] : « *on a des gens qui ont donc une vitesse d'apprentissage et de compréhension différente [...] le problème c'est qu'on a un groupe [...] et si on est tout le temps en train de reprendre ou de reformuler avec des gens comme X ou Y pour qu'ils suivent quand même la formation et qu'ils ne décrochent et bien c'est le restant du groupe qui décroche. Le dilemme, il est là !* »

La variété décrite dans le paragraphe précédent : d'espaces, de stratégies, de techniques, de rythmes donne naissance à une grande diversité de configurations de pratiques qui est utilisée pour permettre une souplesse d'organisation qui soit respectueuse des différentes temporalités d'assimilation, de réalisation, de mémorisation et ainsi d'adapter ou se donner la possibilité d'adapter la journée, les rubans de formation ou le projet de formation selon les rythmes d'apprentissage et le respect du programme de formation.

6. Des connaissances, des compétences et des méconnaissances

Du point de vue des formateurs avec lesquels nous avons travaillé, la formation n'est pas une adaptation à l'emploi, mais bien une formation à part entière qui nécessite des compétences spécifiques à chacun des métiers. Des connaissances sur le monde de la restauration, la culture culinaire pour JMB :

[Ic-ACC3] : « *Sortis de la pizza et du hamburger, il n'y a rien d'autre, donc on part de très, très, très loin, pizzas, hamburger, des pâtes oui. Pour leur expliquer effectivement le menu du jour qu'ils vont devoir présenter au client, c'est très difficile parce qu'ils n'ont pas cette connaissance culinaire.* »

...des connaissances sur l'animation, le jeu, l'éducation pour l'UFCV :

[Le-ACC1] : « Ça veut dire qu'à la fin de chaque jeu, oui, il y a l'amusement. Mais à la fin du jeu, à chaque fois, je recadre : OK, l'objectif du jeu, c'était quoi ? Pour qui cette activité était-elle adaptée ? Quel a été le plan d'amélioration de cette activité ? Le point faible ? Qu'est-ce qu'on aurait pu proposer comme variante ? Et ça, je le fais à chaque fin de jeu. »

Ces connaissances (regroupant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) sont développées dans une logique d'adaptation des gestes professionnels et non dans celle d'une adaptation à l'emploi :



[Av-ACS9] : « On va essayer de leur amener une chronologie de choses pour qu'à la fin de l'examen, ils soient capables de savoir ce qu'ils doivent faire, quand on sert une table, il y a du coup une chronologie qui se présente dans le service, mais qui peut être différente suivant la table, c'est-à-dire que par exemple, un client peut prendre entrée, plat et dessert et un client peut prendre un dessert, du coup la chronologie va changer et est-ce qu'ils vont être en capacité de s'organiser dans cette chronologie, c'est là où ils se posent la question. »

Ici, si la chronologie des événements peut être un outil pour la construction de routines professionnelles adaptées à l'emploi (comme cela existe par exemple dans un restaurant d'application qui a souvent des menus uniques ou simplifiés), dans la réalité d'un restaurant le professionnel va devoir assez vite aller au-delà de ces routines pour traiter la complexité des situations qu'ils rencontrent (des clients qui préfèrent une autre table que celle qui est proposée, ou qui changent d'avis à propos de la commande alors que celle-ci a été faite, etc.)

Cet élément nous semble générer un dilemme central dans une formation inclusive qui doit s'équilibrer entre la protection des formés vulnérables en leur donnant accès à des routines, des habitudes rassurantes, mais, dans le même temps doit aussi les inciter à l'autonomie et la prise d'initiative et donc à l'autodétermination afin de gérer la complexité des situations qui vont s'offrir à eux. Le couple protection/émancipation est central dans une situation éducative ou formative et indispensable au développement du formé.

Les métaconnaissances et le travail en groupe ou en binôme sont de ce point de vue une stratégie pour se mettre à distance et avoir une réflexion sur soi-même en situation et permet de ne pas se contenter d'automatismes ou de routines. Ce point est sans doute un élément majeur de différenciation entre une formation adaptée et une formation

inclusive qui permet de travailler au-delà des savoir-faire comme le montrent ces extraits de verbatim :

[Ic-ACS8] : « *on ne peut pas ramener ce programme de serveur à sa plus simple expression, donc on essaie d'aller au plus large [...] d'ouvrir les esprits.* »

Pour faciliter ce regard porté sur soi et pousser à la méta-analyse là encore les formateurs rendent compte de stratégies facilitantes :

[Ic-ACC3] : « *Alors nous on a mis en place les premiers TP qui vont avoir lieu là à partir de mercredi prochain, ces premiers TP j'ai organisé le groupe en binôme, donc les meilleurs niveaux vont accompagner un niveau un peu plus faible dans un service, c'est-à-dire qu'ils vont être à deux pour servir une table, le portage de plateau, le portage d'une assiette, tout ça, ça se fera à deux avec quelqu'un qui est un peu plus... dans la technique et quelqu'un qui l'est un peu moins* »



Le plus souvent, ces compétences métacognitives sont développées dans une logique d'autodétermination. Ainsi, les stagiaires lors d'une séquence sur l'arbre de présentation vont travailler à s'auto-positionner :

[Le-ACC3] : « *à travers cet arbre, il va se décrire sur ses qualités, ses défauts, ses compétences, ce qu'il sait faire, ce qui l'inquiète.* »

De même, les stagiaires vont être amenés à s'engager dans la formation à partir de ce qu'ils ressentent dans leur propre vécu des situations :

[Ic-ACS8] : « *Est-ce que quand on fait de l'animation avec le slide posé sur le mur avec le vidéoprojecteur, etc. Est-ce que ça vous plaît ?* »

En d'autres termes, les formateurs poussent les formés à devenir acteurs de leur formation

[Au-ACS5] : *C'est quand même eux qui s'approprient tout ça, mais on ne va pas leur dire tu vas faire ci ou tu vas faire ça. Ça peut arriver, mais ce n'est pas sur le global, c'est plus sur les détails qu'on va les amener à ça* ».

Les compétences élargies grâce à la réflexion menée sur les situations de formations, d'échanges, d'interaction entre eux à propos du métier renforcent leur connaissance du métier

[Ic-ACS8] : « *on met beaucoup aussi l'accent sur la culture du métier et puis les différentes facettes du métier qui existent, par exemple travailler dans un palace [...] leur ramener une culture du métier et aussi pourquoi pas peut-être la possibilité s'ils en ont la capacité d'aller travailler dans ces hôtels-là.* »

... cela leur permet aussi de gérer les contradictions et les situations professionnelles complexes qui vont se présenter à eux en stage, mais aussi lors de l'examen.

[Au-ACS5] : « *Sur la théorie, sur les grandes choses, réglementation, gestion de groupe, activité, etc. si ça se trouve, demain vous allez partir en structure, on va vous dire tout le contraire.* »

C'est en effet dans ces contradictions que des invariants vont peu à peu émerger et la différence sera moins déstabilisante :

[Au-ACS5] : « *Tout ce qu'on a pu lui dire, même si c'est complètement différent, mais ça ne sera jamais complètement différent* »

Le passage à l'écrit (dont nous verrons plus loin qu'il est un point de vigilance) notamment par la rédaction du dossier va permettre de faire des liens entre ce qui est vu en formation et ce qui est vécu lors des stages et nourrir la méta-analyse

[Au-ACS5] : « *ce qui permet justement de faire le lien, c'est les dossiers, les écrits, les certifications* »

7. Un travail séquencé un cadre stabilisé, des consignes limitées

Les formateurs accordent de l'importance à proposer aux stagiaires un travail structuré. Le travail séquencé prend forme autour de consignes limitées et présentées de manière séquentielle et/ou chronologique pour faciliter le repérage de ce qu'il y a à faire ou de ce qui est important.

[Ic-ACC3] : « *C'est ce qu'on fait nous, en prévention de ce genre de chose, on a justement fait des découpages très courts d'intervention comme on a vu, très courts parce qu'on sait très bien que sinon que c'est trop long. Et puis trop d'informations tue l'information. On a fait un découpage court comme ça* »

Le découpage des savoirs est à la fois une manière de ne pas créer de surcharge cognitive, et aussi une manière de répertorier ou d'organiser les rubans de savoir qui constituent la connaissance. Ces découpages sont aussi le moyen pour les formateurs d'attirer l'attention des formés sur certains points, de faire du lien, d'ancrer les savoirs.

[Ic-ACS8] : « *Ce qu'on va faire, ce qu'on fait le matin, c'est qu'on fait toujours un retour en arrière de ce qui a été fait la veille, toujours c'est-à-dire qu'on reprend ce qui a été vu la veille ou même l'avant-veille pour faire une sorte de retour en arrière, d'ancrage, de savoir ce qui a été bien*

compris, ce qui n'a pas été compris, est-ce qu'il faut réinsister là-dessus ? »

Par ailleurs, les environnements sont pensés pour faciliter l'apprentissage et participer de l'accessibilité. Les espaces sont identifiés, aménagés, ils sont alors cadrant et participent de l'engagement dans la tâche pour tous

[Le-ACS7] : « *Quand on arrive déjà dans l'espace, il est très stimulant. »*

Que ce soit à propos de l'environnement, des supports, des consignes ou dans la manière de parler, les repères sont clairs, cela rassure et permet à chacun de rentrer dans le débat commun :

[Au-ACS5] : « *d'être très carrée ça va peut-être aussi beaucoup plus convenir aux personnes en situation de handicap. »*,

[Ic-ACS8] : « *de parler le plus distinctement possible, et de parler doucement. »*

Des moyens dont peuvent se saisir à leur tour les stagiaires. Dans cet exemple une stagiaire explique les choix de l'une de ses réalisations :

[Le-ACS7] : « *parce que là tu vois, il y a de la couleur, ça va attirer le regard et surtout, c'est écrit gros, pense à ceux qui ne voient pas clair. »*

Tous ces éléments facilitent la prise d'information et limitent les stimuli. Toutefois la pluralité de tâches ou de consignes met les stagiaires vulnérables en difficulté, rapportant les paroles d'une des personnes :

[Le-ACC3] : « *s'il y a trop d'infos je ne sais plus s'il faut que je t'écoute ou si je regarde, » et puis je lui ai dit tu choisis l'un des deux et du coup elle va se concentrer sur ce que je dis et peut-être qu'à la fin elle va prendre en photo le tableau en se disant ça va me remémorer ce que m'ont dit les formateurs. »*

Ce qui suppose une attention particulière des formateurs qui interroge la question de l'enchaînement des tâches comme le réinterroge un autre formateur :

[Ic-ACC3] : « *On a bien compris que tu lui donnes une tâche à faire, elle va la faire, très bien, très bien la reproduire, mais si elle en a deux et trois qui s'enchainent c'est fini. »*

En réponse à cette question, il est recommandé de mettre en place des pratiques d'étayages (Lescouarch, 2018) dans le cas de tâches complexes comme le traduit ce verbatim :

[Le-ACS7] : « *Du coup, je prends l'ordi et là, je dis : "pour toi, c'est quoi les objectifs ?" Et là il va avoir la facilité de parler, et j'écris ce qu'il dit. Je*

lui dis, tu vois ce qu'on est en train de faire. Tu fais pareil, reprends un dictaphone, tu écoutes. »

L'utilisation d'un outillage qui permette le séquençage de la tâche et à la personne de traiter de manière différée dans le temps les étapes nécessaires à la gestion d'une tâche complexe constitue cet étayage, qui peut aussi passer par le collectif :

[Au-ACS5] : « *écoute, tu vas voir X et Y, ils vont t'aider. »*



8. Des contenus de formation travaillés et retravaillés

Au-delà de l'étayage, comme source d'aide, l'apprentissage est itératif, les notions sont répétées à plusieurs reprises au cours de la formation :

[Ic-ACS8] : « *On fait de l'ancrage, de l'ancrage, de l'ancrage... on revient très souvent. »*

Comme nous l'avons dit plus haut les personnes avec handicap qui suivent la formation ont besoin de plus de temps pour entrer dans la tâche, la comprendre, la traiter, la retenir et la maîtriser. La répétition est ainsi une stratégie centrale de la formation.

[Av-ACS9] : « *Quand on requestionne sur ce qu'on a vu, on sait que certaines fois ça revient du tac au tac, ça a été acquis, mais on est obligé de refaire quand même beaucoup, par exemple le sujet sur l'hygiène ça va être leur cheval de bataille et donc je vais devoir y revenir, revenir ... »*

Loin d'être « du bachotage », cette « répétition sans répétition » (Cèbe et al., 2004) intervient sous différentes formes avec différents acteurs, et concerne le plus souvent ce qui est considéré comme incontournable au regard de la spécificité du métier, ci-dessus

l'hygiène en restauration, ou incontournable au regard des épreuves d'examen comme dans le verbatim qui suit :

[Au-ACC3] : « Il y a des choses, en animation en tout cas, en CPJEPS, ils doivent faire, refaire, rerefaire, rererefaire. Et après ils peuvent faire l'analyse, etc., mais ils ont besoin vraiment de la pratique notamment pour la certification du projet d'activité on les fait passer cinq à six fois pour refaire les activités. Pour l'une des personnes handicapées c'était tout à fait ça pour sa certification, on l'a fait aussi avec un autre formateur une fois, elle l'a refaite une deuxième fois, après elle l'a faite trois ou quatre fois dans sa structure elle n'avait pas eu besoin d'écrire, jusqu'à la fin elle a validé, elle a eu les félicitations du jury, son dossier était fait, etc. [...] elle ne fait que bouger sans avoir besoin d'écrire et après elle avait tout en tête. »

La répétition est un indicateur d'importance au vu de ce qui fonde la formation, mais c'est aussi une stratégie de compensation par rapport à un difficile rapport à l'écrit.



9. Ajuster, prendre en compte les singularités, le « autrement capable »

La connaissance fine des stagiaires est jugée comme un élément déterminant des formations. Cette connaissance est en partie intégrée aux dispositifs de formation dans le cas, par exemple, de tests de positionnement et/ou entretiens qui précèdent la formation et permettent aux formateurs d'entrevoir les points d'appui et faiblesses a priori des stagiaires.

Des ajustements sont aussi effectués en cours de formation, par des dispositifs d'autorégulation mis en place par les formateurs dont la réussite une année les incitent à les renouveler l'année suivante, mais :

[Le-ACC3] : « L'année d'après tu refais pareil, c'est un échec, pourtant t'as mis les mêmes cours, t'as mis les mêmes contenus, la même énergie, tout va bien, mais ce n'est pas le même groupe [...] c'est beaucoup dans l'instant T. »

Cette régulation des ajustements en temps réel nécessite une certaine flexibilité qui, en fait, est intégrée en amont du temps de formation lors de la conception de la séance. Ainsi, la diversité des événements susceptibles de se produire est intégrée dans un scénario ouvert et plastique permettant de prendre en compte la fatigue, la difficulté, etc. :

[Ic-ACS8] : « *On fait une pause, on va se lever, on va faire un petit exercice on passe d'une chose à une autre, on essaie de jongler avec plusieurs techniques pédagogiques différentes* »

Le respect des rythmes des stagiaires s'avère déterminant aux yeux des formateurs, ceci pour tous les stagiaires. Ce respect des rythmes conduit les formateurs à ajuster les enseignements et l'organisation des journées ce qui suppose l'acceptation de telles pratiques par leur hiérarchie.

Pour autant deux points sont soulevés, cette souplesse est valable pour tout le groupe et n'entrave pas la cohérence pédagogique de la séquence, illustrant à nouveau que la prise en compte des difficultés de chacun n'impacte pas pour autant les contenus de formation ou le niveau d'exigence.

[Au-ACC3] : « *Écoutez ! ok vous avez besoin d'une pause, on finit 10 minutes sur ce truc-là.* »

En effet, si les formateurs sont prêts à s'adapter, l'adaptation des stagiaires aux contraintes de la formation est aussi nécessaire. Ainsi, il peut être prévu de :

[Ic-ACS8] : « *Recadrer [le groupe, la formation] après 15 jours de formation.* »

Pour ajuster, la formation au groupe ou le groupe à la formation, une observation fine des personnes est nécessaire, tout en gardant en arrière-plan la préoccupation des contenus et exigences de formation. Cette observation fine est permise par les petits effectifs et les évaluations régulières proposées de manière plus ou moins explicite. Ces stratégies permettent de saisir l'« autrement capable » décrit par (Plaisance, 2009), mais aussi le bon moment, ou le bon outil :

[Le-ACS7] : « *Elle a des capacités de fou quand elle est décidée.* »

[Ic-ACS8] : « *... par contre lui, il est plus dans la reproduction de gestes.* »

Ce travail d'ajustement nécessite des évaluations régulières des besoins des stagiaires et de leur adéquation avec les contenus et le restant du groupe. Conformément aux logiques de pédagogie universelle, ces évaluations se font avec des outils appropriés au public. La préoccupation des formateurs étant de savoir ce qu'ils savent, ce qu'ils peuvent faire/apprendre.

[Le-ACC3] : « *C'est-à-dire je ne me suffis pas du "vous avez compris-oui", ce qui n'est toujours pas possible je pense pour toi. Par contre, très vite, je vais avoir toujours une mise en pratique, un exercice, un truc fictif, ce que tu veux, mais je vais avoir un truc qui va me permettre de me dire, il*

a compris, ou alors attention là, ouais j'ai compris le principe, mais il va falloir qu'on le reboisse parce que ce n'est pas assez tu vois. »

Ces évaluations plus ou moins formelles et explicites sont souvent au service de la vérification des connaissances : la situation travaillée a-t-elle été comprise, retenue, acquise, etc. ? En ce sens elles sont, elles aussi, inclusives au sens où elles sont plurielles, variées et posées à une diversité de moment. Elles prennent en compte la possibilité pour la personne de répondre :

[Ic-ACC3] : *« Pouvoir donner aux candidats un espace de réponse [...] la méthode d'un formateur c'est souvent, c'est l'évaluation, hein. C'est une évaluation des conditionnements, c'est une évaluation formative. »*

L'évaluation, ici, est aussi et peut être, surtout, un moyen pour les formateurs d'avoir un feed-back sur leur enseignement et les techniques adoptées. On peut s'interroger sur le fait de savoir si ce geste n'est pas particulièrement développé dans une formation inclusive qui a à s'adapter à la diversité des formés contrairement peut-être à une formation « ordinaire » qui postule sur l'adaptation des personnes aux contraintes de la formation :

[Le-ACS4] : *« Ton polycopié il est trop long, je préférerais une vidéo »*

Un travail de qualité au sein des organismes de formation

1. Des collectifs de travail internes et croisés

Une bienveillance des formateurs

La bienveillance est un axe fort des formations inclusives non dans un simple souci éthique, mais comme une stratégie pédagogique supplémentaire :

[Ic-ACS8] : *« Je dois être beaucoup plus encore perceptible, crédible, bienveillant, tout un tas de mots comme ça avec une attitude appropriée »*

Stratégie pour être perçu, suivi, écouté, mais aussi stratégie pour diminuer les effets du stress sur les personnes handicapées comme sur le groupe lui-même.

[Ie-ACC2] : *« Ils ne connaissent pas les formateurs, ils ne connaissent rien, donc tous ceux qui sont en situation de handicap par rapport à nous où dans le groupe [...] Vous avez des gens qui sont déjà stressés de nature, qui sont angoissés maladivement de nature. Donc, on peut imaginer que pour quelqu'un qui est une personne en situation de handicap, ça peut être multiplié. »*

Mais cette bienveillance est attendue aussi au sein du groupe lui-même dans une perspective de pair-aidance.

Pair-aidance et formation par le groupe

Le groupe s'avère une composante déterminante de la formation qui se fait en groupe et par le groupe. Un des premiers objectifs des formateurs est de construire un groupe soudé, ce qui n'a rien de « naturel », mais relève d'un travail pédagogique.

En début de formation, des scissions se mettent en place comme le traduisent ces verbatim :

[Le-ACC3] : « *Je n'ai pas envie de m'asseoir à côté de toi, donc je vais aller m'asseoir ailleurs.* »

[lc-ACC3] : « *C'est marrant parce qu'ils se sont mis en face les uns à côté des autres, donc on voit le groupe qui est brillant et les moins brillants de l'autre côté, le clivage* ».

Construire un groupe et favoriser la pair-aidance sont donc des objectifs présents dès le début de formation et qui se poursuivent dans le temps :

[lc-ACS8] : « *en 15 jours, on constate quand même..., il commence à y avoir une cohésion* »

[Ud-ACS6] : « *On a des journées sportives en extérieur, ça c'est pareil, c'est des journées en général où le groupe est à son apogée, quoi.* »

Malgré toute la diversité de stratégies relevée, l'objectif d'arrière-plan est toujours présent : le groupe et le travail commun,

[lc-ACS8] : « *Que tout le monde avance en même temps, ça c'est vraiment l'objectif, c'est que tout le monde avance en même temps de façon à ce que tout le monde comprenne ce qu'on est en train de démontrer* »

Cette préoccupation permanente a des effets sans doute sur le groupe qui admet l'autre dans une communauté de vie :

[Au-ACS1] : « *[pour les élections de délégués] la personne handicapée a eu trois voix* »



À ce titre les temps informels sont de bons indices de cohésion du groupe et l'évaluation feed-back sur les effets de la formation y trouve son prolongement :

[Ic-ACC3] : « *Ils se mélangent... ils se parlent, ils s'échangent des boissons " tiens voilà goûte ça, tiens voilà une bouteille d'eau " [...] ils vont se faire chauffer leurs trucs au micro-ondes, tu vois c'est un qui va le faire, ils vont se faire des cafés, souvent c'est le même qui fait le café pour les autres, il aime bien* »

L'appui sur le groupe permet d'utiliser la pair-aidance, par exemple, en constituant des binômes. Une façon de faire jugée utile y compris en emploi comme nous l'avions constaté page 18 :

[Au-ACS5] : « *si elle se fait recruter par la mairie X ce sera forcément en binôme avec quelqu'un ça c'est sûr et certain* ».

... ou en organisant un parrainage entre anciens formés et nouveaux ;

[Le-ACS4] : « *Les anciens viennent et il y a des anciens qui se portent garant pour être parrain ou marraine. Et donc, c'est un tirage au sort et tu te retrouves avec une personne que tu ne connais pas tu as le numéro de téléphone, si, tu as envie de la contacter tu le fais, si tu n'as pas envie, tu ne le fais pas. Mais tu as cette personne-ressource qui, elle, a vécu, ce que tu as vécu en formation, connaît le milieu et peut t'accompagner et t'aider* »

Dans les deux formations (restauration/animation), la logique inclusive est multidimensionnelle, à la fois physique (les stagiaires sont présents dans les mêmes espaces), sociale (construisent des liens, des réseaux de relation), et pédagogique (ils sont engagés dans les mêmes apprentissages) avec les mêmes niveaux d'exigence, ceux de l'examen et du métier.

Entre formateurs et entre organismes de formation

Les formateurs ont souligné l'intérêt des échanges entre formateurs pour comprendre, se rassurer ou trouver des stratégies plus adaptées aux uns et aux autres.

[Ic-ACS8] : « *... eh bien, on a commencé à imaginer comment on pouvait articuler et mettre en place cette formation sachant qu'on avait évidemment des profils assez différents et compliqués. Donc on l'a mise en place très vite avec David... Voilà on a mis en place un système avec David, où on communique énormément. [...] Donc tous les jours, on s'appelle après la formation, on fait une analyse, on discute, on échange nos points de vue, on échange nos impressions et on échange tous les faits marquants de la journée* »

Ces échanges sont parfois consignés dans un document commun qui ainsi permet de garder une mémoire des pratiques et offre là encore des pistes de réflexion et de métaconnaissances relatives à la formation, ses évolutions, ses adaptations, etc. :

[Ic-ACS8] : « *On a un document qui fait environ sept à huit pages et ce document c'est en fait un document navette avec mon collègue, il sait que lui, comme on échange beaucoup sur nos façons et ce qu'on a fait, »*

Ces échanges confirment la nécessité dans les métiers de la formation comme dans tout métier, de construire collectivement les réponses aux difficultés rencontrées et plus généralement, dans un monde en évolution permanente, de construire, ajuster collectivement le métier, autrement dit un genre professionnel.

Au-delà du travail des formateurs, la mise en place d'une formation inclusive peut-être facilitée par des échanges entre organismes de formation. Ces derniers semblent avoir une responsabilité même si elle n'est pas directe, dans la dynamisation, le soutien et la reconnaissance de ces collectifs en inscrivant dans leur temps de travail des créneaux leur permettant d'échanger en interne, voire en regard croisés avec d'autres structures inclusives comme ont pu le faire l'UFCV et JMB lors de l'expérimentation.

[Ic-ACC3] : « *... dans le 3e cercle j'ai marqué l'UFCV aussi parce qu'on travaille ensemble quand même, j'ai marqué ... c'est l'UFCV parce qu'on est deux organismes de formation et donc on échange, on collabore et on s'enrichit de l'expérience ... »*

Ces échanges entre formateurs sont à comprendre comme une source de développement professionnel du métier de formateur. De nos jours, les métiers ne s'exercent plus indépendamment les uns des autres (Lafore, 2009), notamment dans un contexte inclusif (Allenbach et al., 2021), la plus-value de l'expertise passe par le croisement de celles-ci au travers de situations dites d'intermétiers. Ainsi, des collaborations avec le secteur médico-social sont attendues.

[Le-ACC3] : « *Je me dis : " qu'est-ce qu'elle a ? Elle a l'air pas bien ", et ce n'est pas une stressée habituelle, " Ben non en fait je suis bipolaire ", " ha ! Ok " »*

Des échanges à développer avec les professionnels du secteur médico-social

Les formateurs ont parfois rencontré des situations difficiles à gérer avouant ne pas toujours comprendre le comportement de certains formés ou ne sachant pas comment répondre à leurs besoins qui parfois ne sont pas déclarés. Les formateurs des deux structures expriment ci-dessous des difficultés dans l'exercice de leur métier qui nécessiteraient de prendre en compte les individualités tout en conservant la dynamique de travail du groupe à l'adresse de personnes reconnues comme expertes des déficiences de la personne. Les deux verbatim ci-dessous traduisent de notre point de vue un malentendu entre les acteurs sanitaires ou du médico-social et les formateurs. Ainsi, la difficulté à exercer le métier de formateur, c'est-à-dire accompagner la personne

handicapée tout en conservant l'unité du groupe est comprise comme des difficultés liées à la personne et les réponses proposées par l'accompagnement sont personnalisées

[le-ACC2] : « *Et puis moi, ce que je trouve dommage dans cette expérimentation, c'est que les formateurs soient seuls. Il y a quand même dans le groupe quatre personnes qui sont en situation de trisomie 21. Il n'y a pas un éducateur [...] quand je le dis que j'explique ce qu'il s'est passé [...] on me répond " il faut simplement lui dire de sortir de la pièce, qu'elle respire, qu'elle respire et ça passera ". Mais j'ai eu l'impression qu'on me disait qu'on se débarrassait de mon truc. On disait je te donne cette solution et débrouille toi avec. »*

La réponse des professionnels jugés experts du handicap concerne donc le « traitement » à mettre en œuvre pour la personne, au risque de créer un précédent dans le groupe dont d'autres peuvent se réclamer et ainsi le formateur risque de perdre la cohérence du groupe. Dans cette logique la réponse proposée peut être ressentie comme inadaptée et, de fait, comprise comme « je n'ai plus qu'à me débrouiller seul ». La demande des formateurs porte sur ce que l'on pourrait appeler une aide indirecte, c'est à dire un soutien au formateur pour comprendre, décoder le comportement de la personne et inscrire la réponse dans une démarche pédagogique ne perdant pas le groupe de vue.

[Le-ACC3] : « *... là ça me gêne parce que du coup je me dis, mais en fait cette dame-là qui fait partie de ce corps médical elle n'a pas idée et conscience de ce qui se passe au quotidien pour X en formation et du coup je veux qu'on on discute, sauf qu'ils n'ont pas le temps, ils n'ont pas envie, ce n'est pas leur boulot »*

C'est bien là qu'il s'agit pour chacun de faire un pas de côté dans son métier afin de pouvoir croiser les expertises de manière pertinente. Il ne s'agit évidemment pas d'attendre des professionnels spécialistes du handicap des réponses aux difficultés rencontrées avec certains stagiaires. La demande est en fait de l'ordre de la co-construction d'une réponse adaptée à la situation de formation et non adaptée à la personne c'est-à-dire une réponse qui prenant en compte les besoins de la personne prenne aussi en compte les besoins du formateur pour conduire sa formation et son groupe. Cette demande est difficilement audible pour le personnel médico-social et sanitaire dont le métier est orienté vers la personne handicapée et non vers son environnement proche. Ce manque de lisibilité de la demande à leurs yeux est traduit par un : « je n'ai pas le temps de m'occuper de cela ». Chacun imagine un usage de l'expertise de l'autre en se retranchant dans la sienne. En d'autres termes une formation inclusive nécessiterait sans doute d'adjoindre une expertise relative aux déficiences rencontrées dans des temps de collaboration clairement identifiés pour co-construire des réponses adaptées propres à une formation inclusive.

2. Une responsabilité collective partagée avec les partenaires au profit d'un projet cohérent

Ainsi la formation inclusive menée dans la structure de formation se prolonge sur le terrain professionnel sous la forme d'un processus inscrit dans la durée au-delà du cœur de

métier de chacun. Cependant cela suppose de multiplier les interactions entre formateurs, tuteurs et structures pour que cette cohérence puisse prendre forme, à la fois sous l'angle de rencontres et d'interconnaissance, par des temps de formation et d'échanges avec les tuteurs par exemple et créer une culture commune de formation et d'action auprès des stagiaires. C'est aussi peut-être réfléchir ensemble sur des supports, des situations, des modes d'organisation qui permettent de franchir les frontières de l'expertise de chacun et inventer ensemble des outils, bénéfiques à la fois au développement des stagiaires, mais aussi du métier lui-même.

Tout cela demande à chacun des pas de côté pour organiser le travail et une reconnaissance par la branche ou le secteur d'activité du temps de formation lié à l'accompagnement des stagiaires sur le terrain et aux évolutions du métier ciblé.

[Le-ACC3] : « *Quand tu vois le tuteur qui te dis : " je n'ai pas 2 jours, je ne peux pas poser les deux jours ", excuse-moi, mais celui qui ne peut pas se libérer deux jours en un an, comment va-t-il se libérer du temps pour suivre le stage ? »*

Pour JMB la formation tuteurs est financée par la branche et renouvelée tous les 2 ans, elle dure 4h et travaille surtout la question du contrôle continu du stagiaire qui est prise en compte à l'examen. L'évaluation a le mérite d'explicitier les attendus prioritaires du métier pour travailler cette cohérence. Mais là encore la responsabilité du développement de cette cohérence incombe tout autant aux acteurs qu'aux systèmes prescripteurs, financeurs ou certificateurs.

[lc-ACC3] : « *Dans la branche de la restauration, il y a une formation spécifique au tuteur d'accompagnement pour des apprenants et des stagiaires, elle existe. Elle dure 2 jours. »*

Une formation inclusive est donc inscrite dans un écosystème qui lui permet de l'être et de se développer grâce à des collectifs engagés dans la démarche. De fait la question de la labellisation pourrait aboutir à ce que cette « spécialisation » recrée une sorte de ségrégation via les lois du marché et tende à faire que certains systèmes se désresponsabilisent ou fassent supporter l'accueil de personnes handicapées à des structures labellisées. Ainsi la labellisation devrait peut-être plutôt concerner un territoire et l'ensemble de l'écosystème plutôt qu'une structure.

Penser la formation au-delà de la formation

La formation s'inscrit dans un accompagnement qui la dépasse et relève d'un écosystème plus vaste. Elle nécessite, comme nous venons de le voir des liens avec les tuteurs, mais aussi à l'égard des stagiaires une ouverture sur le secteur professionnel :

[lc-ACC3] : « *c'est aussi d'orienter et de conseiller un apprenant dans une orientation professionnelle, par exemple le métier de serveur qu'on est en train de diffuser, il a plusieurs aspects, il a plusieurs visages, il peut travailler dans différents secteurs »*



La formation n'est en effet qu'une étape dans les projets des stagiaires.

[le-ACC2] : « *L'examen n'est pas une finalité en soi, mais la finalité en soi, c'est que derrière, ils trouvent, ils soient employables et qu'ils trouvent un job. C'est ça [et] que les personnes handicapées ont toute leur place dans l'univers du travail, mais du travail ordinaire.* »

Les stages ou l'alternance en sont une composante majeure, car ils peuvent constituer une transition vers l'emploi que l'on sait moins facile que pour les autres stagiaires. [Au-ACS5].

Le travail commun à mener avec l'ensemble des partenaires suppose d'avoir construit une reconnaissance commune de ce qui fait problème : la formation et l'insertion de tous les stagiaires (donc bien au-delà d'une simple insertion des personnes avec handicap dans les formations).

Une certification par blocs ou partielle.

Une logique par compétence semble pertinente et acceptée par les formateurs. Elle permet à certains stagiaires de ne « valider que les blocs » [le-ACC2].

L'obtention d'une certification partielle, voire d'un répertoire de compétences, limitées, mais identifiées est aussi une avancée. Ainsi surmonter son stress en situation professionnelle peut être perçu comme une évolution si les enfants restent en sécurité :

[Le-ACS7] : « *Quand elle, avec ses 3-5 ans, ce n'est plus la même. Il faut prendre en compte aussi que ce n'est pas le même cadre quand ils sont en stage. Quand ils sont en stage, qu'ils ont la gestion des enfants des 3-5 ans, c'est une animatrice qui met en sécurité un groupe qui joue avec les enfants, qui fait partager des choses aux enfants. Ce n'est vraiment pas le même cadre quand on est derrière une table pendant sept heures par jour à l'UFCV, dans un organisme de formation, il y a des feuilles d'émargement à signer. Il y a le côté animateur professionnel. Je crois qu'il faut prendre aussi en compte qu'elle va être stressée aussi avec ses 3-5 ans. Mais les enfants ne le verront pas parce qu'elle a compris qu'elle peut se permettre, en organisme de formation, de montrer qu'elle est stressée là où, quand, avec les enfants, elle l'est aussi. Mais par contre, elle ne le montrera pas parce que dans son travail, on lui a demandé de ne pas le montrer. Tu vois ? »*

Une logique de reconnaissance de la compétence permet aussi d'adapter l'emploi à la personne :

[Au-ACS5] « *Pour elle ce qui est sûr en tout cas-là, sur les neuf mois, bientôt neuf mois qui se sont écoulés, je ne suis pas sûr qu'elle puisse gérer des enfants de dix ans par exemple* »

Ainsi, si les personnes sortent de la formation en connaissant leurs forces et leurs faiblesses, ils peuvent assumer leurs choix ou ceux que la situation leur impose. En ce sens on voit qu'indirectement la formation convie au développement et à l'émancipation de la personne :

[Au-ACS5] « *Si pour moi les stagiaires, en partant, savent quel est leur périmètre de responsabilité, de savoir ce que je peux faire ce que je ne peux pas faire ça en devient un détail, mais ça n'est pas un. En ayant conscience de ce qu'on peut faire, de connaître un minimum la loi et de savoir aussi son périmètre de responsabilité. Qu'est-ce que j'encours si jamais je suis à gauche plutôt qu'à droite ? Ils le savent et derrière, ils peuvent assumer.* »

3. Des outils pour « passer les frontières »

Les échanges avec les formateurs ont mis en évidence plusieurs outils de liaison entre formateurs, entre formateurs et stagiaires et entre formateurs et autres intervenants (tuteurs, maîtres de stage) : le mémo qui garde mémoire des événements entre deux formateurs, les écrits supports faits en formation qui trouvent place en milieu professionnel ou moins explicitement, une stratégie mise en œuvre qui revient en formation.

Les échanges façonnent le métissage des cultures en particulier grâce à la circulation des objets frontières (Star & Griesemer, 1989). L'objet frontière est multiforme il peut être abstrait et faire circuler des règles, des conventions, des valeurs, des stratégies ou des informations ou concret (support, affichage, document, etc.), il peut être matériel ou conceptuel et agit comme un médiateur ou intermédiaire non humain entre les univers de chacun. Il est à la fois suffisamment « plastique » pour s'adapter aux différents mondes, mais aussi suffisamment « robuste » pour contribuer à une signification commune de l'objet partagé. En d'autres termes, passant d'un monde à l'autre, l'objet frontière soutient les négociations autour de ce qui fait objet et sens commun :

[Ic-ACS8] « *Il y a une petite affichette " comment je me sens " tous les matins et tous les soirs, en fin de journée, chacun prend un nom qui celui qui est écrit là et puis je leur pose la question " comment tu te sens le matin en arrivant ? " « Peu avant la fin de la journée, un quart d'heure avant, à peu près un quart d'heure, on arrête la formation, tout le monde a plié son cahier, ses... tout ça et on se décontracte on parle d'autre chose, de sujet, de n'importe quoi, alors je ne sais pas moi, je vais prendre un sujet... »*

Cette notion d'objet frontière nous semblerait particulièrement utile et importante pour créer des cohérences entre les différentes strates de l'écosystème de la formation.

Des points de vigilance :

1. Penser l'après formation, accompagner l'insertion professionnelle

Il est clair pour les formateurs que la formation ne s'arrête pas à la porte de la salle ou de la structure de formation. La formation est vue comme un processus qui nécessite une sorte de « tuilage » entre ce qu'il se passe en amont et en aval :

[Av & le-ACC2] **Av** « *Mais même si on va plus loin sur l'insertion derrière dans le monde professionnel, nous, notre formation n'est pas faite pour les aider à trouver du travail. On est là pour les former à être serveur. [...]* »

le : « *Sauf qu'aujourd'hui avec la réforme de la formation, ce n'est plus le cas parce qu'on est tenu de savoir où ils en sont à trois mois, à six mois, à neuf mois et que l'on peut être tenu de suivre ce qu'ils font.* »

Av : « *Mais nous dans notre programme de formation on ne les forme pas à ça.* »

le : « *Oui on ne les forme pas à ça, mais on les amène quand même vers ça. C'est pour ça qu'on leur dit : 'Quand vous faites votre stage, regardez derrière dans votre stage. Comment ça apparaît après est-ce qu'il y aurait une possibilité d'embauche'.* »

Av : « *Et on va essayer de leur amener une continuité.* »

Ainsi, la formation s'inscrit dans un processus de continuité avec des accompagnements qui se relaient dans une logique de responsabilité collective pas toujours repérée par les professionnels ou pour qui faire le pas de côté pour rejoindre l'autre est coûteux. Cet effort est souvent esquivé derrière l'idée du manque de temps ou de l'absence de sa prise en compte dans la feuille de route ou l'emploi du temps. Dans ce verbatim on perçoit que parfois seuls les « cœurs de métier » sont repérés : l'orientation par des structures ayant cette mission, le CV et l'entretien pour les uns, les gestes de métiers pour les autres, etc. Ce partage est presque une forme de Taylorisation du processus de développement professionnel dans laquelle chacun se partage et se répartit les tâches, là où le parcours nécessiterait une continuité avec des accompagnements qui se chevauchent sur une petite partie. Travailler ensemble c'est mieux percevoir les besoins de l'autre, c'est ajuster son action à celle de l'autre au bénéfice de la personne qu'elle soit handicapée ou non. Si certains individus sont capables d'assumer cette continuité de parcours, nombreux sont les formés qui ont besoin d'un accompagnement dans le décodage des attendus, des stratégies à opérer, etc.

Une formation inclusive gagne à notre sens à prendre en compte ce point par un travail partenarial avec les structures d'orientation et employeuses. En effet, Nous avons pu comparer les schémas (sociographes) sur lesquels les formateurs ont tracé leurs partenariats entre des formations « ordinaires » et des formations inclusives il apparaît clairement que les formations inclusives sont plus ouvertes sur leur environnement, car elles sont en interaction avec les partenaires pour accompagner le parcours de la personne en termes sanitaire, financier, médico-social, etc. Le lien majeur entre la formation et la structure professionnelle semble être le tuteur et parfois pour les stagiaires handicapés, le référent.

[Au-ACS5] Parlant d'une stagiaire handicapée : « *Là oui pour elle, une grosse évolution. Je rencontrais à chaque fois les tuteurs et les tutrices* »

quand je l'ai visitée, elle avait une tutrice officielle qui était la directrice de la structure et en plus elle avait son animateur référent qui était tout le temps avec elle. En gros, elle était en tant qu'observatrice au départ sans faire d'activité particulière, on lui disait tu vas là un petit temps 10 minutes de chant [...] Et au fur et à mesure du coup, ils lui ont donné un peu plus d'activités à faire, à préparer, à mener aussi. Pour sa certification, ils lui ont permis de faire plusieurs fois des essais, il s'est avéré donc qu'à la fin du coup, ils peuvent la recruter à la mairie »

De plus, les formateurs auraient avantage à mieux connaître le devenir des personnes qui ont suivi les formations. Au-delà des exigences des Qualiopi, un suivi précis des stagiaires pourrait s'avérer utile. La logique d'autodétermination mobilisée pendant la formation conduit les stagiaires à « se prendre en main » et rechercher activement un emploi rémunéré et ne pas se contenter des dispositifs qui s'offre à eux en sortie de formation (bénévolat, stages non rémunérés). Une amélioration des liens pourrait être envisagée (retour des stagiaires sur le lieu de formation pour un échange avec les nouveaux stagiaires). Cette même logique d'autodétermination fait perdre de vue les stagiaires dont les formateurs perdent la trace.

2. Des prérequis nécessaires avant l'entrée en formation

Les formateurs ont souligné l'importance pour tous les formés d'arriver en formation avec une idée de ce qu'ils viennent y faire et un réel projet de formation.

Dans le cadre de cette expérimentation, les personnes sont envoyées par des organismes prescripteurs, Pôle emploi, les missions locales et l'association Trisomie 21. Cette diversité complique la sensibilisation à la formation certains ayant une expérience du secteur d'activité, d'autres non.

[Le-ACC3] : « C'est un problème qu'on a sur toutes les formations, on fait ce qu'on appelle les informations collectives où normalement les prescripteurs, les conseillers, Pole Emploi, mission locale, orientent les gens vers ces informations qui sont des réunions menées ici par le formateur référant de sa formation, il la présente avec un PowerPoint et un temps de réponse aux questions pour que les gens sachent un peu où est-ce qu'ils vont mettre les pieds. Ça c'est avant les sélections [...] ça c'est le premier filtre. [...] le deuxième filtre c'est au moment des sélections, il y a un entretien individuel, où là on questionne les gens sur qu'est-ce que vous savez de la formation, c'est quoi votre projet professionnel, qu'est-ce que vous avez envie de faire, c'est quoi pour vous un animateur et déjà là on voit des fois que non lui il vaut mieux le réorienter dans telle formation ... et après on a les positionnements, mais là les gens sont entrés en formation et donc sur le positionnement, il y a un peu plus de mise en pratique, on déroule un petit peu le fonctionnement général, comment ça va se passer, et qu'il va falloir trouver un stage ... et malgré cela le premier mois où il y a déjà des gens qui peuvent partir au bout de 3 jours malgré les verrous qu'il y a eu avant, ça peut encore arriver. »

Venir en formation avec un projet après une immersion, une sensibilisation ou une information semble un prérequis nécessaire pour tous et dans tous les métiers

[Ic-ACC3] : « ... un jeune qui avait eu un entretien [de sélection] ... tout ce que tu as dit, on a exactement le même système [information collective, entretien de sélection et test de positionnement] et il est arrivé, il a fait la première matinée en formation, de présentation. [...] il a pris la pause de midi et il n'est pas revenu. »

De même qu'une réelle sélection en fonction des motivations et capacités des personnes (par les tests de positionnement par exemple) permet d'anticiper le plus objectivement possible un écart trop grand entre les besoins des stagiaires et ce que peut offrir la formation :

[Le-ACS7] : « Il y aurait trop de choses à mettre en place pour qu'elle puisse vraiment intégrer la formation pleinement du début à la fin. »

Les organismes de formation doivent donc pouvoir être en situation de sélectionner les stagiaires qui pourront profiter au mieux de la formation ce qui ne semble pas toujours le cas en raison de l'état du marché :

[Au-ACS5] : « Déjà, on n'a pas grand choix de recrutement, c'est-à-dire si on pouvait avoir trente-cinq stagiaires et faire un vrai choix, ce serait le top. Là par exemple, X. il a droit à dix stagiaires et il en a douze. »

On voit ici encore que chacun des organismes ou des métiers tente de mettre en place une chronologie ou un système permettant à la personne de s'assurer de son projet et de sa correspondance avec le contenu de la formation, mais d'une part il semble que cette phase de construction d'un projet de formation ne soit pas qu'une simple question d'information et nécessiterait sans doute un accompagnement individualisé inscrit dans une certaine durée pour qu'il y ait construction. Plutôt que de s'interroger sur : « à qui incombe cette construction et où l'instaurer », il serait sans doute plus fructueux que les organismes d'orientation collaborent avec les organismes de formation à la co-construction de cet accompagnement via des protocoles d'action communs, en particulier pour les formations inclusives qui peuvent servir là encore de terrains d'expérimentation. Dans le même ordre d'idées et parce qu'il s'agit de formations professionnalisantes, la question de l'insertion professionnelle peut paraître ne pas être le problème de la formation, mais les entretiens ont montré que celle-ci ne pouvait pas être hors sol ni avec ce qui la précède, ni avec ce qui la suit. Ainsi « l'après formation » pour l'organisme de formation peut-il être à la fois une manière de percevoir comment le marché du travail réagit aux compétences acquises par les formés, mais aussi une façon de percevoir les attendus du marché, leurs besoins permettant d'ajuster la formation à ceux-ci.

3. Donner plus de temps aux personnes qui en ont besoin : travailler en amont

Les stagiaires ont des temporalités très différentes dans leurs apprentissages :

[Au-ACS5] : « *si on voit que ça prend du temps, mais que les autres peuvent encore attendre, on le fait et que ce soit une fois de plus un ordinaire et une personne en situation de handicap, c'est la même chose, on gère* » ,

Ces écarts placent les formateurs en situations dilemmiques.

[Ic-ACC3] : « *Mais voilà essayer de trouver une réflexion sur cette difficulté de vitesse d'apprentissage par rapport à un groupe hétérogène, je me pose la question* »

Si la préoccupation fondamentale pour le formateur reste le décrochage, il y a un vrai problème à prendre le temps nécessaire à certains stagiaires « plus lents » :

[Ie-ACC2] : « *au détriment de ceux qui ne le sont pas et du coup, ceux qui ne le sont pas, ils décrochent* » [...] *Mais n'oubliez pas les ordinaires parce que les ordinaires, ils vont décrocher et au bout d'un moment ils risquent de dire stop [...] C'est un exercice d'équilibriste toute la journée* » .

Pour certains stagiaires, le travail collectif peut avoir un bénéfice limité, car ils sont loin des attendus des enseignements. L'idée d'un travail en amont, de type priming pour préparer aux logiques générales de la formation et « *commencer à les familiariser* » [Ie-ACC2] serait favorable pour les stagiaires tout autant que pour le collectif, chacun disposant alors d'un minimum commun de connaissances et savoirs sur les attendus et le déroulement d'une formation.

Au cours de la formation, un groupe de besoin, pourrait par exemple être conçu et préparé à travailler en amont de la séance les connaissances ou les stratégies qui seront vues ou faites après avec le groupe :

[Ic-ACS8] : « *peut-être faire de l'apprentissage individualisé pour eux de façon à ce qu'il y ait déjà une meilleure compréhension par la suite quand on revient sur cet apprentissage-là* »

4. Le rôle et la place de l'écrit

L'écrit apparaît comme une dimension nécessaire avec une diversité d'utilisation en fonction des métiers, mais toujours présent.

[Le-ACC3] : « *L'animateur est censé écrire, d'ailleurs on se bat là-dessus pour dire que les fiches d'activité il faut les écrire, les affiches aux familles qui sont bourrées de fautes, il va falloir faire un effort pour essayer de faire des phrases simples pour arrêter de faire des fautes d'orthographe* »

De plus l'écrit est un outil toujours très présent dans les épreuves de certifications et met les formés, handicapés ou non, en situation de vulnérabilité, car ils sont nombreux à ne pas le maîtriser.

[Le-ACS4] : « *Que ce soit du CPJEPS, BPJEPS, DEJEPS Il y a plusieurs épreuves : il y a l'épreuve écrite où on a jusqu'à 3 heures de possibilité de enfin on a droit d'être trois heures devant sa copie* »

Enfin, l'observation et l'analyse des entretiens montrent que l'écrit joue un rôle majeur dans la formation, l'appropriation des savoirs et le développement des personnes qu'elles soient handicapées ou non. Il est, en effet, tout à la fois support de mémoire, d'échange et de pensée, outil de conceptualisation il est support de formation et d'apprentissage et est tout aussi nécessaire à la certification ou la diplomation. Ce passage par l'écrit reste pourtant difficile, les formateurs ont besoin là aussi d'y revenir et d'attraper la question de l'écrit sous différents angles :

[Ic-ACC3] : « *Ils pourraient ne pas noter, ils ont le droit de prendre des notes ou ne pas prendre des notes et ça ils l'ont fait, ils ont fait ce choix dès le début de la formation de prendre des notes. [...] C'est comme ils veulent, mais on s'aperçoit là depuis maintenant ça fait exactement 10 jours qu'on a démarré la formation, à seulement 10 jours, on s'aperçoit que là ils prennent vraiment beaucoup, beaucoup de notes, c'est pour ça que dans la vidéo on le voit à un moment donné, je m'arrête pour leur laisser le temps d'écrire parce que bon ils ont une vitesse d'écriture qui est variable. Celui-ci trisomique, il va avoir une grosse difficulté à l'écriture, mais comme il a quelques notions, il écrit quand même pour faire comme les autres aussi. [...] il écrit phonétiquement, quand il fait un mot c'est phonétique. Je sais qu'il prend des cours en dehors de la formation pour améliorer son écriture et bien aujourd'hui il essaie, il travaille, je le sais et je le vois, il travaille sur la formation de phrases...* »

Ici ce que nous pourrions appeler « mimétisme social » joue son rôle et pousse à l'écrit, dans le même temps cela amène un développement : l'écriture de phrases. On retrouve ce même phénomène de mimétisme qui amène les personnes handicapées à recopier les supports afficher au mur

[Ic-ACC3] : « *...c'est la phrase que j'ai écrite moi-même qu'il prend comme modèle pour écrire.* »

L'écrit est l'occasion d'échanges sur le fond de ce qui s'écrit et ainsi d'interactions avec d'autres idées, concepts, notions, etc., mais aussi sur la forme et le partage de règles orthographiques qui peuvent être source de pair-aidance, d'autres façons de se souvenir, de conceptualiser et de se développer.

[Ic-ACS8] : « *ça leur donne une aisance d'esprit, une rapidité de pensée peut-être plus importante quand on a écrit quelque chose [...] ils ont pris l'habitude d'écrire, certains à leurs niveaux, écrire plus ou moins bien, ils captent plus ou moins des choses, mais ils prennent des notes, je leur ai dit que c'est bien d'écrire les choses parce qu'on, quand on écrit quelque chose, on retient bien et puis ça leur fait une trace, ils continuent peut-être à relire leurs notes et se remémorer les choses, se remémorer une journée, etc.* »

Ainsi l'écrit qui peut, à première vue, paraître un obstacle dans une formation inclusive, car il va nécessiter de l'attention, des stratégies, du temps pour les personnes en difficulté, est au fond un outil de développement inattendu si les stratégies d'approche des formateurs s'adaptent à ce qui fait problème pour accompagner les plus vulnérables. Ce serait donc une erreur de l'écartier, car l'écrit semble constituer un des leviers majeurs d'une formation inclusive.

Cependant, les échanges avec les formateurs montrent que des outils de compensation pourraient être facilitants sans pour autant diminuer les exigences métier. Par exemple des outils de communication alternative ou d'aide à la communication. Ainsi, l'usage de l'appareil photo, d'une tablette ou d'un ordinateur peut faciliter la prise de notes ou la rédaction de certains documents que ce soit en formation, lors de l'épreuve d'examen ou en emploi. Ces étayages sont d'ailleurs utiles bien au-delà du handicap :

[Le-ACC3] : « *Mais on ne parle pas de tous nos dyslexiques qui sont là depuis la nuit des temps en formation et qui sont dans les mêmes galères.* »

Il reste que certaines règles des examens et diplômes nécessiteraient un aménagement comme dans la reconnaissance de handicap d'un étudiant à l'université.

[Av-ACC2] : « *Est-ce que le jeune peut avoir une aide pour la compréhension des questions ? Etc. Mais on en revient encore à notre, au certificateur, qui n'est pas disposé à ça. Donc, on a toujours une barrière à un moment.* »

Une formation pour qu'elle reste inclusive et ne dérive pas vers une formation « adaptée » nécessite donc une série de vigilance qui lui appartienne et appartienne à son écosystème.

5. Le fait que le handicap puisse devenir un marché peut amener à rechercher un public spécifique, financé, et donc à des formations non inclusives.

Mettre en place une formation inclusive nécessite de faire « disparaître » le handicap tout en gardant de vue les exigences de la formation et de la certification :

[le-ACC2] : « *À la limite on n'aurait même pas à le savoir. Comme on est dans une formation. On devrait mettre tout le monde au même niveau.* »

Cependant, en France, le handicap reste une catégorie administrative qui offre de nombreux droits et soutiens financiers. L'« affichage » du handicap apporte donc des avantages dans un marché de la formation en concurrence :

[lc-ACC3] : « *On n'est pas tout seul sur le marché, il y a plein d'autres organismes de formation et bien évidemment, c'est la meilleure offre qui remporte le marché, là aussi, on a une interactivité entre la concurrence et tous ces clients potentiels qu'on peut avoir, après on a des associations qui sont ciblées aussi, parce qu'ils ont des besoins en formation spécifiques [...] c'est la*

concurrence des organismes de formation, je ne sais pas si dans ce projet-là on a vraiment été en concurrence avec d'autres organismes, je ne sais pas. »

En conséquence, la mise en place de formations inclusives ne devrait pas pénaliser les organismes de formation ni la formation elle-même censée rester la plus ordinaire possible.

Conclusion

Nous l'avons signalé dans le document, les résultats consignés ci-dessus ne s'appuient que sur un nombre limité de formations et de formateurs. Ils apparaissent cependant en cohérence avec la littérature du domaine et constituent un signal encourageant pour promouvoir des formations inclusives au sein de la formation professionnelle.

Plus qu'une spécificité à laquelle il faudrait répondre par des dispositifs spécifiques, le handicap apparaît comme un révélateur de pratiques qui s'avèrent utiles à tous, dans une logique d'accessibilité et d'attention aux différences.

Plus que des formations limitées et limitantes, il s'agit de proposer à tous, en s'adaptant aux besoins de chacun, des formations de qualité, permettant aux personnes formées d'être attendues et reconnues dans le monde professionnel. Les exemples sont alors nombreux qui témoignent de l'employabilité de personnes dont les forces ont pu être reconnues.

Les limites et obstacles rencontrés par les formateurs laissent entrevoir qu'une formation inclusive relève d'une responsabilité collective de différents organismes : prestataires, financeurs, orienteurs, employeurs, certificateurs. Si au niveau de formations professionnelles de haut niveau le problème n'apparaît pas ou peu concernant les formations inclusives s'adressant à des publics vulnérables quelle que soit la nature de leur vulnérabilité (âge, situation sociale ou familiale, parcours scolaire etc.) il est très clair que le processus inclusif relève d'une responsabilité collective et que l'écosystème qui environne le parcours de la personne doit se solidariser pour permettre une fluidité et une cohérence de ce dernier. De ce point de vue la labellisation gagnerait sans doute et s'élargir et à porter sur les acteurs concernés du parcours avec le montage de systèmes de vigilances autour de ce qui fait obstacle à un parcours inclusif.

Bibliographie

- Allenbach, M., Frangieh, B., Mérini, C., & Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *Nouvelle Revue Education et Société Inclusive*, 92, 167-184.
- Bepmale, N. (2019). Vers une société plus inclusive: des Unités localisées d'inclusion scolaire à l'emploi grâce à la formation professionnelle. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*(1), 313-329.
- Bergeron, G., Prudhomme, L., & Rousseau, N. (2016). Soutenir le développement de pratiques plus inclusives : illustration d'un dispositif d'accompagnement inscrit dans une visée professionnalisante et autonomisante. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 1-15.
- Bergeron, L., Rousseau, N., & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle: au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Education et Francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bernardi, V. (2019). *La formation professionnelle des personnes handicapées entre 2014 et 2016. Une forte hausse des formations des personnes en recherche d'emploi et des entrées en apprentissage*. DARES Résultats. dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2019-010.pdf
- Bertaux, R., & Hirlet, P. (2012). Les acteurs de l'intervention sociale entre hétéronomie et autonomie du travail. *Vie sociale*(1), 157-172.
- Boisvert, D. (2020). *Guide ATOSTI, Accompagnement à la transformation de l'offre de services par la transition inclusive*. GAPAS. <https://www.gapas.org/content/Guide%20ATOSTI.pdf>
- Brizais, R. (2013). Le regard de l'autre sur le chemin vers l'emploi... Les facteurs à considérer. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(3), 119-132.
- Cèbe, S., Goigoux, R., & Thomazet, S. (2004). Enseigner la compréhension. Principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. Dans *Lire écrire, un plaisir retrouvé* Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche et Ministère de la Justice. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00922482/document>
- CEFES/In-ULB. (2020). *La conception universelle de l'apprentissage (CUA) : s'approprier les principes fondateurs de cette pédagogie*. <https://www.cefes.be/wp-content/uploads/2020/05/Analyse-7-1.pdf>
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education Permanente* 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 35-50. http://www.cce-recherche.fr/fr/sem_intens/seance10/clot.pdf
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, 165-177.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, 17-25.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil
- De Montmollin, M. (1986). *L'ergonomie*. Éditions La Découverte.
- Ébersold, S. (2012). *Politiques d'éducation et de formation Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés*. OECD Publishing.
- Étude IFOP pour l'AGEFIPH. (2021). *Motivations, craintes, difficultés... Quelles sont les conditions d'accès à l'emploi des jeunes en situation de handicap ?* https://www.agefiph.fr/espace-presse/tous-les-documents-presse/enquete-les-aspirations-professionnelles-des-jeunes-en?fbclid=IwAR3pVTpu_tQ9p2zXrUDyzTt0EUL3NPmXiwqR48ZTKm_pLVSUvSNQQIK6VGU
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. *Ergonomie constructive*, 1-15.
- Fonjallaz, J.-M. (2009). La formation professionnelle spécialisée en Suisse Exposé et perspectives.... *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(48), 111-122.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : il n'y a pas de vie minuscule*. Érès éd.

- Jacques, M.-H. (2013). Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent avec retard mental lors de la transition élève/travailleur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(3), 29-42.
- Lafore, R. (2009). Le travail social à l'épreuve d'un environnement institutionnel en recomposition. *Informations sociales*, 2, 14-22. <http://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2009-2-page-14.htm>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., & Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité: pistes pour les cadres de référence et la formation. Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22715/Groupe-directions_rapport_avril2018_vf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leblanc, R. (2013). Accompagner l'environnement d'accueil pour l'insertion d'un jeune déficient intellectuel en milieu ordinaire de travail. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(3), 133-144.
- Lescouarch, L. (2018). *Construire des situations pour apprendre: vers une pédagogie de l'étayage*. ESF Sciences humaines.
- Lord, M.-M., & Therriault, P.-Y. (2018). Vieillir au travail en contexte d'innovation: au-delà de la stigmatisation pour des pistes d'intégration. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, 24(1), 68-97.
- Décret n° 2016-1899 du 27 décembre 2016 relatif à la mise en œuvre du dispositif d'emploi accompagné et au financement du compte personnel de formation des travailleurs handicapés, (2016). legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000033719277
- Circulaire n° 2016-186 du 30 novembre 2016 relative à La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap., (2016). education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=110092
- Mérini, C., & Ponte, P. (2008). La recherche-intervention comme mode d'approche des pratiques. *Savoirs* 1(16), 77-95.
- [#1722 est un type de document non défini dans ce style].
- Pigeot, G. (2008). Apprentissage et jeunes en situation de handicap: pertinence de ce mode de formation et problématique posées par l'application de la loi du 11 février 2005. *LA REVUE DU CERFOP*(23), 183-189.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables: école, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées*. Ed. Autrement.
- [#2306 est un type de document non défini dans ce style].
- République Française. (2005). *Loi n° 2005 - 102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*. Journal Officiel du 12 février 2005 - p. 2353.
- [#2307 est un type de document non défini dans ce style].
- Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 « pour une école de la confiance ». JO n°174 du 28 juillet 2019, (2019). legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/
- Roupnel-Fuentes, M. (2021). La formation pour prévenir la désinsertion professionnelle des travailleurs handicapés? *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*(154), 113-135.
- Routier, C., d'Arripe, A., Fourny, I., & Aiguier, G. (2019). Sensibiliser à l'expérience du handicap mental: le projet DESHMA, une formation collective pour des duos d'auto-représentants et d'enseignants. *Vie sociale*(1), 303-318.
- Scharnhorst, U., & Kammermann, M. (2018). La formation professionnelle est-elle inclusive ? *Panorama*, 2, 14-15. ehb.swiss/file/8222/download
- Soidet, I., Blanchard, S., & Olry-Louis, I. (2018). S'orienter tout au long de la vie: bilan et perspectives de recherches. *Savoirs*(3), 13-51.
- Star, S. L., & Griesemer, J. R. (1989). Institutional ecology, translations' and boundary objects: Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39. *Social studies of science*, 19(3), 387-420.

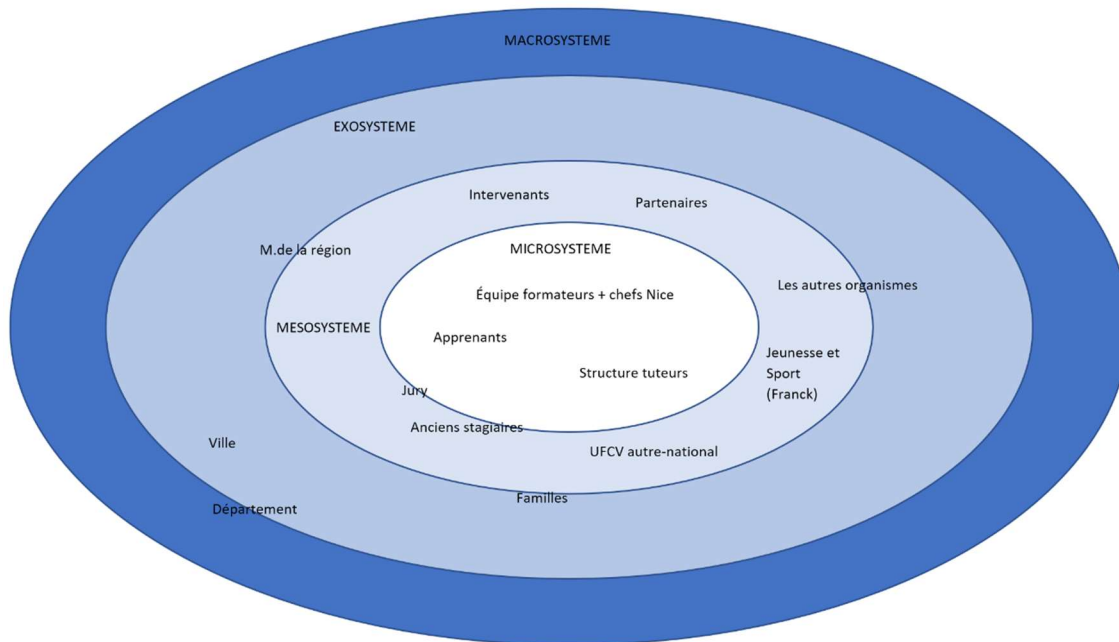
- UNAPEI. (2015). *La formation professionnelle continue des personnes handicapées mentales. Les guides de l'UNAPEI.* unapei.org/wp-content/uploads/2018/11/guideunapei_formationpro.pdf
- Velche, D. (2009). Le cursus «École-formation professionnelle-emploi» chez les jeunes handicapés. Efficacité comparative des modèles suivis par quatre pays européens: Italie, Allemagne, Autriche et Espagne. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*(4), 267-289.
- Verdier, E. (2010). Postface. L'orientation scolaire et professionnelle: entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*(109), 113-126.
- Veyre, A., Baggioni, L., & Tommen, E. (2019). Favoriser l'accès à la formation pour les jeunes avec un trouble du spectre de l'autisme: Etat des lieux et pistes d'amélioration. *Initio*, 7, 48-63.
- Veyre, A., & Petitpierre, G. (2021). L'accompagnement des personnes présentant une déficience intellectuelle dans leur projet professionnel: apports d'une démarche par bilan de compétences. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*(3), 5-21.

Annexes

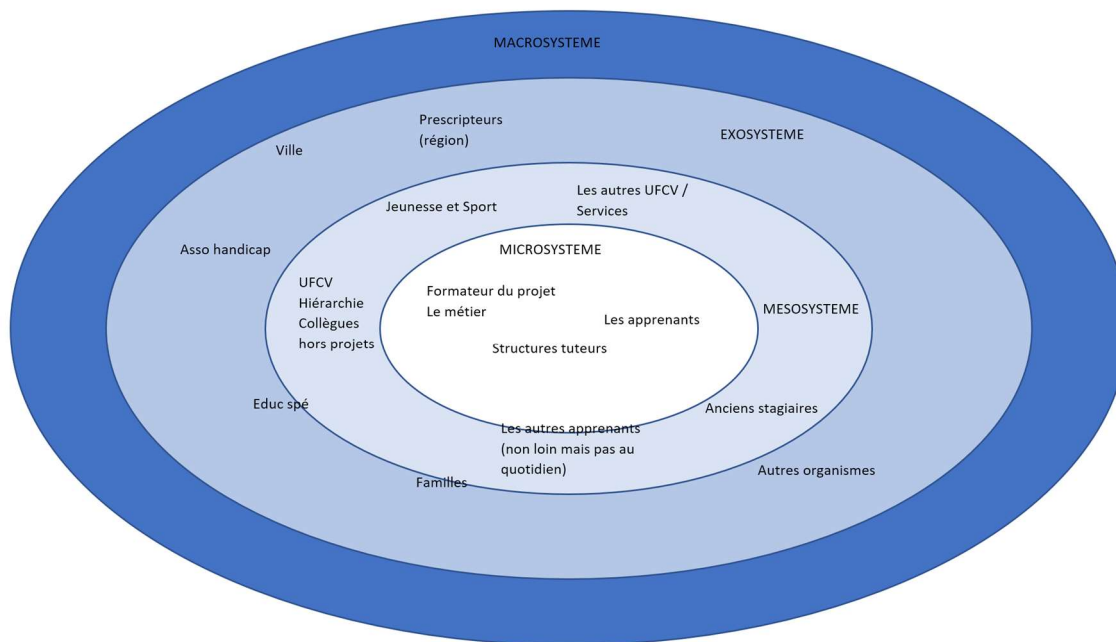
Annexe 1 Détail du recueil des données

Objet	Dates	Données recueillies	Durée
Rencontre avec les formateurs	Décembre 2020	Vidéo de réunion	1h30 (visio)
Prise de vue 1 UFCV (salle de cours et supervision)	Janvier à Mars 2021	Vidéo de situations professionnelles Un compte rendu d'activité	1h par prise de vue (3)
Entretiens individuels UFCV (ACI)	28 et 29 mars 2021	Autoconfrontations simples	2h environ par entretien (3)
Entretien collectif UFCV (ACC)	30 mars 2021	Autoconfrontations croisées	6h environ
Prise de vue 2 UFCV / 1 JMB (salle de cours et supervision)	Avril à juin 2021 (UFCV) Septembre 2021 (JMB)	Vidéo de situations professionnelles	1h environ par prise de vue
Entretiens individuels UFCV + JMB (ACI)	22 septembre (UFCV) et 23 sept. (JMB)	Autoconfrontations simples	2h environ par entretien
Entretien collectif UFCV + JMB (ACC)	24 septembre 2021	Autoconfrontations croisées	6h environ
Entretien collectif UFCV + JMB (ACC)	19 janvier 2022	Autoconfrontations croisées	5h environ

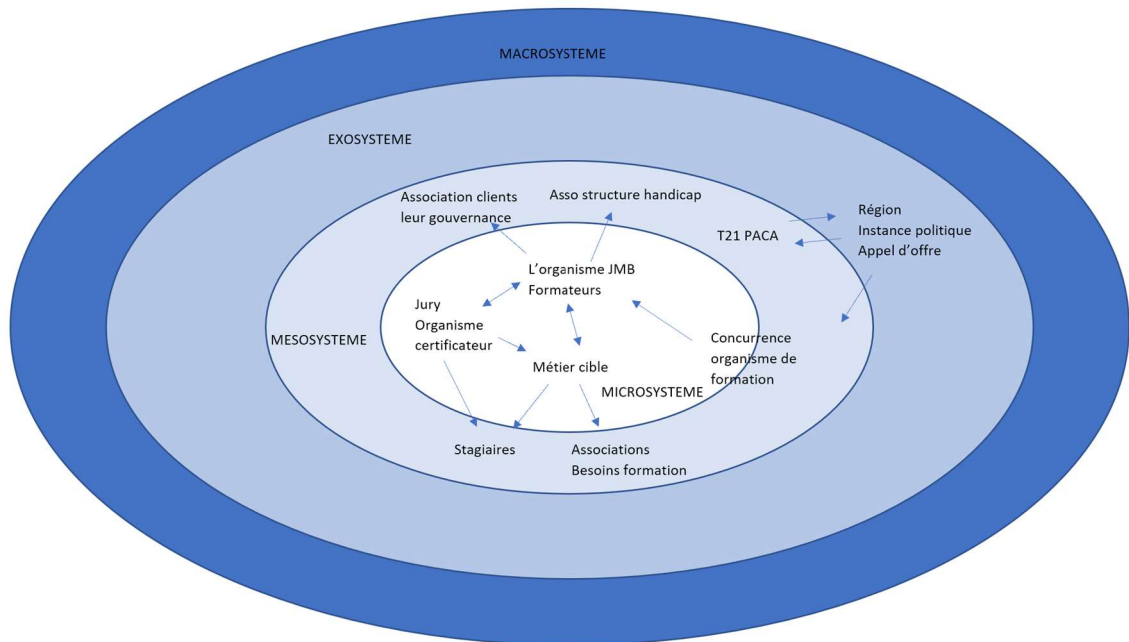
Annexe 2 Sociographes



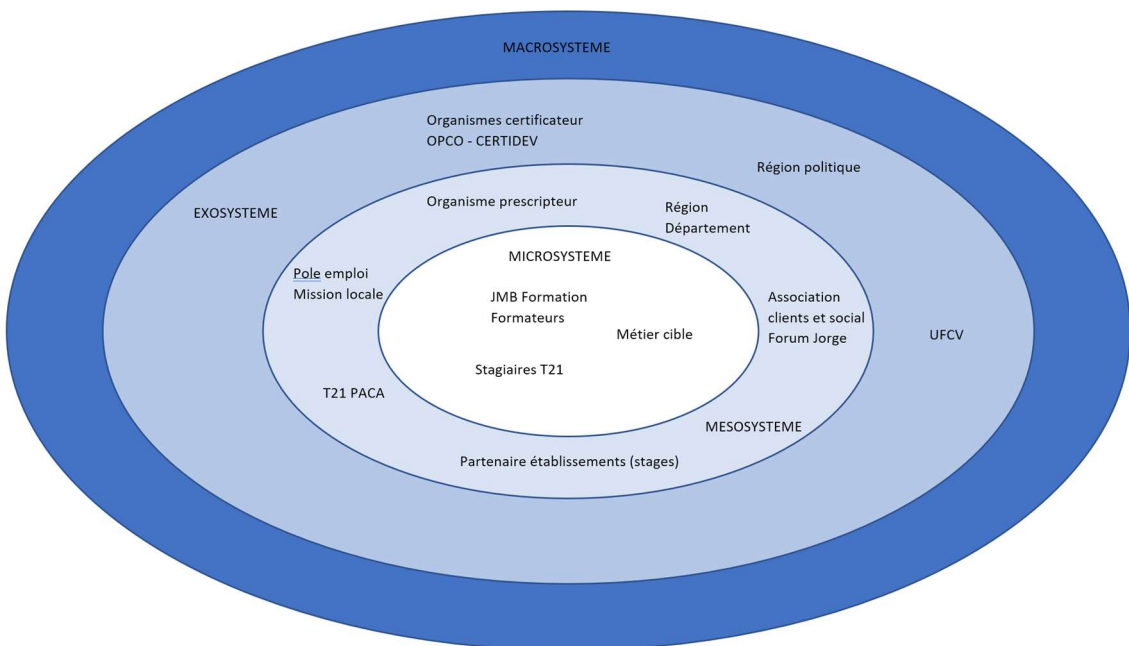
UFCV - Formation « ordinaire »



UFCV - Formation inclusive



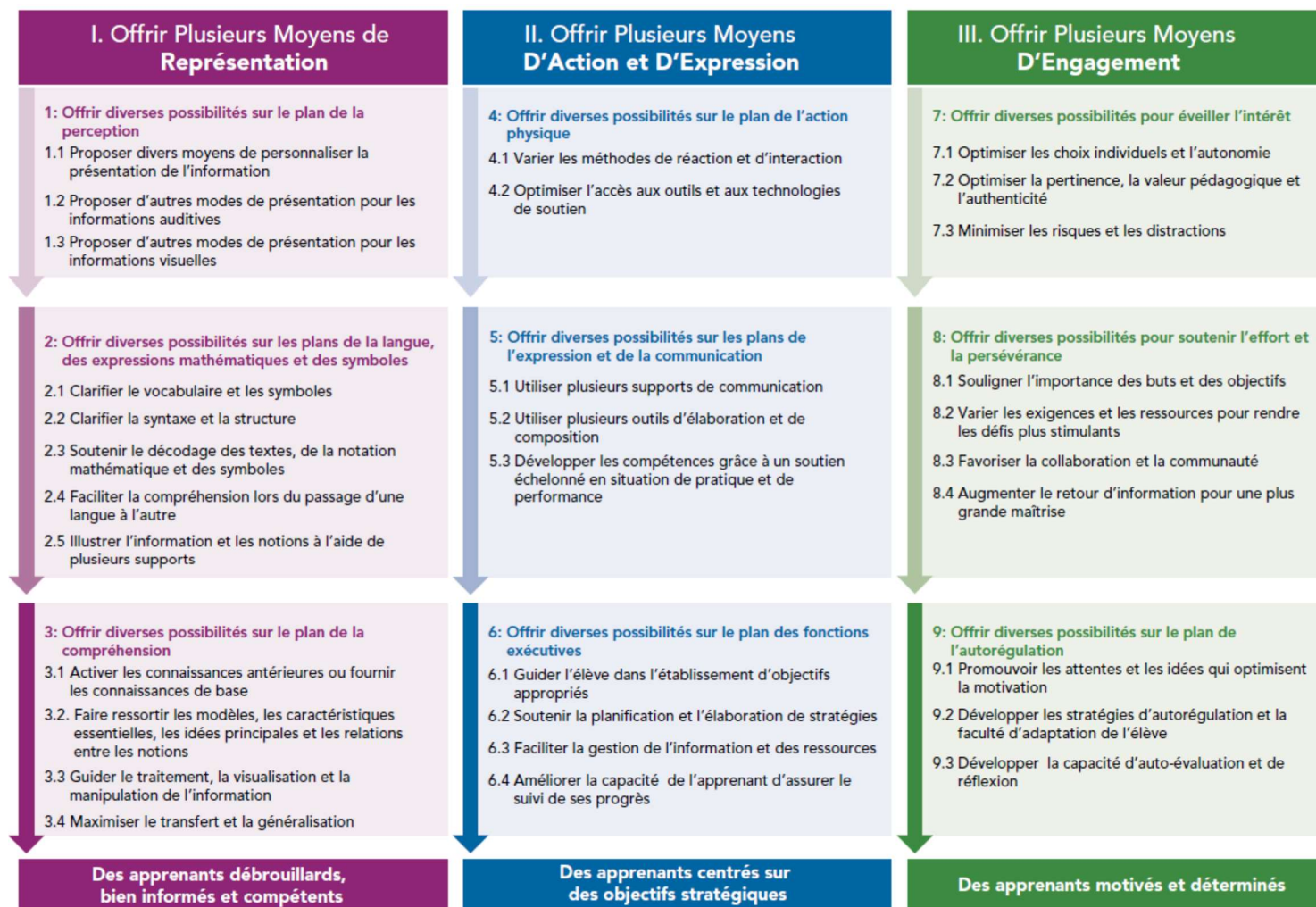
JMB – Formation « ordinaire »



JMB – Formation inclusive

Annexe 3 Conception universelle de l'apprentissage

Lignes Directrices de la Conception Universelle de L'Apprentissage



Une étude qualitative menée auprès de deux organismes de formation nous a permis de confronter les formateurs à la vidéo de leurs séances d'enseignement et d'organiser des débats de métiers autour de points saillants de leur activité. Ainsi, nous avons pu identifier la manière dont les formateurs rendent leurs pratiques inclusives, facilitent l'accès aux compétences visées par les formations et pointent des pistes d'amélioration. Au-delà des pratiques des formateurs, nous avons pu cerner en quoi les normes de l'écosystème peuvent constituer des leviers, mais aussi des freins à la promotion de formations professionnelles inclusives. Les résultats mettent l'accent sur des formations qui, bien au-delà, de la compensation promeuvent des environnements accessibles au service de tous les formés. L'accessibilité est mise en œuvre par des pratiques de pédagogie universelle, mais aussi une mobilisation du collectif, de la pair aidance et de l'autodétermination. Notre analyse suggère aussi la nécessité de la cohérence des actions au sein des dispositifs de formation et au-delà, dans une logique de parcours professionnel, au niveau du recrutement des stagiaires, de la certification et de la transition vers l'emploi.

Mots clé : Société inclusive – Formation professionnelle – Handicap – Collaboration



GSDESIGN

gary.struss@gsdesign63.com