



HAL
open science

Développement de l'identité professionnelle par le numérique dans la transition école-travail chez les élèves et les jeunes handicapés. Étude internationale et focus sur Mayotte. Dossier documentaire

Pierre-Olivier Weiss, Gaëlle Lefer Sauvage

► To cite this version:

Pierre-Olivier Weiss, Gaëlle Lefer Sauvage. Développement de l'identité professionnelle par le numérique dans la transition école-travail chez les élèves et les jeunes handicapés. Étude internationale et focus sur Mayotte. Dossier documentaire. Fonds International de la recherche appliquée sur le handicap (FIRAH). 2023. hal-04074985

HAL Id: hal-04074985

<https://hal.science/hal-04074985v1>

Submitted on 19 Apr 2023

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.

Copyright

Document documentaire

Ce dossier documentaire a été produit dans le cadre de la recherche « Insertion professionnelle et construction vocationnelle des adolescent·e·s en lycée professionnel en situation de handicap à Mayotte » (nommé MayMobPro), dans le cadre d'un appel à projet de la FIRAH en lien avec AGEFIP. Il est coordonné par Gaëlle Lefer Sauvage, du Centre Universitaire de Formations et de Recherches à Mayotte, en partenariat avec le laboratoire de recherche CREN (UR 2661), de l'Université de Nantes, et Icare (EA 7389).

Ce travail a été réalisé conjointement par Pierre-Olivier Weiss et Gaëlle Lefer Sauvage.

Ce dossier a été élaboré à partir de ressources diverses – recherches, littérature grise, autres ressources produites par des chercheurs et acteurs de terrain, plus précisément, les personnes en situation de handicap, ou leurs familles ainsi que les professionnels qui exercent dans ce champ.

Son objectif est de rendre compte des connaissances actuelles sur la formation de l'identité professionnelle et la transition école-travail chez les jeunes inscrits en ULIS-pro à Mayotte et de permettre aux acteurs de terrain de s'appuyer sur les connaissances recensées pour poursuivre la réflexion engagée.

La première partie de ce travail est composée d'une présentation générale en appuyant sur les aspects originaux de cette recherche. Nous y étudions le contexte de l'enquête et le public visé. La seconde partie étale l'aspect scientifique et la valorisation des savoirs acquis. La troisième partie présente le protocole de recherche documentaire. Puis, la quatrième partie fait état des 26 références bibliographiques sélectionnées en les organisant en 4 thématiques principales. Toutes ces références ne sont pas en accès libre sur Internet, même si une majorité le sont. Ensuite, la dernière partie propose un état de l'art élaboré à partir d'une centaine de ressources scientifiques. Enfin, la dernière partie présente les fiches de lectures une à une.

Mots-clés :

Mayotte, Identité professionnelle, identité vocationnelle, Handicap, Représentation sociale, Orientation, Transition, Projet personnel d'orientation et d'insertion.

Sommaire

1. Présentation et Originalité de l'expérimentation	3
1.1. Le contexte socioéconomique	4
1.2. Le public enquêté	5
2. L'aspect scientifique et sa valorisation	5
3. Note de synthèse : protocole de recherche documentaire	6
4. Sélection de références bibliographiques	6
5. Un bref aperçu de la littérature	8
5.1. Les représentations sociales du handicap et les représentations de soi	8
5.2. Orientation professionnelle et développement de carrière	11
5.3. Projet personnel de formation et d'insertion	15
5.4. Transition identitaire, identité vocationnelle et participation des personnes concernées	18
6. Fiches de lecture	31

1. Présentation et Originalité de l'expérimentation

L'objectif général de ce projet est de mieux comprendre comment se développe l'identité professionnelle chez des jeunes bénéficiant de l'ULIS-lycée professionnel, à travers le développement de leurs compétences professionnelles et de leurs compétences numériques.

Au lycée professionnel de Mayotte, les jeunes rencontrés sont inscrits dans une formation professionnelle pour valider leur CAP ATMFC¹. Ils sont formés pour acquérir un certain nombre de compétences relatives au référentiel de métier, et trouver plus facilement un métier en sortant du lycée. Ces compétences sont mises à profit en formation initiale et lors des stages professionnels. Les stages de professionnalisation des jeunes en lycée professionnel sont organisés par les enseignants (professeur principal de la classe, enseignants professionnels responsables du CAP), le lycée et les familles.

Chez les 10 jeunes en situation de handicap que nous avons suivis, ces stages prennent également une place dans leur formation et sont grandement accompagnés par le coordinateur de l'ULIS-lycée professionnel. Du point de vue du jeune, les moments de stage cristallisent des émotions, des sensations, des compétences, qu'il est parfois difficile de retracer ou verbaliser après coup (les jeunes se souviennent avoir eu mal aux pieds lors de stage en cuisine, mais peinent à élaborer davantage). La limite entre le « geste appris », le « geste automatique » et le « geste compris » est un enjeu important quand on travaille avec des jeunes en situation de handicap (Agraz, 2022). Aussi, les outils numériques mobiles (photos, vidéos) pourraient être utiles pour faire dialoguer ces espaces (stage/lycée).

Or, dans les pratiques d'enseignement-apprentissage ordinaires à Mayotte, les élèves (notamment ceux en situation de handicap) sont peu amenés à manier les outils technologiques mobiles ou non mobiles. D'ailleurs, l'épisode de COVID-19 a montré la fragilité de l'équipement numérique des populations peuplant les territoires ultra-marins (notamment à Mayotte, Assises du numérique à Mayotte, 2020), et la nécessité d'une formation et d'un accompagnement en la matière (Lefer-Sauvage et Bachelot, 2021 ; Weiss et *al.*, 2021). Pourtant, depuis environ 60 ans, les technologies de l'information et de la communication ont pénétré le milieu scolaire. Après des jeunes à besoins spécifiques précisément, de nombreuses recherches les présentent comme des outils de médiation et de médiatisation aux apprentissages (Mercier et *al.*, 2021), et d'accessibilité à l'environnement scolaire et social (Benoit et Sagot, 2008 ; Bourdon et *al.*, 2018). Le lien entre les espaces et les contextes que permet la tablette, tel un objet transitionnel, a encore récemment été montré dans le cadre de la crise pandémique (Mercier, 2020).

Dans ce projet, le support imagé et multimédia rendu possible par la tablette tactile lors du stage est privilégié. Deux outils de médiation numérique multimédia sont alors utilisés sur la tablette tactile : les photos et les vidéos. Ces supports peuvent en effet favoriser un lien entre les espaces de formation (initiale/stage), rendre accessibles les gestes quand les personnes sont illettrées ou analphabètes et laisser des traces à partir desquelles il est plus aisé de repenser la situation après coup et de discuter des compétences professionnelles élaborées. Qui plus est, les outils mobiles (tels les smartphones) sont utilisés par les jeunes dans leur vie personnelle et de manière quotidienne, mais leur inscription dans le cadre

1 Certificat d'Aptitude Professionnelle - Agent technique en milieux familial et collectif

professionnel reste timide et profondément sociale (Mercier, 2021). Un changement de support (sur tablette tactile) est proposé pour introduire un contexte spécifique (ici, un usage professionnel) tout en maintenant des gestes d'usage similaires à ceux qu'ils connaissent sur téléphone (glisser-déplacer par exemple).

La mise en place d'une expérimentation en classe, autour des outils numériques mobiles a alors trouvé son sens et a été conçue comme un instrument permettant de mettre en place notre expérimentation. La manière dont l'enseignant aborde l'outil en classe et transforme sa pédagogie, en tenant compte des besoins des élèves, fait l'objet de recherches nombreuses (Baron, 2019).

1.1. Le contexte socio-économique

Premièrement, l'expérimentation se déroule sur l'île de Mayotte qui évolue dans un contexte socio-économique où les diverses violences (y compris symboliques) atteignent leur paroxysme (Blanchy, Riccio, Roinsard et Sakoyan, 2019). Tous les indicateurs sociaux et économiques sont au rouge. Un focus sur sa population permet déjà d'obtenir un bref aperçu de la précarité et de la scolarisation féminine (Insee, 2022a). En effet, à Mayotte, les mères isolées sont très nombreuses et plus de neuf sur dix d'entre elles vivent dans une grande précarité. Néanmoins, l'on constate que les jeunes femmes nées sur le territoire rattrapent leur retard en matière de scolarisation. De fait, leur niveau de formation est plus élevé que celui de leurs aînées. Elles sont actuellement plus diplômées que les jeunes hommes natifs. Mais ce constat est différent pour les jeunes femmes nées à l'étranger qui sont, elles, encore peu diplômées. Malgré quelques progrès notables en matière d'emploi, les femmes y accèdent encore peu (en 2019, seules 27% de celles de 15 à 64 ans en ont un ; un taux deux fois plus faible qu'en Hexagone et 1,5 fois plus faible que le taux d'emploi masculin). Les jeunes, les femmes et les natifs de l'étranger demeurent les plus touchés par le chômage (Insee, 2019b) : « À Mayotte, le taux de chômage au 2e trimestre 2021 s'établit à 30%, à un niveau environ 4 fois supérieur aux moyennes nationale et européenne » (Insee, 2022b, p. 1) ; le taux de chômage atteint même 43% chez les jeunes (*ibid.*, p. 2). Ces chiffres sont aussi à mettre en perspective avec le faible nombre de formations proposées, l'absence d'entreprise adaptée pour les personnes en situation de handicap.

Sur l'aspect économique (Insee, 2018), il est important de noter que les entreprises informelles représentent une large majorité des entreprises marchandes (environ les deux tiers), créant à la fois peu de richesse et peu d'emploi. Elles sont généralement de petite taille et structurées autour du noyau familial (pour la moitié des femmes), mais elles sont aussi peu pérennes. Comme ailleurs, la clé de l'insertion est l'obtention d'un diplôme (Insee, 2019a). En effet, en 2018, seules 27% des personnes de 15 ans ou plus possèdent un diplôme qualifiant à la sortie du système scolaire (contre 72% en Hexagone), même si les jeunes générations sont plus diplômées que leurs aînés. Ainsi, accéder à un emploi est bien plus difficile que sur le continent.

D'un point de vue social, les indicateurs ne permettent pas d'entrevoir une situation satisfaisante non plus (Insee, 2020). Le niveau de vie médian des habitants de Mayotte est six fois plus faible que celui de la France métropolitaine (en baisse par rapport aux chiffres de 2011 alors qu'il avait progressé ces dix dernières années). Les écarts entre les niveaux de

vie des plus aisés et celui des plus précaires se sont encore accrus dans la période récente. Une partie importante de la population vit avec très peu de ressources.

1.2. Le public enquêté

La seconde originalité de l'expérimentation repose sur le fait qu'elle se déroule auprès de familles en très grande précarité, souvent immigrées, sans papiers, n'ayant aucun revenu, sans aides sociales (puisque immigrés irréguliers), et ne maîtrisant pas la langue de scolarisation (le français). Les liens et la collaboration sont ainsi très fragiles.

Finalement, ce projet a permis d'aboutir à un ensemble de supports pédagogiques adaptés pour travailler, selon les besoins et les capacités des élèves, sur un montage vidéo auprès de jeunes en situation de handicap et sans maîtrise de la langue de scolarisation. Nous avons entamé un livret d'évaluation des compétences professionnelles prenant la forme d'images et de photos, adaptées à des jeunes en situation de handicap et aux familles ne maîtrisant pas le français. Nous avons recueilli un ensemble de matériaux de formation professionnelle, conçus par les enseignants (des disciplines professionnelles, des disciplines académiques, des enseignants spécialisés), à destination des autres enseignants ou des élèves.

2. L'aspect scientifique et sa valorisation

Tous les éléments scientifiques et de valorisation des résultats sont présentés sur le site Internet créé dans le cadre de ce projet :

<https://maymobpro.hypotheses.org/>



Figure 1 : Aperçu du site Internet MayMobPro

Sur le plan scientifique, le projet a permis de soulever directement un ensemble de questions autour de l'identité professionnelle spécifique chez les jeunes en situation de handicap, de la transition école-emploi particulière qu'ils opèrent et de la notion de compétences professionnelles acquises. Plus généralement et indirectement, ce projet réinterroge la notion de handicap à Mayotte dont l'origine est possiblement spécifique (les esprits, le spirituel ou le surnaturel), le rapport aux outils matériels et numériques auprès des populations en grande pauvreté, la notion d'hybridation des apprentissages, le rapport à la religion dans les identités.

Aussi, les références bibliographiques s'inscrivent dans plusieurs disciplines académiques (psychologie, sociologie, anthropologie, philosophie) et articulent deux axes majeurs : le territoire géographique d'enquête (enquêtes nationales menées dans l'Hexagone, enquêtes

internationales menées aux États-Unis, en Israël, en Suisse ou au Canada, données locales menées sur le territoire de Mayotte), et la population de l'enquête (spécificité de la construction identitaire de l'adolescent et celle de l'adolescent en situation de handicap).

L'enjeu de ces articulations réside dans un questionnement culturel et développemental : qu'est-ce qui est spécifique à la culture de Mayotte *versus* générique avec les autres cultures ? Qu'est-ce qui est spécifique aux adolescents en situation de handicap *versus* spécifique aux adolescents ?

3. Note de synthèse : protocole de recherche documentaire

Cette revue de littérature émane du projet de recherche « Insertion professionnelle et identité vocationnelle des jeunes bénéficiant de l'ULIS en lycée professionnel en situation de handicap à Mayotte ».

Cette partie présente le protocole de recherche bibliographique qui nous a permis de recenser la littérature scientifique sur l'identité vocationnelle et notamment la transition entre le monde scolaire et le monde du travail. Nous avons en effet extrait des références en anglais et en français sur ces notions pour aboutir à une liste de publications pertinentes mises ensuite sous forme de fiches de lecture. Ce travail de recherche a été entamé en 2021. Après une recherche bibliographique de plusieurs mois, nous avons identifié plus d'une centaine de références. Au regard du foisonnement des études sur ces notions, nous avons resserré, dès le départ, les recherches qui portaient sur un public en situation de handicap. La démarche a été de cibler les principaux thèmes qui correspondent à l'intersection des notions travaillées. La recherche a permis de découvrir qu'il n'existait pas de littérature alliant la transition identitaire et les contextes ultrapériphériques de la France ou même simplement dans des contextes socio-économiques précaires et complexes. Il a donc été nécessaire de s'appuyer sur certains travaux scientifiques dont parfois le contexte d'étude était peu étayé. Au regard des sources portant sur ce projet, les références que nous avons sélectionnées ne s'inscrivent pas strictement dans le critère de recherche appliquée valorisé par la FIRAH.

4. Sélection de références bibliographiques

Ces 26 références sont extraites de la bibliographie générale. Elles ont été choisies pour leur pertinence au regard des thématiques définies. Les recherches sélectionnées montrent une attention particulière aux recherches :

- Dont les résultats sont utiles pour les acteurs de terrain
- Dont les résultats apportent des éléments pour repenser les pratiques des acteurs et actrices de terrain.

Références bibliographiques des fiches de lecture présentées ci-dessous par ordre de cohérence et de spécificité des contextes

↳ **Politiques publiques d'inclusion, représentations sociales du handicap et représentation de soi :**

Revillard, A. (2017). La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques. *Revue française de sociologie*, 58, 71-95.
<https://doi.org/10.3917/rfs.581.0071>

Grégor, T. (2013). Impact d'un dispositif ULIS pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 59-68.

Lansade, G. (2020). *La vision des inclus*. Édition INSHEA.

Lansade, G. (2019). De la difficulté à être reconnu « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie, *Alter*, 13(1), 29-42.

Agefip (2021). *Motivations, craintes, difficultés... Quelles sont les conditions d'accès à l'emploi des jeunes en situation de handicap ?* Étude IFOP pour AGEFIPH.

https://www.agefiph.fr/sites/default/files/medias/documents_presse/2021-10/V%2021%20octobre-%20Pr%C3%A9sentation%20enqu%C3%Aate%20jeunes%20-%20CP%20%282%29.pdf

Lefer Sauvage, G. & Mercier, C. (2021). Les caractéristiques du handicap : des perspectives contextuelles et culturelles. *Revue française des affaires sociales*, (1), 167-178.
<https://doi.org/10.3917/rfas.211.0167>

De Viries, L. (2022). *L'acceptation du dispositif ULIS par les collégiens pour éviter le décrochage scolaire*. Dossier de pratique professionnelle pour le CAPPEI, Académie de Mayotte.

↳ **Le développement de carrière et orientation professionnelle :**

Cinamon, R. G., & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 212-224.

Doren, B., Lombardi, A. R., Clark, J. & Lindstrom, L. (2013). Addressing career barriers for high risk adolescent girls: The PATHS curriculum intervention. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1083-1092.

Fives, C. J. (2008). Vocational assessment of secondary students with disabilities and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 45(6), 508-522.

Leavy, A., Gentaz, É. & Rossier, J. (2022). Les enjeux de l'orientation professionnelle des adolescent-es en situation de handicap visuel en Suisse romande. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (51/2), 255-283.

Rojewski, J. W. (2002). Career assessment for adolescents with mild disabilities: Critical concerns for transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 73-95.

↳ **Projet personnel de formation et d'insertion :**

Agraz, A. (2022). Entretiens d'auto-confrontation et accessibilité à la compréhension de l'activité lors des stages. Le cas des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS. Conférence au 6ème Colloque International de Didactique Professionnelle 2022, Lausanne (Suisse).

Cobigo, V., Lachapelle, Y. & Morin, D. (2010). Choice-making in vocational activities planning: Recommendations from job coaches. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 7(4), 245-249.

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.

Jacques, M. (2015). Accompagner la transition élève / travailleur chez l'adolescent handicapé. Quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ? Dans : Joël Zaffran éd., *Accessibilité et handicap* (pp. 155-175). Presses universitaires de Grenoble.

↳ **La transition identitaire et identité vocationnelle et professionnelle :**

Bonnefoy, L. (2021). Devenir étudiant : étude des dynamiques vocationnelles et représentationnelles au cours de la transition lycée-université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (50/3), 513-520.

Boutin, M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle* (Doctoral dissertation, Université Laval).

Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. & Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13-24.

Duc, B. (2012). *La transition de l'école au monde du travail : une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale* (Doctoral dissertation, University of Geneva).

Jacques, M. (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*, 63, 29-42. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0029>

Kembhavi, G., & Wirz, S. (2009). Engaging adolescents with disabilities in research. *Alter*, 3(3), 286-296.

Lefer Sauvage, G. & Mercier, C. (2022). Contribuer à la construction de l'identité vocationnelle des collégiens mahorais présentant des incapacités intellectuelles : l'accessibilité professionnelle en question. *Aequitas*, 28(2), 123-142. <https://doi.org/10.7202/1093617ar>

Lefer Sauvage, G., Alvergnat, C. & Mercier, C. (2022, octobre). Identité vocationnelle du lycéen en situation de handicap à Mayotte. *Colloque francophone sur l'autodétermination et le handicap*. Conférence à INSHEA au Colloque de la Chaire sur l'auto-détermination, Suresnes, France. hal-03831797

Shahnasarian, M. (2001). Career rehabilitation: Integration of vocational rehabilitation and career development in the twenty-first century. *The Career Development Quarterly*, 49(3), 275-283.

Yanchak, K., Lease, S. et Strauser, D. (2005). Relation of Disability Type and Career Thoughts to Vocational Identity. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(3), 130-138.

5. Un bref aperçu de la littérature

5.1. Les représentations sociales du handicap et les représentations de soi

L'approche en termes de réception de l'action publique est définie comme « l'ensemble des processus par lesquels une politique publique est appropriée et coconstruite par ses ressortissants, et par lesquels elle produit ses effets sur ceux-ci » (Revillard, 2017, p. 76). Les ressortissants correspondent aux individus ou groupes « à qui les politiques sont destinées » (Warin, 1999, p. 103). Il est possible de mesurer les effets des politiques publiques sur le public en situation de handicap et plus précisément sur leur rapport à l'action publique (expérience sociale, etc.) et leur appropriation par les usagers en utilisant les récits de vie dans la tradition d'enquête des *legal consciousness studies* (voir Péliasse, 2005) en regardant

particulièrement comment l'effet des politiques est modulé par des facteurs sociaux (soutien des parents, localisation, genre, classe sociale). Une étude menée en 2014 et 2016 auprès de personnes en situation de handicap moteur ou de déficience visuelle de différentes générations (Revillard 2017), hommes et femmes représentant une diversité d'origines sociales et géographiques et de situations professionnelles, montre que « les récits de scolarisation d'enfants handicapés ne donnent pas seulement à voir les effets de l'évolution des politiques éducatives, mais aussi des cas de contestation face à un refus d'intégration scolaire » (p. 78). Les résultats affirment que les ressources de classe sociale influencent par exemple une scolarité en milieu spécialisé, dont les enquêtés sont plus ou bien dotés. Ainsi, « les politiques publiques ne sont qu'un facteur parmi d'autres qui structurent l'univers des possibles scolaires et professionnels des individus » (Revillard, 2017, p. 83), et leur donne une place dans la stratification sociale. Cette analyse permet aussi de mettre en exergue « la manière dont la politique d'intégration scolaire contribue à ouvrir les possibles éducatifs, et que l'accès à l'éducation en milieu ordinaire passe aussi par des démarches actives de contestation des refus d'intégration ; la compensation du handicap réalise en partie son objectif d'autonomie par les usages détournés dont elle fait l'objet ; l'opposition au report de la mise en accessibilité doit aussi se comprendre dans le contexte de vies partiellement déségréguées sous l'effet de l'évolution des politiques publiques » (Revillard, 2018, p. 89).

Dans les ULIS Lycée Pro, l'injonction à rentrer dans une professionnalisation se heurte à trois obstacles majeurs (Grégor, 2013). Premièrement, le spectre de support identificatoire assez maigre se combinant ainsi à un très faible, voire une absence d'expérience de stage pour le jeune en ULIS, « ce qui ne permet pas de développer une connaissance élargie des possibilités professionnelles » (p. 60) : le réseau social est peu développé. En effet, le jeune doit faire face à de nouvelles représentations de soi et construire de nouvelles références sociales : « Dans la mesure où, écartant toute stratégie qui leur paraît trop risquée du fait de leurs expériences antérieures, les individus finissent par ne vouloir que ce qu'ils ont des chances de réussir (Dubar, 1991, p. 66) ». Deuxièmement, le peu de prise de risque chez ces jeunes peut se comprendre en raison du rôle très protecteur opéré par les familles. Troisièmement, les élèves en ULIS souffrent d'une « faiblesse chronique du transfert d'apprentissage » (Courbois et Paour, 2007, p. 396) : ici née une « difficulté à transposer à des situations nouvelles un apprentissage effectué dans un contexte bien identifié » (Grégor, 2013, p. 61), tel un frein à l'abstraction et à l'anticipation en raison de cette dépendance à l'adulte et les troubles des fonctions cognitives que le jeune subit. Ainsi, le dispositif d'accompagnement des jeunes qui arrivent à l'ULIS pro doit permettre de pallier les trois obstacles mentionnés (procurer des supports identificatoires, attiser l'engouement pour un métier, analyser les situations professionnelles vécues, faire prendre conscience de nouvelles compétences acquises afin de les identifier et de les mobiliser pour construire son projet professionnel. Grégor (2013) a mesuré les effets des modalités d'accompagnement sur les représentations de soi et les représentations d'avenir d'élèves. Il en ressort des perceptions plus réalistes chez les élèves, de meilleures relations professionnelles, une plus forte envie de travailler en groupe, une augmentation du répertoire des métiers possibles, une meilleure autonomie vis-à-vis de leur propre orientation et une estime de soi plus haute. De fait, le rôle d'accompagnement semble primordial : « si l'on veut rendre le jeune déficient intellectuel acteur de son projet, la contribution des enseignants et des tuteurs doit consister en un rôle de passeur culturel : ils doivent aider au décryptage du monde du travail, des métiers et des professions, où une certaine opacité règne pour bien des personnes, a fortiori pour les adolescents handicapés » (Grégor, 2013, p. 67-68).

L'enquête anthropologique menée par Lansade (2020) dans un dispositif ULIS-lycée et ULIS-collège, dans une perspective interactionniste, interroge le fondement de la notion d'inclusion et les rapports (implicites, tacites, voire inconscients) aux normes : « De nombreux processus font obstacle, notamment celui de l'attribution des places [...] » (p. 351), elles-mêmes limitées en ULIS-lycée où une concurrence s'installe entre les élèves de SEGPA et ceux rattachés au dispositif ULIS. Cette « lutte des places » agit comme une violence institutionnelle à laquelle les élèves en situation de handicap opposent une certaine forme de résistance. En termes d'identité professionnelle, Lansade (2020) rappelle qu'il y a un ensemble de mécanismes personnels et environnementaux qui participent à sa construction. Les jeunes bénéficiant de l'ULIS doivent faire face à des spécificités liées au système français en matière de construction identitaire, à savoir la limite des possibles à cause des préconisations de la MDPH ou encore les offres de formation réduites adaptées aux situations de handicap. Dans un article plus ancien, Lansade (2019), à travers une enquête ethnographique de près de trois ans auprès d'un groupe d'adolescents et jeunes majeurs (de 16 à 20 ans), reconnus handicapés mentaux, et rattachés à une ULIS au sein d'un lycée professionnel d'une petite ville du sud de la France, montre bien les tensions des acteurs entre le fait d'être désigné handicapé mental et la possibilité d'être reconnu capable et de s'inscrire dans un processus d'autonomisation. L'auteur cherche à mettre en valeur les configurations sociales complexes au sein desquelles les logiques des acteurs sont à l'œuvre. Les résultats de ses enquêtes lèvent le voile sur le régime particulier dans lequel sont mis les élèves (différence de traitement au détriment des jeunes présentant un handicap moteur, par exemple), mais aussi leurs représentations (en tant que bénéficiaires de l'ULIS) comme entité homogène et non dans leurs singularités, au risque de « personnifier le collectif ». Lansade (2019) met en lumière l'internalisation du fait d'être reconnu handicapé impliquée par le dispositif ULIS. Le projet de vie des élèves peine à être entendu par les acteurs autour de l'inclusion, quand bien même celui-ci est dit par les élèves, dont la fragilité linguistique accentue l'effet.

Dans une étude comparative (AGEFIPH, 2021) entre le vécu des jeunes en situation de handicap et celui de l'ensemble des jeunes Français non porteurs de handicaps âgés de 18 à 30 ans, on note que les éléments déterminants pour le choix d'une entreprise sont, pour les premiers la location géographique (68%), l'équilibre vie professionnelle/vie personnelle (61%) et l'engagement éthique de l'entreprise. Les craintes des jeunes en situation de handicap (angoisser à 69% contre 62% pour les non porteurs de handicaps) sont de devoir accepter un poste qui ne correspond pas aux attentes (81%), mais aussi, et surtout, comparativement aux jeunes sans handicap, d'avoir à accepter un poste avec une charge de travail trop importante (80%), de déménager (72%) et de rencontrer des difficultés d'intégration (71%). Pour ces jeunes, le temps de recherche d'emploi est plus long (7,6 mois en moyenne) que pour les autres (4,2 mois). Mais, lorsqu'ils sont embauchés, ils ont un poste qui correspond à leur qualification (84% répondants) et à leur projet (84%) comparativement aux non porteurs de handicaps (respectivement 78% et 75%).

Au sein des territoires périphériques de la France (ici Mayotte), des chercheuses (Lefer Sauvage & Mercier, 2021) font ressortir les non-dits autour de cette loi de 2005, et notamment les difficultés de décliner le plan national à l'échelle d'un territoire. Ce constat invite à repenser les spécificités territoriales en matière d'inclusion (langue locale pour décrire le handicap, par exemple) dans leur complexité en analysant les tensions entre une

culture biomédicale et une culture locale. De Viries (2022) a identifié les besoins des trois élèves concernés par son enquête. Elle propose une carte mentale des obstacles à l'acceptation du dispositif ULIS, notamment le déni des difficultés, le contexte socio-économique, les résistances des familles, la représentation du handicap et l'organisation de l'établissement. Des propositions de sensibilisation à la représentation du handicap et d'interventions autour du climat scolaire sont proposées comme leviers aux obstacles.

5.2. Orientation professionnelle et développement de carrière

Des données de recherches ont déjà suggéré un ensemble de caractéristiques de programmes et de pratiques qui entraînent des résultats professionnels plus positifs : l'exposition à des activités de développement de carrière, à des expériences de travail à l'école, à des expériences de travail rémunéré dans la communauté, à une collaboration entre organismes et à un soutien social (voir par exemple Doren, Yan et Tu, 2013 ; Karpur, Brewer et Golden, 2013). En effet, des politiques et des pratiques en faveur de la transition vers l'insertion professionnelle ont permis d'améliorer considérablement les résultats postsecondaires des adolescents en situation de handicap en Amérique du Nord. De plus, les résultats de la deuxième *National Longitudinal Transition Study* indiquent des améliorations significatives des taux d'emploi, de l'accès à l'éducation post-secondaire et de la vie indépendante chez les apprenants en situation de handicap au cours des deux dernières décennies (voir Newman et al., 2011). Ces mêmes analyses notent aussi l'existence d'une plus grande pauvreté, des salaires moindres, une difficulté à accéder aux emplois très qualifiés et de bénéficier d'avantages sociaux offerts par l'employeur pour les adolescents en situation de handicap comparé à leurs homologues non porteur de handicap (Newman et al., 2011 ; Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levine, 2005). Ils ont eu quelques sortes moins d'opportunités (Wehmeyer et Abery, 2013 ; Wehmeyer et Sands, 1996). À la suite de ces résultats, une étude de Doren, Lombardi, Clark et Lindstrom (2013) a cherché à évaluer un programme d'études complet sur le développement de carrière aux États-Unis en tenant compte de la spécificité des besoins relatifs aux différences femmes-hommes (programme PATHS : *Postschool Achievement Through Higher Skills*). Les résultats de l'étude montrent que les participants qui ont été exposés au programme PATHS obtiennent une amélioration statistiquement significative de l'autonomie et des connaissances liées au genre, alors que ceux du groupe témoin n'ont pas montré d'amélioration dans ces domaines. La perception des obstacles liés à la carrière impacte l'engagement et l'exploration professionnelle de l'adolescent. Les résultats montrent aussi que le sentiment d'efficacité personnelle élevé en collège n'agit pas à l'entrée au lycée, mais seulement sur l'engagement du jeune lorsqu'il pénètre la sphère universitaire. Ces conclusions poussent les auteurs Doren, Lombardi, Clark et Lindstrom (2013) à promouvoir un soutien du jeune dans l'identification professionnelle. Le programme PATHS offre une amélioration statistiquement significative des mesures de l'autonomie et du handicap et des connaissances liées au genre, contrairement au groupe témoin n'ont pas montré d'amélioration (Doren, Lombardi, Clark & Lindstrom, 2013, p. 1089).

La recherche de Leavy, Gentaz, et Rossier (2022), quant à elle, explore l'identité personnelle, vocationnelle et professionnelle chez les personnes en situation de déficience visuelle en Suisse (1,7 million de personnes atteintes en France, dont 45.000 personnes scolarisées). Si l'on sait que cette dernière implique le développement d'identités personnelle, vocationnelle et professionnelle contraintes par une autonomie parfois très limitée et des compétences sociales et émotionnelles modifiées (Griffon, 1995, 1997 ; Sacks et al., 1998 ;

Valente et *al.*, 2017), il apparaît que « l'identité vocationnelle relève des processus développementaux des choix de carrière, l'identité professionnelle est le résultat du processus de socialisation par le travail et de l'internalisation des attentes liées au rôle occupationnel » (Masdonati et *al.*, 2016 cité par Leavy, Gentaz, et Rossier, 2022, p. 2). De fait, « notre société contemporaine qui exige des compétences d'adaptabilité et de flexibilité rend plus complexes les aménagements de l'environnement nécessaires à l'autonomie professionnelle des personnes en situation de handicap visuel » (Johner-Kobi et *al.*, 2015 cité par Leavy, Gentaz, et Rossier, 2022, p. 2), voire met en lumière les difficultés liées à leur employabilité (Szymanski et *al.*, 2005).

Pour Griffon, la transition du statut d'adolescent à celui d'adulte est plus lente, notamment chez les déficients visuels (1995). L'autonomie est certes entravée par la déficience, mais la surprotection parentale (accompagnement en soirée, choix des vêtements, pour ne citer que deux exemples) y joue aussi un rôle important en limitant les fonctions développementales, mais aussi la surprotection des parents couplée à de l'isolement social de l'adolescent. Ainsi, « le problème de l'autodétermination en tant que faire ses propres choix est un élément central dans l'orientation des personnes en situation de handicap visuel » (Leavy, Gentaz et Rossier, 2022, p. 9) ; un point de vue partagé par d'autres auteurs (Beveridge et *al.*, 2002 ; Wehmeyer et Sands, 1996). De manière générale, les personnes en situation de handicap ont un taux de chômage plus élevé, ils sont aussi surreprésentés dans la catégorie sans activité, ils ont moins de postes à responsabilité et travaillent largement à temps partiel comme en atteste plusieurs recherches (Johner-Kobi et *al.*, 2015 ; McDonnall, 2011 ; Wolffe, 2021).

Les domaines d'identité sont nombreux et contribuent au concept d'« identité globale » (Leavy, Gentaz et Rossier, 2022, p. 11). Erikson (1959) insiste sur le fait que le développement des identités vocationnelle et professionnelle reste l'aspect le plus complexe de la formation de l'identité pendant cette transition de l'adolescence à l'âge adulte ; et établir une identité professionnelle ou encore choisir sa voix professionnelle est, encore aujourd'hui, une étape difficile (Blustein & Noumair, 1996 ; Lee & Vondracek, 2014 ; Porfeli et *al.*, 2011). Holland (1985), lui, montre l'importance des intérêts vocationnels agissant comme un prédicateur de la carrière professionnelle à venir puisqu'elle est le reflet de la personnalité d'un individu (Stoll et *al.*, 2017, p. 180). Ginzberg et ses collègues (1951) ont réussi à identifier deux phases dans le développement de l'identité professionnelle des adolescents : 1) des choix temporaires effectués en fonction des intérêts, des valeurs et des compétences (première phase), 2) des choix réalistes (en trois étapes distinctes : recherche d'information (phase d'exploration), hiérarchisation des éléments (phase de cristallisation) et choix d'une option (phase de spécification). Marcia (1980), quant à lui, a défini deux processus centraux : l'exploration et l'engagement. Ainsi, « la réalisation de l'identité vocationnelle et professionnelle correspond à un engagement personnel important dans des valeurs et buts professionnels suite à l'exploration de soi et du monde du travail » (Lannegrand-Willems, 2012, p. 316). Pour Gottfredson (1996), l'identité vocationnelle se construit à partir de plusieurs variables ; il en identifie trois : sexe, nationalité et classe sociale. Elle postule en effet que les choix de carrière ont pour but de réaliser un « soi social » issu des représentations des professions ou associé à chaque métier.

L'« indécision vocationnelle » (Strohmer et *al.*, 1984), à savoir l'absence de choix, nous rappelle à quel point cette approche se doit être multifactorielle (Gati et *al.*, 1996). En effet,

il est ici difficile de savoir si l'indécision est liée au développement de l'adolescent ou si c'est une phase chronique qui empêche ce choix (Lannegrand-Willems, 2012, p. 322). L'accompagnement a donc déjà pour but de favoriser la survenue de relations sociales, notamment dans le processus de transition école-travail (Masdonati et Fournier, 2015). Ces jeunes doivent aussi être accompagnés pour analyser l'« adéquation entre leurs compétences (et leur handicap) et les attentes du métier choisi » (mais aussi l'évolution du métier par exemple) (p. 13). Les freins relevés sont les suivants : « le manque d'intérêt, ou des intérêts contraints, l'absence de promptitude, le déni du handicap ». L'adaptation au travail est un enjeu important et se relie à l'orientation professionnelle : « la recherche de la satisfaction réciproque individu-contexte professionnel est réalisée par des ajustements. Lorsque les ajustements demandés sont trop importants, il y a insatisfaction et cela peut conduire à une rupture de la collaboration » (Leavy, Gentaz et Rossier, 2022, p. 14). Aujourd'hui, on ne demande plus à la personne de changer, mais à l'environnement de s'adapter : « ces nouvelles définitions remettent en question l'idée selon laquelle les personnes doivent développer des compétences et avoir des opportunités pour réussir malgré leur handicap et présentent la perspective que les personnes peuvent réussir avec et grâce à leur handicap, si l'environnement sociopolitique est modifié » (Fabian & Pebdani, 2013, p. 359). Mais des prérequis sont obligatoires pour réaliser ce travail d'orientation comme « la maîtrise des moyens auxiliaires informatiques et de la locomotion (ou du moins la capacité à organiser des séances pour être mobile) [qui] sont deux piliers fondamentaux de toute action de planification et projection » (Leavy, Gentaz et Rossier, 2022, p. 16). Et d'ajouter que, en tout état de cause, « l'organisation actuelle du travail et des parcours professionnels impliquent une très forte mobilisation des compétences adaptatives et sociales de la part des individus. L'identité vocationnelle n'est plus figée : elle évolue au gré des formations continues, des changements de contextes professionnels et de vie personnelle » (*Ibid.*). D'autres travaux vont dans ce sens en rappelant que « les principaux challenges auxquels est confronté le domaine de la réadaptation des personnes souffrant d'un retard mental sont l'expansion des opportunités d'emploi et la préparation de travailleurs qualifiés (Walls & Fullmer, 1997) » (p. 212). Une étude exploratoire en Israël (Cinamon et Gifsh, 2004) a tenté d'élargir les connaissances générales concernant les perceptions du travail et les besoins en matière de carrière chez les adolescents souffrant d'un retard mental léger, soutenant ainsi l'approche des valeurs, qui met l'accent sur la qualité de vie individuelle. Pour les personnes handicapées, il existe une corrélation entre la qualité de vie et le degré de satisfaction des besoins par rapport à l'environnement de la personne (Neumayer & Bleasdale, 1997). L'étude précédemment citée (Cinamon et Gifsh, 2004) cherche à déployer les programmes de développement de carrière pour les personnes souffrant d'un retard mental (opérant un bénéfice optimal pour ces personnes lorsqu'elles sont impliquées dans les recherches) afin de parvenir à la conception de programmes de carrière appropriés pour cette population (Cinamon et Gifsh, 2004, p. 214). En Israël, les élèves présentant un léger retard mental fréquentent généralement des écoles spéciales jusqu'à l'âge de 21 ans. Dans le cadre d'une approche axée sur la normalisation et la promotion des valeurs, les auteurs interrogent, sur une période de trois ans les 14-22 ans au sujet de leurs visions du monde du travail comprises comme les connaissances des participants concernant le travail et les professions, ainsi que sur leurs préférences et intérêts professionnels. Au regard de leurs résultats, les auteurs proposent (p. 119-122) : 1) d'enseigner aux élèves les divers résultats de la participation au monde du travail en sondant eux-mêmes leurs familles sur leurs valeurs professionnelles et sur les avantages de la participation au travail ; 2) d'inclure dans les programmes de développement de carrière

les raisons de travailler (pour développer les aspirations et une meilleure orientation rejoignant ainsi les résultats d'autres recherches (Lapan & Kosciulek, 2001) ; 3) de promouvoir la conscience de soi ; 4) d'inclure des exercices et des activités permettant la recherche d'un emploi et de connaître les comportements appropriés dans la sphère professionnelle (tout comme le programme de recherche MayMobPro). Ainsi, il est suggéré de s'appuyer sur la communauté des élèves présentant un retard mental afin de trouver des entreprises susceptibles d'accueillir ces élèves pour des visites et de les embaucher après l'obtention de leur diplôme. Les décideurs politiques sont aussi conçus comme des relais importants.

Dans une autre étude menée aux États-Unis (Rojewski, 2002), l'auteur se penche sur le développement de carrière chez les jeunes handicapés en montrant l'importance de considérer le contexte historique et la problématique inhérente :

« Historiquement, l'évaluation de carrière et la sphère plus large du développement de carrière ont été un domaine de recherche riche (Hackett & Watkins, 1995). Cependant, l'attention portée aux questions d'évaluation de carrière et de transition pour les personnes souffrant de handicaps légers a été relativement limitée en comparaison. Plusieurs raisons expliquent cette situation, notamment l'hypothèse communément admise selon laquelle la présence d'un handicap l'emporte sur toutes les autres considérations dans le processus de développement de carrière (Osipow, 1976), rendant ainsi la nécessité de prendre en compte les questions de carrière discutable. Une autre raison est l'importance accrue accordée aux adolescents souffrant de handicaps modérés ou graves en termes de législation, de financement et de pratiques liées à la transition de l'école au travail (Gajar, Goodman, & McAfee, 1993) » (Rojewski, 2002, p. 73-74).

En tant que groupe social, les adolescents présentant des formes légères de ces handicaps (également appelés handicaps à forte incidence) partagent nombre de caractéristiques communes, telles que des déficits scolaires ou sociaux inférieurs à la moyenne, des problèmes de performance scolaire et comportementale (qui se manifestent principalement dans le cadre scolaire), mais aussi le placement dans des classes d'enseignement général pour une partie de leur journée scolaire (p. 74). Rojewski (2002) cherche ainsi à produire un cadre conceptuel qui guide les praticiens dans la réalisation d'évaluations de carrière pour ces personnes et dans l'application des résultats de l'évaluation à la planification et à la préparation de la transition. L'auteur conclut à une planification nécessaire en s'appuyant sur les recommandations scientifiques et notamment Sitlington, Neubert et Leconte (1997) qui proposent de développer un plan d'évaluation individualisé pour tous les élèves en utilisant une série de questions pour structurer initialement le processus (1. Qu'est-ce que je sais déjà sur cet élève qui serait utile pour développer les résultats postsecondaires ? ; Quelles informations ai-je besoin de connaître sur cet individu pour déterminer les objectifs postsecondaires ? ; 3. Quelles méthodes permettent d'obtenir ces informations ? ; Comment les données d'évaluation seront-elles recueillies et utilisées dans le processus du développement de carrière ?). Pour Rojewski (2002), « les efforts d'évaluation de la carrière des adolescents atteints de handicaps infantiles devraient se concentrer sur trois dimensions principales : les aspects liés au travail/à la carrière, les environnements ou contextes dans lesquels l'individu vit et travaille (par exemple, la salle de classe de l'école, le travail à temps partiel), et les interactions individuelles entre la carrière et les environnements » (p. 89). Dans un deuxième temps, « relier le développement de programmes aux résultats de

l'évaluation individuelle réduit la possibilité de réagir aux individus des handicaps ou des désavantages, plutôt que de prendre en compte chaque situation unique. Non seulement les informations relatives à la carrière peuvent être collectées pendant l'évaluation, mais la participation individuelle au processus et à la prise de décisions ultérieures peut également être considérée comme une intervention à part entière qui favorise l'autodétermination, la conscience de soi, la connaissance de soi et les informations sur le monde du travail et la vie adulte » (p. 91-92).

Si de nombreux élèves ou étudiants handicapés ont besoin d'être guidés pour mener à bien leur développement de carrière, les interventions d'orientation professionnelle ont plus de chances de réussir après une évaluation professionnelle approfondie (Fives, 2008, p. 508). Fives cherche donc à encourager une plus grande participation des psychologues scolaires à l'évaluation professionnelle des élèves du secondaire. En effet, l'auteur propose une discussion de la théorie et la recherche relatives à trois domaines selon lui pertinents sur le plan professionnel (intérêts, capacités et personnalité) tout en montrant que d'autres constructions telles que l'identité professionnelle, la motivation et le comportement de transition sont également importantes à prendre en compte. Des directives d'évaluation et d'intégration des données sont proposées pour être utilisées avec des élèves présentant un handicap léger à modéré, comme ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, des troubles émotionnels et des troubles de l'attention. Les psychologues scolaires sont ici des relais essentiels, car ils agissent en tant que conseillers pour les membres de la communauté scolaire tout au long du processus d'évaluation et de planification de la transition. Leur participation à l'évaluation intellectuelle permet d'obtenir des données visant l'élaboration des objectifs de transition (Devinney, Kamnetz, Chan, & Hattori, 1998). Si plusieurs théories du développement coexistent, celle de John Holland (1985), matérialisée par un hexagone, semble la plus heuristique (approche RIASEC²). Dans cette conception, l'adéquation personne-environnement se traduit par la satisfaction au travail, la stabilité du parcours professionnel et la réussite professionnelle. À noter qu'il existe une variabilité à l'intérieur de chaque catégorie.

« Lorsque des élèves handicapés du secondaire sont jumelés à des emplois basés sur leurs intérêts professionnels, ils présentent des taux d'absentéisme plus faibles, moins de problèmes de comportement et des évaluations de performance plus élevées que leurs pairs handicapés qui n'ont pas été jumelés (Wilkes, 2002). Les collégiens sont plus satisfaits lorsque leur domaine principal correspond à leur type d'intérêt (Nafziger, Holland, & Gottfredson, 1975) et lorsque les intérêts des individus sont compatibles avec leur environnement professionnel, ils sont moins susceptibles de penser à changer d'emploi (Vaitenas & Wiener, 1977), et plus susceptibles de rester dans leur emploi (Oleski & Subich, 1996). Il a été démontré que la structure du RIASEC est comparable d'une culture à l'autre et d'un sexe à l'autre (Fouad & Dancer, 1992 ; Tracey & Rounds, 1993), bien que certaines études aient suggéré que les hommes démontrent une meilleure adéquation au modèle (Tuck & Keeling, 1980) » (Fives, 2008, p. 511).

La recherche de Fives (2008) montre bien que « l'observation des élèves pendant les activités liées au travail permet d'obtenir des données supplémentaires sur les intérêts

2 Cette théorie caractérise les personnes et les environnements de travail selon les six thèmes suivants : réaliste (R), investigateur (I), artistique (A), social (S), entreprenant (E) et conventionnel (C).

professionnels manifestés » (p. 512). Aussi, l'évaluation des capacités est primordiale puisque l'élève peut exprimer son intérêt pour une profession sans pour autant répondre aux exigences nécessaires en termes de capacités pour réussir au niveau d'entrée. Selon l'auteur, « il est particulièrement important de fournir une formation spécifique à l'emploi suffisante aux élèves à faible niveau de fonctionnement avant le placement » (*Ibid.*).

5.3. Projet personnel de formation et d'insertion

À partir des textes réglementaires des trente dernières années, Jacques (2015) revient sur l'articulation entre parcours scolaire et projet professionnel (le projet personnel de scolarisation ou le projet d'accueil individualisé) d'un côté, et projet de vie, de l'autre. L'auteur met ainsi l'accent sur les vertus des mises en situation professionnelles nombreuses et variées et plaide pour le développement d'une culture générale du monde des métiers chez les personnes en situation de handicap. Jacques (2015) pose l'hypothèse que, pour activer une autodétermination raisonnée, c'est-à-dire fondée sur des critères objectifs qui allient les réalités des métiers et les potentialités avérées du jeune, il est nécessaire que toutes les expériences vécues s'inscrivent dans le projet d'orientation fassent l'objet d'une traçabilité organisée (outil portfolio papier ou numérique : annuaire personnel de ressources). L'idée est de verbaliser les expériences vécues, les apprentissages et les progrès pour permettre de structurer l'outil annuaire autour de rubriques pertinentes et personnalisées inscrites dans les obligations de l'éducation à l'orientation. Cette approche dirigée vers le projet de vie dont les personnes handicapées sont actrices amène Plaisance et Khan (2009) à dire que les personnes handicapées sont « autrement capables » : les personnes en situation de handicap doivent être accompagnées sur la base de leur capacité et non de leurs déficiences où l'évaluation des potentialités de travail de l'élève en situation professionnelle doit lui permettre de préciser son projet d'insertion. L'auto-détermination doit être à la base du projet personnel d'orientation : « Agir comme premier agent causal de sa vie, faire des choix et prendre des décisions en regardant sa qualité de vie, libre de toute influence externe excessive ou d'interférence » permet de définir l'autodétermination ; ce qui suppose la mise en œuvre des « habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant des choix non influencés par des agents externes indus » (Sands et Wehmeyer, 1996, p. 24). Jacques (2015) va mener une expérimentation *in situ* qui « consiste à agir sur les supports identificatoires, fournir des modèles et des autrui significatifs (selon le principe : lui, pourquoi pas moi) pour permettre au jeune handicapé de se projeter et d'émettre des hypothèses autour d'alternatives optimistes » (p. 159). Le but étant, à l'instar des travaux en psychologie sociale, de s'orienter vers les espaces interdits au sens de Lalive d'Épinay (1990) en leur proposant des modèles de réussite. Il y est dépeint le projet PHARES (Par-delà le handicap accéder et réussir dans l'enseignement supérieur), comme un moyen de lutte contre les déterminismes sociaux, qui porte sur la sensibilité du post-bac dès la troisième chez les collégiens en situation de handicap qui a pour vocation d'améliorer la représentation de soi en tant qu'étudiant (Jacques, 2001) à partir d'un portfolio d'expériences. Né de cette recherche plusieurs « propositions [qui] plaident pour un projet personnel d'orientation construit progressivement par des mises en situation, des immersions dans les collectifs de travail et dans les réalités des tâches et des environnements professionnels ; elles invitent à des principes d'action orientés vers le développement de savoirs d'action propices à construire, chez le grand adolescent ou le jeune adulte qui prépare son insertion socioprofessionnelle, des représentations de soi réalistes et autodéterminées » (Jacques, 2015, p. 166-168). Suite à son entrée progressive dans l'entreprise (apprentissage par exemple), le jeune va être

confronté à de nouvelles interactions au sein d'un système institué et hiérarchisé ainsi qu'à de nouvelles contraintes d'intégration. Cette intériorisation des nouvelles normes, dans l'interaction, va contribuer à façonner une nouvelle identité et un nouveau rôle social. Et par effet boule-de-neige, cette immersion dans le milieu professionnel va engendrer une modification de l'identité narrative de l'individu (encourager la narration du métier, résolution des problèmes professionnels rencontrés et élaboration de ses représentations d'avenir) afin que ces éléments entrent dans un « projet de vie qui s'inscrit dans la durée » et entre en cohérence « avec sa propre biographie » (Dubar, 2010, p. 55).

Dans une recherche plus ancienne, Jacques (2013) s'appuie sur des matériaux sociologiques cumulés de 2005 à 2013 et issus de divers projets de recherche. En ressortent deux questions majeures : comment les jeunes adultes handicapés vivent-ils l'événement biographique majeur que constitue l'entrée en profession dans un parcours de vie, à savoir la transition élève/travailleur ? Comment les professionnels qui les accompagnent peuvent-ils accompagner cette transition identitaire ? Selon Parkes (1971), la transition peut être définie comme : « des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets durables, qui se produisent dans un espace de temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde » (Jacques, 2013, p. 32). Et Schlossberg et al. (1995) d'ajouter : « tout événement ou manque d'un événement attendu qui a pour conséquence de transformer les relations, les routines, les croyances et les rôles ». Les jeunes, y compris lorsqu'ils sont en situation de handicap, élaborent des représentations de soi dans les situations professionnelles à venir (Étienne et Baldy, 1992) ; ce qui rend l'accompagnement nécessaire. Jacques (2013) souligne aussi que « l'établissement d'accueil, espace jusqu'alors le plus familier en termes de parcours de formation, de par sa longue fréquentation et sa dimension protectrice, va céder la place à un espace social nouveau, l'entreprise » (p. 35). Il y a donc un impact de ces premiers stages sur la dimension sociale de l'identité : découverte de gestes nouveaux, nouvelles relations à l'autre (interactions inédites) et à soi-même. Tout changement de statut modifie ainsi la nature et la densité des activités : « l'individu va abandonner certaines activités, la déprise, et en intensifier d'autres, ou s'engager vers de nouvelles activités selon un principe « d'optimisation sélective avec compensation » (Caradec, 2010 cité par Jacques, 2013, p. 35). De fait, l'entrée dans le monde du travail d'un adolescent ou d'un jeune adulte en situation de handicap le ou la conduit à de nouvelles représentations de soi en même temps qu'il ou elle a affaire au poids du stigmate (selon la définition de Goffman, 1975), la rencontre avec certaines limites et possibles pour trouver la zone des « alternatives acceptables » (Guichard, 1993). Plusieurs études sur la sociabilité des adolescents ont démontré que c'est dans le proche entourage que les adolescents puisent leurs « supports identificatoires professionnels » (Dumora 1990) : ce facteur s'avère très différenciateur des choix d'orientation, selon la variété et la densité de ce réseau social, fortement corrélé à la catégorie socioprofessionnelle parentale (Jacques, 2002). Ces élèves sont aussi face à un « sentiment d'utilité, de participation sociale et de contribution à un collectif » (Jacques, 2013, p. 37) qui s'est propagé de manière diffuse dans le cours de leur scolarité comme une sorte de déni de reconnaissance par la collectivité. La recherche de Jacques (2013) propose donc une vision de l'accompagnement des jeunes adultes avec retard mental, notamment en passant en revue les ressources transitionnelles à disposition comme le fait de « passer d'un rapport d'adaptation à un rapport de projection » selon Croizier (1993).

Pour Jacques, l'accompagnement régulier doit permettre premièrement de verbaliser les expériences vécues, les apprentissages et les progrès ; et deuxièmement de s'appuyer sur ces outils pour élaborer le projet personnel d'orientation (mémoire des expériences et des

ressentis). En fin de compte, « l'outil proposé [...] permet une traçabilité des expériences et des acquisitions, sur laquelle le jeune va pouvoir s'appuyer pour se fixer des objectifs, s'anticiper autre » (p. 41) : l'idée avancée est par conséquent de développer chez le jeune adulte en situation de handicap sa « conscience de modifiabilité » pour l'engager vers « une alternative optimiste » (Bruner, 1996).

Sur la base des résultats d'une revue de la littérature, les auteurs ont conçu une méthode d'évaluation des intérêts professionnels par observation directe (voir Cobigo, Morin et Lachapelle, 2007) des accompagnateurs professionnels et conseillers d'orientation. Les auteurs reprennent une idée présente chez Stancliffe (2001) : « les intérêts professionnels peuvent être définis comme des tâches ou des environnements de travail qu'une personne préfère et choisit lorsqu'on lui présente plusieurs options. À cet égard, les intérêts professionnels sont considérés comme des choix (Stancliffe, 2001, cité par Cobigo, Lachapelle et Morin, 2010, p. 245). Les personnes souffrant de déficience intellectuelle « sont susceptibles de rencontrer des difficultés importantes lorsqu'elles répondent à des questions sur les emplois qui les intéressent (Cameron & Murphy, 2002). Donc elles doivent être soumises à une évaluation par le biais de moyens non verbaux d'expression de choix parmi des options familières (Brown & Brown, 2009).

Cobigo, Lachapelle et Morin (2010) mettent en place une méthode dont « l'objectif de la phase qualitative de l'étude était de comprendre comment les méthodes d'observation qui évaluent les intérêts professionnels pouvaient être mises en œuvre dans la pratique quotidienne (2010, p. 245). En fin de compte, l'idée est d'adapter les résultats de recherche afin de les rendre significatifs pour leurs utilisateurs (Graham et al., 2006). Les résultats démontrent que les perceptions des accompagnateurs professionnels sont très positives, car ils reconnaissent l'importance d'appuyer leur pratique « sur des mesures objectives pour déterminer les intérêts professionnels » (Cobigo, Lachapelle et Morin, 2010, p. 247).

Les résultats fournissent également des preuves de divergences entre l'opinion d'un mandataire et les choix réels d'une personne. Ces preuves concordent avec les recherches précédentes (Mithaug & Hanawalt, 1978 ; Mithaug & Mar, 1980) dans ce domaine. Les entretiens avec les accompagnateurs professionnels suggèrent de plus qu'ils estiment fréquemment les intérêts professionnels en se basant sur les refus, les comportements hors tâche et les comportements émotifs positifs manifestés au quotidien. Comme ceux-ci ne semblent pas être de bons indices des intérêts (Cobigo et al., 2009), le manque de concordance entre leurs opinions et les choix évalués n'est pas si surprenant estiment les auteurs. Les recommandations vont dans le sens de s'appuyer sur des mesures directes des intérêts en diffusant et mettre en œuvre les méthodes d'observation. Les recherches en général posent comme nécessaire la formation des accompagnateurs professionnels et autres professionnels sur les comportements qui peuvent indiquer de manière fiable la sélection d'une option préférée ou des choix opérés. Sans formation et information appropriées, les mandataires sont susceptibles de fonder leur jugement sur des comportements qui ne sont pas l'expression de choix, ce qui pourrait les amener à planifier des activités qui n'intéressent pas les personnes en situation de handicap (Cobigo, Morin et Lachapelle, 2007). Bien que les politiques actuelles de plusieurs pays occidentaux confirment un engagement envers les choix pour soutenir les personnes en situation de déficience intellectuelle (Lecompte et Mercier, 2007), les praticiens sont nécessitent d'une formation, mais aussi d'un soutien afin de mettre en place des stratégies efficaces d'intégration des choix dans la vie quotidienne des personnes en situation de handicap. À ces besoins en termes de formation chez les praticiens, d'autres études mettent en lumière les besoins d'accompagnement tutoral des apprentis sur le lieu de travail et analyser les représentations

du tutorat de stage chez des jeunes scolarisés en IME ; dans cette perspective, les entretiens d'auto-confrontation peuvent aider à développer la réflexivité professionnelle des jeunes (Agraz, 2022).

5.4. Transition identitaire, identité vocationnelle et participation des personnes concernées

En utilisant un chiffre prudent de 3 % comme prévalence du handicap, Kembhavi et Wirz (2009) estiment qu'il y a environ 36 millions d'adolescents et de jeunes dans le monde souffrant d'un handicap, dont près de 29 millions vivent dans des pays à revenu faible ou intermédiaire. Ils ajoutent que « les jeunes handicapés sont marginalisés dans le monde entier » (voir aussi UNICEF, 2005). C'est particulièrement vrai dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, où il existe de grandes disparités dans les attentes des différents groupes de personnes et dans l'accès à ces services.

Jacques (2013) montre que l'accompagnement du jeune adulte avec retard mental consistera à recenser l'ensemble de ses connaissances (classeur, portfolio, dossier) sur ce monde pour étayer sa capacité à s'anticiper autre : à tout moment, le jeune doit pouvoir s'y référer. En s'inscrivant dans le modèle d'Holland (1980) sur l'identité vocationnelle, définit comme « identité claire et stable de ses objectifs, intérêts, personnalité et talents », Yanchak, Lease et Strauser (2005) relèvent que les difficultés des personnes en situation de handicap à prendre des décisions quant à la carrière sont plus importantes. En effet, les facteurs individuels et environnementaux expliquent cet écart vis-à-vis des non porteurs de handicap. Au regard des résultats contradictoires quant à l'effet du type de handicap sur les indécisions de carrière, les travaux de Enright (1996) montrent que les croyances professionnelles sont un prédicteur significatif du niveau d'identité professionnelle et de l'indécision de carrière dans un échantillon d'étudiants avec et sans handicap. Qui plus est, Holland (1980) montre que l'âge (en faveur des plus vieux) et le niveau d'éducation (en faveur des mieux élevés) affectent la relation entre les idées de carrière et l'identité professionnelle. La recherche de Yanchak, Lease et Strauser (2005) tente de comprendre l'indécision de carrière et l'identité vocationnelle en fonction de différents handicaps. Leur enquête de type expérimentale (avec deux questionnaires, l'un de Holland sur la situation vocationnelle, l'autre de Sampson et *al.*, sur la prise de décision de carrière professionnelle) est menée auprès de 90 personnes présentant un handicap cognitif versus physique (moyenne d'âge dans participants d'environ 25 ans). Les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet du type de handicap sur l'identité vocationnelle, mais que c'est plutôt la prise de décision en matière de carrière qui change en fonction des deux groupes (au détriment des personnes en situation de handicap intellectuel).

D'autres recherches (Kembhavi et Wirz, 2009) se sont penchées sur l'importance d'impliquer les adolescents dans la recherche et des méthodes permettant d'y parvenir. Ils examinent les avantages et les inconvénients de l'utilisation de techniques participatives avec des adolescents handicapés dans des contextes de

revenus faibles ou moyens. La population d'étude comprend des jeunes en situation de handicap de 10-12 à 18-19 ans (période de transition enfant-adulte). Les auteurs constatent que l'implication sociale varie d'un pays à l'autre (différences culturelles et socio-économiques, notamment). Les adolescents handicapés sont affectés par les tabous et les croyances locales concernant le handicap (cf. point 6.1.). Le facteur supplémentaire de la pauvreté que connaissent certains groupes d'adolescents handicapés peut encore restreindre leur inclusion et leur participation. Les adolescents handicapés ont besoin d'être inclus et de participer à l'éducation, à la santé et à la vie sociale, et ces besoins ne sont pas différents de ceux de leurs pairs » (Kembhavi et Wirz, 2009, p. 287-288). Ainsi, leur participation dans diverses sphères de la vie sociale est compliquée, voire empêchée. D'une certaine manière, leurs besoins sont aussi souvent inconnus ou méconnus : « Ce qui distingue ce grand groupe de jeunes, ce ne sont pas leurs besoins communs, mais le fait que ces besoins continuent à être si largement insatisfaits » (Groce, 2004). Des recherches antérieures ont démontré la nécessité de mener des recherches « avec » les adolescents plutôt que « sur » les adolescents (Litt, 2003) et que les recherches les plus efficaces étaient celle où les adolescents étaient impliqués dans la planification, la supervision et l'évaluation (voir Groce, 2004). Mais reconnaître l'importance d'accroître la participation des adolescents en situation de handicap à la recherche et à la planification des politiques est une étape partielle. Il faut en effet envisager les moyens de mettre en œuvre la participation et de l'intégrer aux approches scientifiques traditionnelles, ce qui est parfois difficile puisque les freins peuvent être liés à des présupposés ou à des hypothèses erronées à leur sujet (notamment sur leur incapacité). L'évolution vers la recherche participative met en évidence la reconnaissance des droits des personnes concernées par la recherche et leur donne un sentiment d'appropriation des résultats de la recherche (Cornwall et Jewkes, 1995). Litt (2003) anticipait que l'évolution vers une recherche participative impliquant des adolescents, en particulier, rencontrerait une résistance supplémentaire pour ces mêmes présupposés ; des personnes « incapable » de jouer un rôle plus important dans la recherche. Il conseillait l'utilisation du dessin, du théâtre ou de la photographie pour faire participer les handicapés en milieu scolaire, des médias facilitant les discussions ouvertes et provoquant de l'enthousiasme dans la tâche confiée par exemple. À l'inverse, le dessin semble inefficace avec des élèves plus âgés (Kembhavi et Wirz, 2009, p. 291-292).

Au niveau identitaire, la transition de la formation en milieu scolaire vers le monde du travail concerne à la fois le passage entre le statut de lycéen et celui d'étudiant et la transition développementale entre l'adolescence et l'âge adulte émergent (Arnett, 2000), ce que Bonnefoy lit comme un « potentiel bouleversement induit par l'entrée à l'université [...] ne se limite pas à la sphère académique, mais touche aussi les sphères sociale et culturelle » (2021, p. 2). Cette période est ainsi marquée par des questionnements identitaires concernant notamment la problématique vocationnelle (Marcia, 1966), mise en évidence par l'identification de la nature des dimensions et processus identitaires en jeu (Porfeli et *al.*, 2011). Pour Bonnefoy la dynamique

vocationnelle « fait ainsi référence à l'agencement des différentes dimensions (engagement, reconsidération des engagements, exploration vocationnelle) et processus vocationnels qui en découlent (engagement, identification à l'engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration de surface, exploration en profondeur) pour un groupe ou individu donné » (Bonney, 2011, p. 2). Mais ces dynamiques vocationnelles ont tendance à évoluer au cours de la transition et ce sont bien ces représentations sociales qui peuvent participer à la formation des dynamiques vocationnelles. Ainsi, « le temps de rencontre des pairs est [...] apparu comme un des éléments essentiels pour se sentir faire partie du groupe des étudiant·e·s, être soi-même étudiant·e » (*Ibid*, p. 5) : la prérentrée, les associations ou syndicats étudiants : dans tous les cas, les ajustements sont constants jusqu'à devenir adulte en définitive.

Eisenberg (1995) a défini l'invalidité comme « l'état d'une fonction diminuée, basée sur une déficience anatomique, physiologique ou mentale qui a réduit la capacité réelle ou présumée de l'individu à s'engager dans une activité rémunératrice importante » (p. 68). Chez les personnes ayant un handicap à la suite d'un accident et se retrouvent dans l'incapacité brutale d'exercer leurs fonctions professionnelles, Shahnasarian (2001) observe que certains employeurs n'ont pas été disposés à effectuer des aménagements. C'est ainsi que « l'accessibilité du lieu de travail est souvent l'obstacle le plus restrictif que rencontrent les personnes handicapées » (Shahnasarian, 2001, p. 278). Et par conséquent, le numérique est regardé comme une porte de sortie pour ces personnes : « Les technologies nouvelles et en développement, l'emploi à domicile et les solutions créatives pour surmonter les obstacles qui empêchent les personnes handicapées d'accéder pleinement au lieu de travail offrent les meilleures possibilités de résoudre les problèmes d'accessibilité du lieu de travail » (*Ibid.*). Les conseillers d'orientation professionnelle doivent inclure ces changements structurels dans leur analyse de la situation de handicap, car ils impactent le développement de carrière.

Carter, Trainor, Cakiroglu, Swedeen et Owens (2010) reprennent à leur compte diverses recherches (Benz, Lindstrom et Yovanoff, 2000 ; Vondracek et Porfeli, 2006) pour signaler que « l'adolescence représente une période de développement critique au cours de laquelle la plupart des jeunes participent à des expériences scolaires, professionnelles et communautaires qui peuvent les aider à acquérir des compétences et des valeurs professionnelles importantes, à prendre des décisions de carrière éclairées et à façonner leurs aspirations pour l'avenir » (p. 13). Ils mènent une recherche les jeunes en situation de handicap et leur employabilité, considérant que cette dernière est statistiquement moins élevée que pour les personnes valides. En effet, la littérature suggère un certain nombre d'obstacles potentiels à la participation en classe et à l'école, notamment les attitudes et les expériences des éducateurs, la disponibilité des soutiens essentiels, les préoccupations relatives aux problèmes de comportement, ainsi que les perceptions et les préférences des jeunes (voir par exemple, Dupoux, 2008 ; Siperstein, Norins, & Mohler, 2007). Carter et *al.*

(2010) tentent d'identifier des écarts potentiels entre les activités offertes et celles auxquelles les jeunes ont accès, en examinant de près les questions liées à l'accessibilité et à l'équité dans les programmes de développement de carrière des écoles du secondaire. À ce sujet, plusieurs études ont mis en exergue depuis un certain temps le fait de préparer les jeunes handicapés au monde du travail est un élément central d'un programme de transition efficace (Halpern, 1985 ; Kohler et Field, 2003 ; Phelps et Hanley-Maxwell, 1987). L'objectif de cette étude (Carter et *al.*, 2010) était donc d'examiner les pratiques dans la sphère scolaire pouvant influencer la préparation des jeunes ayant des incapacités en matière d'emploi du point de vue des administrateurs scolaires de 34 lycées. Les résultats indiquent que les jeunes en particulier (avec déficiences graves) sont significativement moins susceptibles que les jeunes en situation de handicap léger de participer à 9 des 20 activités repérées (en incluant les évaluations des intérêts professionnels, les visites de collèges ou d'écoles techniques, les évaluations des aptitudes professionnelles, des programmes de préparation technique, des cours d'exploration de carrière, des programmes d'apprentissage, des salons de l'emploi ou encore des journées d'orientation, entre autres).

D'autres recherches très récentes se sont intéressées à des contextes dégradés et pauvres, notamment dans les outre-mer français. On peut souligner en particulier une étude portant sur les jeunes ayant des incapacités intellectuelles à Mayotte qui vient dans un contexte plurilingue (Lefer-Sauvage et Mercier, 2022). Les données montrent que la découverte du milieu professionnel est conditionnée par l'accessibilité géographique et sociale des métiers de proximité et que les choix vocationnels sont globalement déterminés. Des tensions apparaissent entre un déterminisme versus une émancipation du rapport expérientiel de l'orientation par les proches. Enfin, la co-construction des échanges dans l'entretien permet aux jeunes de développer de multiples formes d'adaptations psychologiques dans leur construction du temps. La conclusion porte sur l'accessibilité de la formation visant à inclure le jeune dans une orientation professionnelle.

Aujourd'hui, la transition n'est plus une simple étape figée, mais constitue bien un passage d'un monde à l'autre conçu comme un processus qui prend une place importante dans la vie d'un individu à la fois long, difficile et en partie aléatoire (Dubar, 1998, p. 31) (p. 28). En effet, « les travaux portant sur la problématique de la transition de l'école au monde du travail cités ci-dessus s'accordent à dire que ce passage est aujourd'hui plus long et complexe qu'auparavant, en raison de différents facteurs, dont l'évolution du monde du travail » (Duc, 2012, p. 45). Dans le contexte de la Grande-Bretagne, Goodwin et O'Connor (2007) font un constat identique en émettant un bémol. En effet, cette transition se réalise dans une continuité dans l'expérience subjective de la transition, indépendamment du contexte spatio-temporel. En contrepied des non prévues (licenciement par exemple), les transitions « attendues, prévues, anticipées et donc susceptibles de préparation personnelle et institutionnelle » (Kaddouri, 2008, p. 177). De plus, on sait désormais que la transition

école-travail s'accompagne d'un autre changement pour le jeune lié à la famille, l'appartenance sociale et culturelle, aux responsabilités économiques et juridiques, notamment (Cohen-Scali, 2000).

Les travaux de Zittoun et Perret-Clermont (2001) et Zittoun (2008, p. 166) s'interrogent justement sur les conditions sociales, culturelles, interpersonnelles et personnelles, « qui font d'une période de transition une occasion de développement » (Duc, 2012, p. 46) ». Selon Barbier (1996), la notion d'identité est au fil du temps devenue une sorte de référence incontournable. L'identité ressort comme une notion complexe qui « résiste et s'érige en totalité indécomposable et irréductible à l'une ou l'autre de ses dimensions » (Kaddouri et al., 2008, p. 16). En effet, « l'identité peut être définie comme le produit d'un double processus, l'un biographique et l'autre relationnel. Elle se construit dans une pluralité de sphères de vie et de manière dynamique, dans le temps et selon les expériences » (Duc, 2012, p. 31-32, voir aussi Lamamra et Masdonati, 2009). L'identité d'un individu doit se comprendre sous plusieurs angles dont l'identité professionnelle n'est qu'un des facettes possibles, si bien que cette dernière ne peut [...] être détachée d'autres composantes de l'identité, au vu du rôle important que le travail joue dans la définition de soi » (Duc, 2012, p. 51), même si l'apprenant (l'apprenti en l'occurrence) privilégie « l'une ou l'autre forme identitaire » sans que celle-ci soit « nécessairement reconnue par la communauté de pratique dans laquelle il évolue » (*Ibid*, p. 394), rappelant la durée longue et complexe des processus identificatoires (Lave & Wenger, 1991 ; Wenger, 1998) dont il est possible de repérer les bifurcations au regard des trajectoires globales. On est donc face à une polymorphie des facteurs jouant sur la construction identitaire où la stigmatisation « ne contribue pas à la construction d'une identité positive » (Duc, 2012, p. 397). C'est dans l'interaction (négociation identitaire dans l'interaction) que la construction identitaire évolue puisque le jeune handicapé partage avec la communauté son bagage scolaire, sa motivation, etc. et « endosse les rôles qui lui sont attribués dans l'activité » (*Ibid*, p. 397) : « la modalité d'encadrement de l'apprenti configure en quelque sorte la façon dont l'apprenti peut s'engager et le rôle qu'il peut endosser dans l'interaction ainsi que dans l'activité. Inversement, la façon dont l'apprenti endosse le rôle qui lui est attribué ou qu'il endosse sur sa propre initiative configure la modalité d'encadrement à laquelle a recours la personne en charge de sa participation à une activité » (p. 398).

Références bibliographiques

- Agefiph (2021). *Motivations, craintes, difficultés... Quelles sont les conditions d'accès à l'emploi des jeunes en situation de handicap ?* Étude IFOP pour AGEFIPH. https://www.agefiph.fr/sites/default/files/medias/documents_presse/2021-10/V%2021%20octobre-%20Pr%C3%A9sentation%20enqu%C3%Aate%20jeunes%20-%20CP%20%282%29.pdf
- Agraz, A. (2022). Entretiens d'auto-confrontation et accessibilité à la compréhension de l'activité lors des stages. Le cas des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS. Conférence au 6ème Colloque International de Didactique Professionnelle 2022, Lausanne (Suisse).
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American psychologist*, 55(5), 469.
- Blanchy, S., Riccio, D., Roinsard, N. & Sakoyan, J. (2019). Mayotte : de quoi la violence est-elle le nom ? *Plein droit*, 120, 12-15. <https://doi.org/10.3917/pld.120.0012>
- Baron, G. (2019). Les technologies dans l'enseignement scolaire : regard rétrospectif et perspectives. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 52, 103-122. <https://doi.org/10.3917/lse.521.0103>
- Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education permanente*, 128(3), 11-26.
- Benz, M. R., Lindstrom, L., & Yovanoff, P. (2000). Improving graduation and employment outcomes of students with disabilities: Predictive factors and student perspectives. *Exceptional children*, 66(4), 509-529.
- Beveridge, S., Craddock, S. H., Liesener, J., Stapleton, M., & Hershenson, D. (2002). Income : A framework for conceptualizing the career development of persons with disabilities. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 45(4), 195-206. <https://doi.org/10.1177/00343552020450040201>
- Blustein, D. L., & Noumair, D. A. (1996). Self and identity in career development : Implications for theory and practice. *Journal of Counseling & Development*, 74(5), 433-441. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01889.x>
- Bonnefoy, L. (2021). Devenir étudiant : étude des dynamiques vocationnelles et représentationnelles au cours de la transition lycée-université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (50/3), 513-520.
- Boutin, M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle* (Doctoral dissertation, Université Laval).
- Brown, R. I., Schalock, R. L., & Brown, I. (2009). Quality of life: Its application to persons with intellectual disabilities and their families—Introduction and overview. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 6(1), 2-6.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture: les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Retz.
- Cameron, L. & Murphy, J. (2002). Enabling young people with a learning disability to make choices at a time of transition. *British Journal of Learning Disabilities*, 30(3), 105-112.
- Caradec, V. (2010). *Sociologie de la vieillesse et du vieillissement*. Armand Colin.
- Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B. & Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13-24.
- Cinamon, R. G. & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 212-224.
- Cobigo, V., Morin, D. & Lachapelle, Y. (2009). A method to assess work task preferences. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 561-572.

- Cobigo, V., Lachapelle, Y., & Morin, D. (2010). Choice-making in vocational activities planning: Recommendations from job coaches. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 7(4), 245-249.
- Cohen-Scali, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. PUF.
- Cornwall, A., & Jewkes, R. (1995). What is participatory research?. *Social science & medicine*, 41(12), 1667-1676.
- Courbois, Y. et Paour, J.-L. (2007). Le retard mental in J. Lautrey, Ed., *Psychologie du développement et de l'éducation*, Presses universitaires de France, 377-406.
- Croizier, M. (1993). *Motivation, projet personnel, apprentissages*. Éditions ESF.
- Devinney, D. J., Kamnetz, B., Chan, F., & Hattori, K. (1998). Wechsler scale short forms in vocational assessment and evaluation settings. *Vocational Evaluation and Work Adjustment Bulletin*, 31, 4-10.
- De Viries, L. (2022). *L'acceptation du dispositif ULIS par les collégiens pour éviter le décrochage scolaire*. Dossier de pratique professionnelle pour le CAPPEI, Académie de Mayotte.
- Doren, B., Yan, M. C., & Tu, W. M. (2013). Key program features to enhance the school-to-career transition for youth with disabilities. *The Prevention Researcher*, 20(2), 11-14.
- Doren, B., Lombardi, A. R., Clark, J., & Lindstrom, L. (2013). Addressing career barriers for high-risk adolescent girls: The PATHS curriculum intervention. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1083-1092.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubar, C. (1998). Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In B. Charlot & D. Glasman (Ed.), *Les jeunes, l'insertion, l'emploi*. Paris, 29-37.
- Dubar, C. (2010). 1. Dynamiques historiques des formes identitaires. Dans : C. Dubar, *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation* (pp. 15-56). Presses Universitaires de France.
- Duc, B. (2012). *La transition de l'école au monde du travail : une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale* (Doctoral dissertation, University of Geneva).
- Dumora, B. (1990). La dynamique vocationnelle chez l'adolescent de collège. Continuité et ruptures. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 19, 111-127.
- Dupoux, E. (2008). General or vocational curriculum: LD preference. *International Journal of Special Education*, 23(3), 39-47.
- Enright, M. S. (1996). The relationship between disability status, career beliefs, and career indecision. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 40, 134-152.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle: Selected papers. *Psychological Issues*, 1, 1-171.
- Étienne, R., & Baldy, A. (1992). R., Benedetto P. *Le projet personnel de l'élève*, Paris, Hachette Éducation.
- Fabian, E. S., & Pebdani, R. (2013). The career development of youth and young adults with disabilities. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Wiley.
- Fives, C. J. (2008). Vocational assessment of secondary students with disabilities and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 45(6), 508-522.
- Fouad, N. A., & Dancer, L. S. (1992). Cross-cultural structure of interests: Mexico and the United States. *Journal of Vocational Behavior*, 40(2), 129-143.

- Gati, I., Krausz, M. & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of counseling psychology*, 43(4), 510.
- Gajar, A., Goodman, L. & McAfee, J. (1993). Issues in academic programming and transition. *Secondary Schools and Beyond: Transition of Individuals with Mild Disabilities*, 101-117.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational Choice: An Approach to a General Theory*. Columbia University Press.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Éditions de minuit.
- Goodwin, J. & O'Connor, H. (2007). Continuity and change in the experiences of transition from school to work. *International Journal of Lifelong Education*, 26(5), 555-572.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 179-232). Jossey-Bass.
- Graham, I. D., Logan, J., Harrison, M. B., Straus, S. E., Tetroe, J., Caswell, W. et al. (2006). Lost in knowledge translation: Time for a map? *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 26, 13-24.
- Grégor, T. (2013). Impact d'un dispositif Ulis pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 59-68.
- Griffon, P. (1995). Déficiences visuelles : Pour une meilleure intégration. CTNERHI.
- Griffon, P. (1997). *Rétinites pigmentaires et Devenir Adulte* [Communication]. Journée d'étude « Rétinite pigmentaire et autres atteintes dégénératives de la rétine ». IRSA Bruxelles, Belgique.
- Groce, N. E. (2004). Adolescents and youth with disability: Issues and challenges. *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal*, 15(2), 13-32.
- Hackett, G., & Watkins, C. E., Jr. (1995). Research in career assessment: Abilities, interests, decision making, and career development. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (pp. 181-215). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris.
- Halpern, A. S. (1985). Transition: A look at the foundations. *Exceptional Children*, 51, 479-486.
- Holland, J. L. (1985). *Making Vocational Choices A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Prentice-Hall.
- Insee (2018). De nombreuses entreprises informelles pour peu de richesse créée. *Insee Analyses Mayotte*, n°16. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/3320117>
- Insee (2020). Les inégalités de niveau de vie se sont creusées. Revenus et pauvreté à Mayotte en 2018. *Insee Analyses Mayotte*, n°25. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4622454>
- Insee (2019a). L'insertion sur le marché du travail à Mayotte. Le diplôme, clé de l'insertion professionnelle. *Insee Analyses Mayotte*, n°21. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4210656>
- Insee (2019b). Un taux de chômage à 30 %. Enquête Emploi Mayotte 2019. *Insee Flash Mayotte*, n°98. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4254667>
- Insee (2022). Une situation souvent précaire, mais des progrès en matière de formation et d'emploi. Les femmes à Mayotte. *Insee Dossier Mayotte*, n°3. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/6472966>

- Insee (2022b). Au quatrième trimestre 2021, la plupart des régions ont dépassé leur niveau d'emploi salarié d'avant la crise sanitaire. Emploi et taux de chômage localisés (par région et département). *Informations Rapides*, n° 110.
- Jacques, M. (2015). Accompagner la transition élève / travailleur chez l'adolescent handicapé. Quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ? Dans : Joël Zaffran éd., *Accessibilité et handicap* (pp. 155-175). Presses universitaires de Grenoble.
- Jacques, M. H. (2001). *Représentations d'avenir et intentions post-baccalauréat des lycéens de classes terminales : une analyse sociologique, le cas de la Corrèze* (Doctoral dissertation, Paris 5).
- 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.
- Jacques, M. (2015). Accompagner la transition élève / travailleur chez l'adolescent handicapé. Quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ?. Dans : Joël Zaffran éd., *Accessibilité et handicap* (pp. 155-175). Presses universitaires de Grenoble.
- Johner-Kobi, S., Riedi, A.-M., Nef, S., Biehl, v., Page, J., Darvishy, A., Roth, S., Meyer, S. & Copur, E. (2015). Handicap visuel : rester sur les rails au travail : une publication à propos de l'étude : « Handicap visuel et marché du travail » (SAMS). UCBA. https://www.ucba.ch/fileadmin/pdfs_fr/recherche/Fachstudie-Am-Ball-frv06-BF.pdf
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebois M. & Vasconcellos, M. (2008). L'identité : une question ancienne sans cesse renouvelée. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois & M. Vasconcellos (Ed.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 15-21). L'Harmattan.
- Kaddouri, M. (2008). Les formations en alternance entre transition, socialisation et constructions identitaires. In M. Kaddouri, C. Lespessailles, M. Maillebois & M. Vasconcellos (Ed.), *La question identitaire dans le travail et la formation* (pp. 173- 191). L'Harmattan.
- Karpur, A., Nazarov, Z., Brewer, D. R., & Bruyère, S. M. (2014). Impact of parental welfare participation: Transition to postsecondary education for youth with and without disabilities. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 37(1), 18-28.
- Kembhavi, G. & Wirz, S. (2009). Engaging adolescents with disabilities in research. *Alter*, 3(3), 286-296.
- Kohler, P. D., & Field, S. (2003). Transition-focused education: Foundation for the future. *The Journal of Special Education*, 37, 174–183.
- Lamamra, N. & Masdonati, J. (2009). *Arrêter une formation professionnelle : mots et maux d'apprenti-e-s*. Antipodes.
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : Quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 3(3), 313-327. <https://doi.org/10.4074/S0013754512003060>
- Lansade, G. (2020). *La vision des inclus*. Édition INSHEA.
- Lansade, G. (2019). De la difficulté à être reconnu « capable » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie, *Alter*, 13(1), 29-42.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lavine d'Épinay, C. (1990). Récit de vie, ethos et comportement : pour une exégèse sociologique. *Méthodes d'analyse de contenu en sociologie*, 37-68.
- Leavy, A., Gentaz, É. et Rossier, J. (2022). Les enjeux de l'orientation professionnelle des adolescent·es en situation de handicap visuel en Suisse romande. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (51/2), 255-283.
- Lapan, R. T., & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a community career system program evaluation framework. *Journal of Counseling & Development*, 79(1), 3-15.
- Lecompte, J., & Mercier, C. (2007). The Montréal declaration on intellectual disabilities of 2004: An important first step. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4, 66-69.
- Lee, B., & vondracek, F. W. (2014). Teenage goals and self-efficacy beliefs as precursors of adult career and family outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 228-237. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.06.003>
- Lefer Sauvage, G. & Mercier, C. (2021). Les caractéristiques du handicap : des perspectives contextuelles et culturelles. *Revue française des affaires sociales*, 167-178. <https://doi.org/10.3917/rfas.211.0167>
- Lefer Sauvage, G. & Mercier, C. (2022). Contribuer à la construction de l'identité vocationnelle des collégiens mahorais présentant des incapacités intellectuelles : l'accessibilité professionnelle en question. *Aequitas*, 28(2), 123-142. <https://doi.org/10.7202/1093617ar>
- Lefer Sauvage, G., Alvergnat, C. & Mercier, C. (2022, octobre). Identité vocationnelle du lycéen en situation de handicap à Mayotte. *Colloque francophone sur l'autodétermination et le handicap*. Conférence à INSHEA au Colloque de la Chaire sur l'auto-détermination, Suresnes, France.
- Litt, I. F. (2003). Research with, not on, adolescents: community-based participatory research. *Journal of Adolescent Health*, 33(5), 315-316.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescence Psychology*. Wiley, 159-187.
- Masdonati, J. (2007). La transition entre école et monde du travail : Préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle. Lang.
- McDonnall, M. C. (2011). Predictors of Employment for Youths with Visual Impairments: Findings from the Second National Longitudinal Transition Study. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(8), 453-466. <https://doi.org/10.1177/0145482X1110500802>
- Masdonati, J., Fournier, G., Lahrizi, I. Z. & Pinault, M. (2016). La construction identitaire durant la transition écoletravail : explorations, engagements et identifications de rôle. In J. Masdonati, M. Bangali & L. Cournoyer (Eds.), *Éducation et vie au travail : perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes* (pp. 173-199). PUL.
- Mithaug, D. E., & Hanawalt, D. A. (1978). The validation of procedures to assess prevocational task preferences in retarded adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(1), 153-162.
- Mithaug, D. E. & Mar, D. K. (1980). The relation between choosing and working prevocational tasks in two severely retarded young adults. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13(1), 177-182.
- Nafziger, D. H., Holland, J. L. & Gottfredson, G. D. (1975). Student-college congruency as a predictor of satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 22(2), 132.
- Neumayer, R., & Bleasdale, M. (1996). Personal lifestyle preferences of people with an intellectual disability. *Journal of Intellectual and developmental disability*, 21(2), 91-114.

- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). NCSER 2011-3005. *National Center for Special Education Research*.
- Oleski, D., & Subich, L. M. (1996). Congruence and career change in employed adults. *Journal of Vocational Behavior, 49*(3), 221-229.
- Osipow, S. H. (1976). Vocational behavior and career development, 1975: A review. *Journal of Vocational Behavior, 9*(2), 129-145.
- Parkes, C. M. (1971). Psycho-social transitions: a field for study, *Social sciences and Medicine, 5*, 1971, 101-115.
- Pélisse, J. (2005). Do We Have Legal Consciousness? A Discussion of Legal Consciousness Studies. *Geneses, 59*(2), 114-130.
- Phelps, L. A. & Hanley-Maxwell, C. (1997). School-to-work transitions for youth with disabilities: A review of outcomes and practices. *Review of Educational Research, 67*, 197–226.
- Plaisance, E., & Kahn, A. (2009). *Autrement capables : école, emploi, société: pour l'inclusion des personnes handicapées*. Ed. Autrement.
- Porfeli, E. J., Lee, B., Vondracek, F. W., & Weigold, I. K. (2011). A multi-dimensional measure of vocational identity status. *Journal of Adolescence, 34*(5), 853-871. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.02.001>
- Revillard, A. (2017). La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques. *Revue française de sociologie, 58*, 71-95. <https://doi.org/10.3917/rfs.581.0071>
- Rojewski, J. W. (2002). Career assessment for adolescents with mild disabilities: Critical concerns for transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals, 25*(1), 73-95.
- Sacks, S. Z., Wolffe, K. E. & Tierney, D. (1998). Lifestyles of students with visual impairments: Preliminary studies of social networks. *Exceptional Children, 64*, 463-478.
- Sands, D. J. & Wehmeyer, M. L. (1996). Future directions in self-determination: Articulating values and policies, reorganizing organizational structures, and implementing professional practices. *Self-determination across the life span: Independence and choice for people with disabilities*, 331-344.
- Shahnasarian, M. (2001). Career rehabilitation. Integration of vocational rehabilitation and career development in the twenty-first century. *The Career Development Quarterly, 49*(3), 275-283.
- Siperstein, G. N., Norins, J. & Mohler, A. (2007). Social acceptance and attitude change: Fifty years of research. In J. W. Jacobson, J. A. Mulick, & J. Rojahn (Eds.), *Handbook of intellectual and developmental disabilities*. Springer, 133–154.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A. & Leconte, P. J. (1997). Transition assessment: The position of the Division on Career Development and Transition. *Career Development for Exceptional Individuals, 20*(1), 69-79.
- Stancliffe, R. J. (2001). Living with support in the community: Predictors of choice and self-determination. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews, 7*(2), 91-98.
- Schlossberg, N. K., Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counselling adults in transitions. Linking practice with theory*. Springer.

- Strohmer, D. C., Grand, S. A., & Purcell, M. J. (1984). Attitudes toward persons with a disability: An examination of demographic factors, social context, and specific disability. *Rehabilitation Psychology, 29*(3), 131.
- Szymanski, E. M., Enright, M. S., & Hershenson, D. B. (2005). An Ecological Approach to Vocational Behavior and Career Development of People with Disabilities. In R. M. Parker, E. M. Szymanski, & J. B. Patterson (Eds.), *Rehabilitation Counseling: Basics and Beyond*, Pro-Ed, 225-280.
- Tracey, T. J. & Rounds, J. B. (1993). Evaluating Holland's and Gati's vocational-interest models: A structural meta-analysis. *Psychological bulletin, 113*(2), 229
- Tuck, B. F. & Keeling, B. (1980). Sex and cultural differences in the factorial structure of the Self-Directed Search. *Journal of Vocational Behavior, 16*(1), 105-114.
- Vaitenas, R. & Wiener, Y. (1977). Developmental, emotional, and interest factors in voluntary mid-career change. *Journal of Vocational Behavior, 11*, 291-304.
- Valente, D., Theurel, A. & Gentaz, E. (2017). The role of visual experience in the production of emotional facial expressions by blind people: A review. *Psychonomic Bulletin & Review, 25*, 483-497. <https://doi.org/10.3758/s13423-017-1338-0>
- Vondracek, F. W. & Porfeli, E. J. (2006). The world of work and careers. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Black-well handbook of adolescence*. Malden, MA: Blackwell, 109–128.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. & Levine, P. (2005). After high school: A first look at the postschool experiences of youth with disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2). *Online submission*.
- Warin, P. (1999). Les « ressortissants » dans les analyses des politiques publiques. *Revue française de science politique, 103*-121.
- Walls, R. T. & Fullmer, S. L. (1997). Competitive Employment: Occupations after Vocational Rehabilitation. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 41*(1), 15-25.
- Wehmeyer, M. L., Palmer, S. B., Shogren, K., Williams-Diehm, K. & Soukup, J. H. (2013). Establishing a causal relationship between intervention to promote self-determination and enhanced student self-determination. *The Journal of special education, 46*(4), 195-210.
- Weiss, P.-O., Ramassamy, C., Ferrière, S., Ali, M. et Ailincal, R. (2020). La formation initiale des enseignants en contexte de confinement : une enquête comparative dans la France d'outre-mer. *International Journal of Technologies in Higher Education, 17*(3). 178-194.
- Wilkes, L. S. (2002). A study of job performance of young adults with disabilities comparing those matched and not matched using the Holland self-directed search. Dissertation Abstracts International Section B: The Sciences and Engineering, 63, 1078.
- Wolffe, K. (1996). Career Education for Students with Visual Impairments. *Rehabilitation and Education for Blindness and Visual Impairment, 28*(2), 89-93.
- Yanchak, K., Lease, S. & Strauser, D. (2005). Relation of Disability Type and Career Thoughts to Vocational Identity. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 48*(3), 130-138.
- Zittoun, T. & Perret-Clermont, A.-N. (2001, octobre). *Contributions à une psychologie de la transition*. Communication présentée dans le cadre du Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et de la Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE), Aarau.
- Zittoun, T. (2008). Learning through transitions: the role of institutions. *European Journal of Psychology of Education, XXIII*(2), 165-181.

6. Fiches de lecture

Fiche 1. La réception des politiques du handicap. Une approche par entretiens biographiques

Lien vers la publication

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-2017-1-page-71.htm>

Référence

Revillard, A. (2017). La réception des politiques du handicap : une approche par entretiens biographiques. *Revue française de sociologie*, 58, 71-95.
<https://doi.org/10.3917/rfs.581.0071>

Mots-clés

Réception de l'action publique, politiques du handicap, méthodes qualitatives, entretiens biographiques, scolarisation, politiques sociales, accessibilité.

Résumé de l'auteure

En France comme dans de nombreux autres pays, les politiques du handicap ont connu une évolution d'une logique de protection et de ségrégation des personnes handicapées vers la valorisation d'objectifs d'inclusion et de non-discrimination. En quoi l'expérience sociale du handicap a-t-elle été affectée par ces transformations de l'action publique ? Cette contribution offre des éléments qualitatifs de réponse à cette question à partir d'une enquête par entretiens biographiques. La recherche prend appui sur une démarche de sociologie de la réception de l'action publique, permettant de saisir conjointement usages et effets de cette dernière. Cette approche conduit à analyser, à partir de l'expérience des ressortissants, les dynamiques paradoxales de cette politique à visée émancipatrice, déclinées ici à partir des thèmes de la scolarisation et de l'insertion professionnelle, de la compensation du handicap et de l'accessibilité.

Commentaires

Cet article propose une approche en termes de réception de l'action publique, qui est définie comme « l'ensemble des processus par lesquels une politique publique est appropriée et coconstruite par ses ressortissants, et par lesquels elle produit ses effets sur ceux-ci » (Revillard, 2017, p. 76). Les ressortissants correspondent aux individus ou groupes à qui les politiques sont destinées » (Warin, 1999, p. 103). La méthodologie est centrée sur une approche biographique : 30 entretiens réalisés entre 2014 et 2016 auprès de personnes en situation de handicap moteur ou de déficience visuelle de différentes générations, hommes et femmes représentant une diversité d'origines sociales et géographiques et de situations professionnelles.

L'article aborde la manière dont on peut mesurer les effets des politiques publiques sur le public en situation de handicap et plus précisément sur leur rapport à l'action publique (expérience sociale, etc.) et leur appropriation par les usagers en utilisant les récits de vie dans la tradition d'enquête des *legal consciousness studies* (voir Pélisse, 2005) en regardant particulièrement comment l'effet des politiques est modulé par des facteurs sociaux (soutien des parents, localisation, genre, classe sociale). L'auteur précise que « les récits de scolarisation d'enfants handicapés ne donnent pas seulement à voir les effets de l'évolution

des politiques éducatives, mais aussi des cas de contestation face à un refus d'intégration scolaire » (p. 78). Les résultats montrent que les ressources de classe sociale influencent par exemple une scolarité en milieu spécialisé, dont les enquêtés sont plus ou bien dotés. Ainsi, l'auteure montre que « les politiques publiques ne sont qu'un facteur parmi d'autres qui structurent l'univers des possibles scolaires et professionnels des individus » (p. 83), et leur donne une place dans la stratification sociale. L'analyse des récits de vie montre tout l'intérêt « d'une saisie simultanée des effets et des appropriations (tant matérielles que subjectives) de l'action publique, qui sont de fait entremêlés dans les récits individuels : par exemple, la politique d'intégration scolaire contribue à ouvrir les possibles éducatifs, mais l'accès à l'éducation en milieu ordinaire passe aussi par des démarches actives de contestation des refus d'intégration ; la compensation du handicap réalise en partie son objectif d'autonomie par les usages détournés dont elle fait l'objet ; l'opposition au report de la mise en accessibilité doit aussi se comprendre dans le contexte de vies partiellement déségréguées sous l'effet de l'évolution des politiques publiques » (p. 89).

Sur le plan méthodologique, l'analyse de la réception des politiques du handicap dans les trois domaines retenus illustre l'apport des trois techniques différentes d'analyse des entretiens biographiques combinées dans cette enquête : la rédaction de portraits, l'analyse de contenu thématique et l'analyse approfondie d'extraits.

Les limites de la ressource

La portée des conclusions qui peuvent être tirées de cette étude doit être nuancée.

1. La sociologie du handicap étant un champ relativement récent en France (Ville *et al.*, 2014), les analyses proposées ont un caractère exploratoire, et doivent être complétées par de plus amples travaux sur chacune des thématiques traitées.
2. La focale délibérément placée sur la réception individuelle de l'action publique ne permet qu'une approche partielle de la façon dont la mise en œuvre oriente la réception. C'est, selon l'auteure, de la combinaison de ces différents points de vue qu'émergera une compréhension plus complète des conséquences de l'action publique.

Les résultats sont donc à prendre avec précaution, car ils ne sont que préliminaires. D'autres recherches devront appuyer ces premiers résultats.

Fiche 2 : Addressing career barriers for high risk adolescent girls: the PATHS curriculum intervention

Lien vers la publication

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24215955/>

Référence

Doren, B., Lombardi, A. R., Clark, J. & Lindstrom, L. (2013). Addressing career barriers for high-risk adolescent girls: The PATHS curriculum intervention. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1083-1092.

Mots-clés

Adolescentes Handicap, développement de carrière, intervention dans les programmes scolaires, États-Unis.

Résumé des auteurs

L'étude a évalué un programme complet de développement de carrière spécifique au genre, conçu pour cibler les obstacles à la carrière auxquels sont confrontées les adolescentes à haut risque – celles qui sont en situation de handicap et qui risquent l'échec scolaire. L'objectif du programme était de promouvoir les résultats sociaux cognitifs en matière de carrière et d'autodétermination associés à un développement de carrière adaptatif. Un modèle de groupe de contrôle prépost a été utilisé pour évaluer le programme. Les résultats suggèrent que la participation au programme a entraîné des gains significatifs et importants en matière d'autonomie et de connaissances liées au handicap. Des gains significatifs ont été notés dans les perceptions du soutien social et de la pertinence de l'école. Les participants d'un échantillon de haute-fidélité ont réalisé des gains significatifs et importants en matière d'auto-efficacité des compétences professionnelles et de connaissances liées au handicap et au sexe. Des améliorations significatives ont été constatées en ce qui concerne la défense de soi, l'autonomie et les attentes en matière de résultats professionnels. Les résultats suggèrent que le programme peut améliorer d'importants indicateurs de développement et d'adaptation professionnels positifs chez les adolescentes à haut risque.

Commentaire

Des preuves antérieures suggèrent un ensemble de caractéristiques de programmes et de pratiques associées à des résultats professionnels plus positifs, notamment l'exposition à des activités de développement de carrière, à des expériences de travail à l'école, à des expériences de travail rémunéré dans la communauté, à une collaboration entre organismes et à un soutien social (Doren, Yan et Tu, 2013 ; Karpur, Brewer et Golden, 2013). Ces politiques et pratiques de transition vers l'insertion professionnelle ont permis d'améliorer considérablement les résultats postsecondaires des adolescent·e·s en situation de handicap aux États-Unis. Les résultats récents de la National Longitudinal Transition Study 2 indiquent des améliorations significatives des taux d'emploi, de l'accès à l'éducation postsecondaire et de la vie indépendante des étudiant·e·s en situation de handicap au cours des deux dernières décennies (Newman et al., 2011).

Bien que ces progrès soient encourageants, les données suggèrent que les adolescent·e·s en situation de handicap sont plus susceptibles de vivre dans la pauvreté, de gagner des salaires inférieurs et d'occuper des emplois hautement qualifiés et bien rémunérés ou de bénéficier

d'avantages sociaux offerts par l'employeur que leurs homologues masculins handicapés (Newman et *al.*, 2011 ; Wagner, Newman, Cameto, Garza et Levine, 2005). C'est pourquoi cette recherche a été entreprise pour évaluer un programme d'études complet sur le développement de carrière qui tient compte de la spécificité des besoins relatifs aux différences hommes-femmes, intitulé PATHS (*Postschool Achievement Through Higher Skills*).

Les résultats de l'étude montrent que les participants qui ont été exposés au programme PATHS ont montré une amélioration statistiquement significative des mesures de l'autonomie et des connaissances liées au genre, alors que ceux du groupe témoin n'ont pas montré d'amélioration dans ces domaines. La perception des obstacles liés à la carrière impacte l'engagement et l'exploration de l'adolescent·e. Les résultats montrent aussi que le sentiment d'efficacité personnelle élevé en collège n'agit pas à l'entrée au lycée, mais agit sur l'engagement du jeune à l'université. Les auteurs conseillent également de soutenir le jeune dans l'identification professionnelle.

De plus, l'article souligne que « l'autodétermination est particulièrement importante pour les adolescent·e·s handicapé·e·s lorsqu'ils passent de l'école secondaire publique » (p. 1085). Dans l'ensemble, les participants qui ont été exposés au programme PATHS ont montré « une amélioration statistiquement significative des mesures de l'autonomie et du handicap et des connaissances liées au genre, alors que ceux du groupe témoin n'ont pas montré d'amélioration dans ces domaines » (p. 1089).

Limites de la ressource

Plusieurs limites importantes de l'étude doivent être prises en compte lors de l'interprétation des résultats. Premièrement, la petite taille de l'échantillon limite la généralisation des résultats à d'autres contextes ou échantillons. Le public ciblé est féminin, et oriente une forme de marginalité dans la marginalité. Ensuite, la méthodologie comparative (prépost-test) sur la mise en place d'un programme reste très limitée et les effets à long terme de la pérennisation du programme ne sont pas évalués.

Fiche 3. Accompagner la transition élève/travailleur chez l'adolescent handicapé. Quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ?

Lien vers la publication

<https://www.cairn.info/accessibilite-et-handicap--9782706122255-page-155.htm>

Référence

Jacques, M. (2015). Accompagner la transition élève / travailleur chez l'adolescent handicapé. Quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ?. Dans : Joël Zaffran éd., *Accessibilité et handicap*. Presses universitaires de Grenoble, 155-175.

Mots-clés

Orientation professionnelle, adolescent, travailleur, handicap, France.

Résumé des auteurs

Les vingt dernières années ont vu, au sein de l'Éducation nationale et du monde du travail, s'affirmer l'idée d'une orientation personnalisée tout au long de la vie guidée par les principes de la mise en projet et de l'accompagnement des choix de la personne. Dans un premier temps, nous proposons de revenir sur la manière dont le principe de droit commun d'une éducation à l'orientation s'est décliné pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et pour les jeunes adultes handicapé·e·s. Pour les jeunes handicapé·e·s, le parcours scolaire et les différents projets qui le déclinent (comme le projet personnel de scolarisation ou le projet d'accueil individualisé) sont assujettis à l'élaboration plus globale de leur projet de vie. Revenons sur la manière dont cette articulation s'est définie dans les textes réglementaires des trente dernières années. La démarche de construction du projet personnel de l'élève s'est concrétisée dans les textes officiels des années 1990. Les fondements sont constitués par la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 qui place l'élève au centre du système éducatif. Les textes qui la suivent déclinent ce principe, comme la circulaire 90-108 du 17/05/90 : « C'est à travers le devenir scolaire, professionnel et social des élèves que se mesure la réussite de l'action éducative entreprise... » ou comme les décrets qui l'opérationnalisent : « L'orientation est le résultat du processus continu d'élaboration et de réalisation du projet personnel de formation et d'insertion que l'élève mène en fonction de ses aspirations et de ses capacités ».

Commentaire

À partir des textes réglementaires des trente dernières années, l'article revient sur l'articulation entre parcours scolaire et projet professionnel (le projet personnel de scolarisation ou le projet d'accueil individualisé) d'un côté, et projet de vie, de l'autre. L'article met l'accent sur les vertus des mises en situation professionnelles nombreuses et variées et plaide pour le développement d'une culture générale du monde des métiers chez les personnes en situation de handicap. L'hypothèse de travail postule que, pour activer une autodétermination raisonnée, c'est-à-dire fondée sur des critères objectifs qui allient les réalités des métiers et les potentialités avérées du jeune, il est nécessaire que toutes les expériences vécues s'inscrivent dans le projet d'orientation fassent l'objet d'une traçabilité organisée (outil portfolio papier ou numérique : annuaire personnel de ressources). L'idée est de verbaliser les expériences vécues, les apprentissages et les progrès pour permettre de structurer l'outil annuaire autour de rubriques pertinentes et personnalisées inscrites dans

les obligations de l'éducation à l'orientation. Cette approche dirigée vers le projet de vie dont les personnes handicapées sont actrices amène Éric Plaisance (2009) à dire que les personnes handicapées sont « autrement capables » : les personnes en situation de handicap doivent être accompagnées sur la base de leur capacité et non de leurs déficiences où l'évaluation des potentialités de travail de l'élève en situation professionnelle doit lui permettre de préciser son projet d'insertion (p. 158). L'auto-détermination doit être à la base du projet personnel d'orientation : « Agir comme premier agent causal de sa vie, faire des choix et prendre des décisions en regardant sa qualité de vie, libre de toute influence externe excessive ou d'interférence » permet de définir l'autodétermination (Sands et Wehmeyer, 1996, p. 24) ; ce qui suppose la mise en œuvre des « habiletés et attitudes requises chez une personne, lui permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant des choix non influencés par des agents externes indus » (Sands et Wehmeyer, 1996, p. 24).

L'article présente ensuite l'expérimentation *in situ* qui « consiste à agir sur les supports identificatoires, fournir des modèles et des autrui significatifs (selon le principe : lui, pourquoi pas moi) pour permettre au jeune handicapé de se projeter et d'émettre des hypothèses autour d'alternatives optimistes » (p. 159). Le but étant, à l'instar des travaux en psychologie sociale, de s'orienter vers les « espaces interdits au sens de Lalive d'Épinay (1990) en leur proposant des modèles de réussite. Il y est dépeint le projet PHARES (Par-delà le handicap, accéder et réussir dans l'enseignement supérieur), comme un moyen de lutte contre les déterminismes sociaux, qui porte sur la sensibilité du post-bac dès la troisième chez les collégiens en situation de handicap qui a pour vocation d'améliorer la représentation de soi en tant qu'étudiant (voir aussi Rampoux, 2013 et Jacques 2001) à partir d'un portfolio d'expériences.

L'article énumère diverses « propositions [qui] plaident pour un projet personnel d'orientation construit progressivement par des mises en situation, des immersions dans les collectifs de travail et dans les réalités des tâches et des environnements professionnels ; elles invitent à des principes d'action orientés vers le développement de savoirs d'action propices à construire, chez le grand adolescent ou le jeune adulte qui prépare son insertion socioprofessionnelle, des représentations de soi réalistes et autodéterminées » (p. 166-168). Suite à son entrée progressive dans l'entreprise (apprentissage par exemple), le jeune va être confronté à de nouvelles interactions au sein d'un système institué et hiérarchisé ainsi qu'à de nouvelles contraintes d'intégration. Cette intériorisation des nouvelles normes, dans l'interaction, qui va contribuer à façonner une nouvelle identité et un nouveau rôle social. Et par effet boule-de-neige (p. 168-171), cette immersion dans le milieu professionnel va engendrer une modification de l'identité narrative de l'individu (favoriser la narration du métier, résolution des problèmes professionnels rencontrés et élaboration de ses représentations d'avenir) afin que ces éléments entrent dans un « projet de vie qui s'inscrit dans la durée » et entre en cohérence « avec sa propre biographie » (Dubar, 2000, p. 55).

Limites de la ressource

L'article propose une approche qu'il faut continuer de tester.

Fiche 4. Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent avec retard mental lors de la transition élève/travailleur

Lien vers la publication

<https://www-cairn-info.elgebar.univ-reunion.fr/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3-page-29.htm>

Référence

Jacques, M. (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*, 63(3), 29-42. <https://doi.org/10.3917/nras.063.0029>

Mots-clés

Accompagnement, identité sociale, transition scolaire, France.

Résumé de l'auteure

Le projet personnalisé d'orientation est posé comme principe central par les textes officiels qui régissent la scolarisation des élèves handicapés. Les structures scolaires qui accompagnent les grands adolescents mettent en place un certain nombre de dispositifs destinés à sensibiliser et préparer chaque jeune à son insertion dans le monde du travail. Partant de l'hypothèse que ces premières expériences professionnelles constituent des événements biographiques qui affectent l'identité sociale du jeune handicapé, nous mettons en évidence trois familles d'observables à considérer dans cette transition : l'évolution de son éthos, la modification de ses activités, l'élaboration de nouvelles représentations de soi. Ces trois axes permettent de dégager des principes d'action destinés à structurer l'accompagnement de l'anticipation de soi chez le jeune adulte avec retard mental qui se trouve confronté à la période de transition élève/travailleur.

Commentaire

Après avoir repris l'ensemble des textes institutionnels qui présentent les spécificités du projet d'orientation des personnes en situation de handicap (versus projet de vie), l'auteure se concentre sur la notion de « transition » et les remaniements identitaires induits. Elle évoque plusieurs typologies de transition : « Schlossberg (2005) les répertorie sous trois types : les transitions anticipées, souvent qualifiées de *naturelles* ou de *normales* (par exemple l'entrée à l'école, le premier emploi), les transitions imprévues, qui sont généralement subies (la survenue d'un handicap, un décès brutal) et les transitions par manque d'événement (ne pas quitter le domicile parental, ne pas intégrer d'emploi) » (p. 32), et interroge la spécificité des transitions pour les jeunes en situation de handicap (subie, empêchée). Leur méthodologie de travail est assez innovante puisqu'elle s'appuie sur un ensemble de matériaux sociologiques disparates (entretiens, observations, visites de stagiaires menées dans Master).

Les résultats soulèvent un ensemble de questions autour des gratifications pécuniaires reçues en fin de stage peuvent être perçues comme le premier salaire ou encore des représentations des jeunes (comme d'éternels enfants). La notion de stage implique un changement d'espace de travail, qu'il sera nécessaire d'appréhender et de s'approprier « Il devra aussi mettre à distance ses espaces *interdits*, ceux qu'il appréhende et qu'il a pu éviter jusqu'alors, qu'ils soient disciplinaires (un domaine de savoir, une activité que l'on redoute)

ou relationnels (le contact à certains milieux, environnements ou personnes dont le jeune se fait des représentations anxiogènes » (p. 35).

Enfin la chercheuse montre que l'accompagnement du jeune adulte avec retard mental consistera à recenser l'ensemble de ses connaissances sur ce monde pour étayer sa capacité à s'anticiper autre. Ce collectage devra faire l'objet d'une traçabilité, d'une compilation organisée permettant à tout moment au jeune de s'y référer (classeur, portfolio, dossier) l'utilisation de photos prises en situation, imprimées et classées sous la forme d'un *album d'expériences*, avec des légendages issus d'entretiens avec le jeune paraît un outil bien adapté à ces publics.

Limites de la ressource

La ressource reste très intéressante, car elle propose des pistes de travail et des pistes de réflexion très accessibles pour les professionnels (très facilement réutilisable en formation). Mais la chercheuse ne répond pas aux processus développementaux impliqués dans l'orientation des jeunes en situation de handicap ou les trajectoires identitaires des jeunes en situation de handicap.

Fiche 5. Relation of Disability Type and Career Thoughts to Vocational Identity

Lien vers la publication

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/40030625/Relation_of_Disability_Type_and_Career_T20151115-22717-1f4u2nh-libre.pdf?1447620182=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DRelation_of_Disability_Type_and_Career_T.pdf&Expires=1670834997&Signature=VU3tPGH9341pe1vr9~FzbQ62no~xYg2lalsjopBMGDdgcgvwRnFAaPy79bS5C9sCmBY1dcLct1gvRIXpN2VG6TG9plWjY1QjYjHGKdkBVm13dpVjHuGbzAeC6VcSUE5jAWvsAg7KweAO7R7GznF4c3li-iFL5ixgObgi-Vwz-62iH6SZflvcAPszyrO7MeXsGcdCjXaNCN28g7irTnq8WZDYjrg8FckKdKnmNQsaP-UtKP6ZR~0HQAWASv2Vsg5JbbDWrVYPRctmYTg4K77ind~H6t61ejocVUaaE2JmEEu6Qbm8jJld6UzBcPnQ8bYXdwbUhfY6EEiW6WONkOpPIA__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Référence

Yanchak, K., Lease, S. et Strauser, D. (2005). Relation of Disability Type and Career Thoughts to Vocational Identity. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 48(3), 130-138.

Mots-clés

Identité vocationnelle, situation de handicap, prise de décision de carrière, handicap intellectuel et physique, USA.

Résumé des auteurs

Cette étude a comparé les pensées de carrière dysfonctionnelles et les perceptions de l'identité professionnelle pour les personnes ayant différents types de handicap et a examiné si la relation entre les pensées de carrière et l'identité professionnelle était modérée par le type de handicap. Quatre-vingt-dix adultes présentant des déficiences cognitives et physiques ont été soumis à l'Inventaire des pensées de carrière et à une situation professionnelle. Les résultats indiquent que les personnes atteintes de déficiences cognitives présentaient plus de confusion dans la prise de décision et de conflits externes que les personnes atteintes de déficiences physiques. Les groupes ne diffèrent pas dans leurs perceptions de l'identité professionnelle, et le type de handicap n'a pas modéré de manière significative la relation entre les pensées de carrière et l'identité professionnelle. Les implications pour le conseil en carrière des personnes handicapées sont discutées.

Commentaire

Cet article s'inscrit dans le modèle d'Holland sur l'identité vocationnelle, et considère que c'est une « identité claire et stable de ses objectifs, intérêts, personnalité et talents ». Pour les auteurs, les personnes en situation de handicap ont des difficultés plus importantes à prendre des décisions quant à la carrière, qui sont expliquées par des facteurs individuels et environnementaux. Après avoir évoqué un ensemble de recherches qui mettent en valeur des résultats contradictoires quant à l'effet du type de handicap sur les indécisions de carrière, les travaux de Enright (1996) montrent que les croyances professionnelles sont un prédicteur significatif du niveau d'identité professionnelle et de l'indécision de carrière dans un échantillon d'étudiants avec et sans handicap. Qui plus est, Holland (1980) montre que l'âge (en faveur des plus vieux) et le niveau d'éducation (en faveur des plus élevés) affectent la relation entre les idées de carrière et l'identité professionnelle. La recherche de Yanchak et al. (2005) tente alors de répondre à deux questions : les différences de handicap sur l'indécision de carrière et l'identité vocationnelle. Leur enquête de type expérimentale (avec deux questionnaires, l'un de Holland sur la situation vocationnelle, l'autre de Sampson et al.,

sur la prise de décision de carrière professionnelle) est menée auprès de 90 personnes présentant un handicap cognitif versus physique (moyenne d'âge environ de 25 ans). Les résultats montrent qu'il n'y a pas d'effet du type de handicap sur l'identité vocationnelle, mais que la prise de décision en matière de carrière change en fonction des deux groupes (au détriment des personnes en situation de handicap intellectuel), mais qu'elle n'affecte pas l'identité vocationnelle.

Limites de la ressource

Bien que cette recherche reste expérimentale et comparative, elle a pour intérêt d'améliorer la compréhension de la construction de l'identité vocationnelle, et fournit des propositions de pratiques notamment pour des professionnels de l'orientation, en conseillant d'aider à la recherche d'information, d'aider à leur classement et de travailler sur les compétences décisionnelles. Cette recherche propose des questionnaires auto-administrés, mais qui impliquent un certain niveau de lecture.

Fiche 6. Engaging adolescents with disabilities in research. L'implication des adolescents en situation de handicap dans les recherches participatives.

Lien vers la publication

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067209000492>

Référence

Kembhavi, G., & Wirz, S. (2009). Engaging adolescents with disabilities in research. *Alter*, 3(3), 286-296.

Mots-clés

Adolescent, handicap, recherche participative, méthodes, photographie, adolescents handicapés, Inde.

Résumé des auteurs

L'adolescence est une période de transition entre l'enfance et l'âge adulte, mais les implications sociales de l'adolescence varient sensiblement selon les cultures et les classes sociales. Le fait de présenter des déficiences fonctionnelles au cours de cette période de transition peut être lourd de conséquences. Or nous manquons d'études concernant les besoins des adolescents en situation de handicap dans les pays à revenu faible ou moyen. En particulier, la parole des adolescents est encore largement exclue des recherches et des processus de décision concernant leur propre vie. Ce texte recense les méthodes qui permettent d'impliquer les adolescents en situation de handicap dans la démarche de recherche. L'article traite des avantages et des inconvénients des méthodes de recherche participative en s'appuyant sur l'exemple d'une étude menée récemment dans le sud de l'Inde avec des adolescents handicapés. Il se conclut par une discussion sur les bénéfices, les limites et les implications associés à l'utilisation de méthodes participatives avec des enfants en situation de handicap.

Commentaire

Cet article traite de l'importance d'impliquer les adolescents dans la recherche et des méthodes permettant d'y parvenir. Il examine les avantages et les inconvénients de l'utilisation de techniques participatives avec des adolescent·e·s handicapé·e·s dans des contextes de revenus faibles ou moyens. La population d'étude comprend des jeunes en situation de handicap de 10-12 à 18-19 ans (période de transition entre l'enfant et l'âge adulte). Les auteurs constatent que l'implication sociale varie d'un pays à l'autre (différences culturelles et socio-économiques). En utilisant un chiffre prudent de 3 % comme prévalence du handicap, les auteurs estiment qu'il y a environ 36 millions d'adolescent·e·s et de jeunes dans le monde souffrant d'un handicap, dont près de 29 millions vivent dans des pays à revenu faible ou intermédiaire. Ils ajoutent que « Les jeunes handicapé·e·s sont marginalisé·e·s dans le monde entier (voir aussi UNICEF, 2005). C'est particulièrement vrai dans les pays à revenu faible ou intermédiaire, où il existe de grandes disparités dans les attentes des différents groupes de personnes et dans l'accès à ces services. Les adolescent·e·s handicapé·e·s sont également affecté·e·s par les tabous et les croyances locales concernant le handicap. Le facteur supplémentaire de la pauvreté que connaissent certains groupes d'adolescent·e·s handicapé·e·s peut encore restreindre leur inclusion et leur participation. Les adolescent·e·s handicapé·e·s ont besoin d'être inclus·es et de

participer à l'éducation, à la santé et à la vie sociale, et ces besoins ne sont pas différents de ceux de leurs pairs » (p. 287-288).

Les auteurs soulignent ensuite que leur participation dans diverses sphères de la vie sociale est compliquée, voire empêchée. D'une certaine manière leurs besoins sont aussi souvent inconnus ou méconnus : « Ce qui distingue ce grand groupe de jeunes, ce ne sont pas leurs besoins communs, mais le fait que ces besoins continuent à être si largement insatisfaits » (Groce, 2004). Des recherches antérieures ont démontré la nécessité de mener des recherches « avec » les adolescent·e·s plutôt que « sur » les adolescent·e·s (Litt, 2003) et que les recherches les plus efficaces étaient celle où les adolescent·e·s étaient impliqués dans la planification, la supervision et l'évaluation (voire Groce, 2004).

Reconnaître l'importance d'accroître la participation des adolescent·e·s en situation de handicap à la recherche et à la planification des politiques est une étape partielle. Il faut envisager les moyens de mettre en œuvre la participation et de l'intégrer aux approches scientifiques traditionnelles. Les freins peuvent être liés à des présupposés ou à des hypothèses erronées à leur sujet (notamment sur leur incapacité). L'évolution vers la recherche participative met en évidence la reconnaissance des droits des personnes concernées par la recherche et leur donne un sentiment d'appropriation des résultats de la recherche (Cornwall et Jewkes, 1995). Litt (2003) prévoyait que l'évolution vers une recherche participative impliquant des adolescents, en particulier, rencontrerait une résistance supplémentaire du fait qu'elle concernait un groupe traditionnellement considéré comme incapable de jouer un rôle plus important dans la recherche.

L'article souligne ensuite les avantages et les inconvénients de l'utilisation du dessin, du théâtre ou encore de la photographie pour faire participer les élèves handicapés à la recherche : peut faciliter les discussions ouvertes, provoque de l'enthousiasme dans la tâche confiée par exemple. À l'inverse, le dessin semble inefficace avec des élèves plus âgés (p. 291-292).

Limites de la ressource

L'article appelle à savoir adapter sa méthodologie de recherche en fonction des handicaps des adolescent·e·s sans proposer de solution clé en main pour de futures recherches en ce sens.

Fiche 7. Devenir étudiant : étude des dynamiques vocationnelles et représentationnelles au cours de la transition lycée-université

Lien vers la publication

<https://journals.openedition.org/osp/14733>

Référence

Bonnefoy, L. (2021). Devenir étudiant : étude des dynamiques vocationnelles et représentationnelles au cours de la transition lycée-université. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (50/3), 513-520.

Mots-clés

Transition, lycéen, étudiant, représentations sociales, dynamique vocationnelle, représentations sociales, orientation des étudiants, étudiants de première année, élèves du secondaire français, admission à l'université.

Résumé de l'auteure

Objet récurrent de mesures institutionnelles et de préoccupations des acteurs de terrain, le passage du lycée à l'université, régulièrement placé au cœur de l'actualité, constitue aussi l'une des principales transitions vécues par les jeunes avant leur entrée dans la vie professionnelle. Marquant le passage entre plusieurs statuts identitaires – de lycéen à étudiant, mais aussi d'adolescent à celui d'adulte en devenir – cette étape peut, comme toute transition, être perçue comme une mise en mouvement des rôles, des connaissances et des identités vocationnelles des étudiants. À partir d'une méthodologie mixte conjuguant recueil de données transversales et longitudinales quantitatives et qualitatives, nous posons l'hypothèse générale selon laquelle les dynamiques vocationnelles et représentationnelles de l'entrée dans l'enseignement supérieur évolueraient au cours de la transition. En donnant un sens et une valeur particulière à l'expérience de la transition, ces représentations sociales sont supposées participer à la formation des dynamiques vocationnelles. Au total, 1736 lycéens en terminale et étudiants en première année de Licence ont été sollicités par questionnaires et 14 par entretiens. Les résultats mettent en avant des anticipations lycéennes de l'entrée dans l'enseignement supérieur marquées par des ambiguïtés caractéristiques d'une période d'entre-deux. Les représentations sociales évoluent au cours de cette transition et se différencient en fonction des dynamiques vocationnelles, accréditant l'hypothèse de leur participation à la maturation vocationnelle. Cette dernière est attestée par une différence de certains des processus vocationnels (engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration en profondeur) en fonction du statut, lycéen ou étudiant. Ces points sont discutés du point de vue des accompagnements susceptibles d'être mis en place pour faciliter cette transition.

Commentaire

Lucie Bonnefoy présente dans cet article les avancées de sa thèse en psychologie. La méthodologie est la suivante : 1682 questionnaires et 14 entretiens semi-directifs. Bonnefoy signale que le passage du lycée à l'université est « l'une des principales transitions vécues par les jeunes avant leur entrée dans la vie professionnelle » (p. 2). Selon l'autrice, « Le potentiel bouleversement induit par l'entrée à l'université ne se limite pas à la sphère académique, mais touche aussi les sphères sociale et culturelle » (p. 2). Au niveau

identitaire, cette transition concerne à la fois le passage entre le statut de lycéen et celui d'étudiant et la transition développementale entre l'adolescence et l'âge adulte émergent (Arnett, 2000). Cette période est marquée par des questionnements identitaires concernant notamment la problématique vocationnelle (Marcia, 1966), mise en évidence par l'identification de la nature des dimensions et processus identitaires en jeu (Porfeli et *al.*, 2011). La dynamique vocationnelle fait ainsi référence à l'agencement des différentes dimensions (engagement, reconsidération des engagements, exploration vocationnelle) et processus vocationnels qui en découlent (engagement, identification à l'engagement, flexibilité de l'engagement, doute vis-à-vis de soi, exploration de surface, exploration en profondeur) pour un groupe ou individu donné ».

L'hypothèse générale est la suivante : les dynamiques vocationnelles et représentationnelles de l'entrée dans l'enseignement supérieur évoluent au cours de la transition. En donnant un sens et une valeur particulière à l'expérience de la transition, ces représentations sociales sont supposées participer à la formation des dynamiques vocationnelles. Pour l'autrice, l'arrivée à l'université et l'appréhension de la réalité sur place semblent remettre en question l'engagement vocationnel puisque les lycéen·ne·s apparaissent plus engagé·e·s que les étudiant·e·s. Ainsi, apparaît une reconsidération de l'engagement chez les étudiant·e·s. Ainsi, « le temps de rencontre des pairs est [...] apparu comme un des éléments essentiels pour se sentir faire partie du groupe des étudiant·e·s, être soi-même étudiant·e » (p. 5) : préentrée, les associations ou syndicats étudiants. Elle conclut en insistant sur le fait que, pour les étudiant·e·s qui perçoivent cette transition comme un changement de vie académique et personnelle, des ajustements ont dû être effectués (pour devenir adulte en définitive).

Fiche 8. Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent avec retard mental lors de la transition élève/travailleur

Lien vers la publication

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3-page-29.htm>

Référence

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.

Mots-clés

Accompagnement, identité sociale, projet personnalisé d'orientation, transition élève/travailleur.

Résumé de l'auteure

Le projet personnalisé d'orientation est posé comme principe central par les textes officiels qui régissent la scolarisation des élèves handicapés. Les structures scolaires qui accompagnent les grands adolescents mettent en place un certain nombre de dispositifs destinés à sensibiliser et préparer chaque jeune à son insertion dans le monde du travail. Partant de l'hypothèse que ces premières expériences professionnelles constituent des événements biographiques qui affectent l'identité sociale du jeune handicapé, nous mettons en évidence trois familles d'observables à considérer dans cette transition : l'évolution de son éthos, la modification de ses activités, l'élaboration de nouvelles représentations de soi. Ces trois axes permettent de dégager des principes d'action destinés à structurer l'accompagnement de l'anticipation de soi chez le jeune adulte avec retard mental qui se trouve confronté à la période de transition élève/travailleur.

Commentaire

Les auteurs s'appuient sur des matériaux sociologiques cumulés de 2005 à 2013 et issus de divers projets de recherche.

L'article pose deux questions majeures : comment les jeunes adultes handicapés vivent-ils l'événement biographique majeur que constitue l'entrée en profession dans un parcours de vie, à savoir la transition élève/travailleur ? Comment les professionnels qui les accompagnent peuvent-ils accompagner cette transition identitaire ?

Selon Parkes (1971), la transition peut être définie comme : « des changements d'ordre majeur dans l'espace de vie, qui ont des effets durables, qui se produisent dans un espace de temps relativement court et qui affectent de manière déterminante la représentation du monde » (p. 32). Et Schlossberg et al. (1995) d'ajouter : « tout événement ou manque d'un événement attendu qui a pour conséquence de transformer les relations, les routines, les croyances et les rôles ». Les jeunes, y compris lorsqu'ils sont en situation de handicap, élaborent des représentations de soi dans les situations professionnelles à venir : « La représentation d'avenir établit le lien entre le passé (connaissances antérieures de la personne) et le futur (projets, buts) » (Baldy, Benedetto & Étienne, 1992), bien qu'elles soient moins aisées en raison de la déficience ; ce qui rend l'accompagnement nécessaire.

Jacques souligne aussi que « l'établissement d'accueil, espace jusqu'alors le plus familier en termes de parcours de formation, de par sa longue fréquentation et sa dimension protectrice, va céder la place à un espace social nouveau, l'entreprise » (p. 35). Il y a donc un impact de ces premiers stages sur la dimension sociale de l'identité : gestes nouveaux à découvrir, nouvelles relations à l'autre (à savoir des interactions inédites) et à soi-même. Tout changement de statut modifie ainsi la nature et la densité des activités : « l'individu va abandonner certaines activités, la déprise, et en intensifier d'autres, ou s'engager vers de nouvelles activités selon un principe « d'optimisation sélective avec compensation », selon Caradec (2010) (cité par Jacques, p. 35).

De fait, l'entrée dans le monde du travail d'un·e adolescent·e ou d'un·e jeune adulte en situation de handicap le ou la conduit à de nouvelles représentations de soi en même temps qu'il ou elle a affaire poids du stigmaté (selon la définition de Goffman, 1975), la rencontre avec certaines limites et possibles pour trouver la zone des « alternatives acceptables » (Guichard, 1993). Plusieurs études sur la sociabilité des adolescents ont démontré que c'est dans le proche entourage que les adolescents puisent leurs « supports identificatoires professionnels » (Dumora 1990) : ce facteur s'avère très différenciateur des choix d'orientation, selon la variété et la densité de ce réseau social, fortement corrélé à la catégorie socioprofessionnelle parentale (Jacques, 2002). Ces élèves sont aussi face à un « sentiment d'utilité, de participation sociale et de contribution à un collectif » (p. 37) qui s'est propagé de manière diffuse dans le cours de leur scolarité comme une sorte de déni de reconnaissance par la collectivité.

La dernière partie de l'article (p. 37-40) propose une vision de l'accompagnement des jeunes adultes avec retard mental, notamment en passant en revue les ressources transitionnelles à disposition à savoir « passer d'un rapport d'adaptation à un rapport de projection » selon Croizier (1993). Les ressources se concentrent sur les évolutions :

- du rapport de la temporalité (frises chronologiques, photographies des indicateurs de vieillissement) ;
- des espaces de vie physiques et sociaux (photographies des espaces vécus par le jeune avec des légendes en commentaires issues d'entretiens réalisés avec lui ou elle) ;
- du rapport à soi (répertorier les gestes et les tâches effectuées dans une optique de développement des connaissances) ;
- des activités (créer un agenda illustré et annoté pour concrétiser l'engagement vers des activités) ;
- des relations (identifier le statut, la fonction et le rôle de ces personnes : nommer les métiers, comprendre les interdépendances, etc.) ;
- des supports identificatoires (catalogue des métiers connus pour favoriser la capacité à élaborer des représentations d'avenir, organiser par exemple selon les rubriques de l'ONISEP : le nom précis du métier, les tâches effectuées (principales et secondaires), les conditions de travail (environnement, mobilité, horaires, interactions...), les caractéristiques personnelles et les formations requises (qualités, compétences, diplômes), les apports (rétribution, intérêt, évolutions possibles) ;
- des aptitudes et des compétences (répertorier les expériences de stages positifs et identifier le degré de capitalisation de ceux-ci) ;

- de l'éventail des choix (proscription des tâches ou domaines d'activités qui font l'objet de réticences).

L'article conclut en affirmant que cet inventaire d'outil (avec des buts précis) doit être accompagné d'entretiens réguliers avec le jeune avec deux objectifs précis :

- 1/ verbaliser les expériences vécues, les apprentissages et les progrès ;
- 2/ s'appuyer sur ces outils pour élaborer le projet personnel d'orientation (mémoire des expériences et des ressentis).

En fin de compte, « l'outil proposé ici permet une traçabilité des expériences et des acquisitions, sur laquelle le jeune va pouvoir s'appuyer pour se fixer des objectifs, s'anticiper autre » (p. 41) : l'idée avancée est par conséquent de développer chez le jeune adulte en situation de handicap sa « conscience de modifiabilité » pour l'engager vers « une alternative optimiste » (Bruner, 1996).

Fiche 9. Les enjeux de l'orientation professionnelle des adolescent·es en situation de handicap visuel en Suisse romande

Lien vers la publication

<https://journals.openedition.org/osp/16028>

Référence

Leavy, A., Gentaz, É., & Rossier, J. (2022). Les enjeux de l'orientation professionnelle des adolescent·es en situation de handicap visuel en Suisse romande. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (51/2), 255-283.

Mots-clés

Déficiência visuelle, orientation professionnelle, transitions, handicap, adaptabilité, accessibilité.

Résumé des auteurs

L'évolution de l'organisation du travail couplée à celle des technologies rend d'autant plus complexes l'orientation, la formation et l'insertion professionnelles des jeunes (15 à 25 ans) en situation de handicap visuel, en plus des limitations fonctionnelles dues au handicap. Dans un contexte où l'accent est mis sur la flexibilité alors que le handicap visuel restreint fortement les capacités adaptatives, l'orientation professionnelle semble primordiale afin de les doter des meilleures chances possibles d'intégrer le premier marché du travail. Cette revue relève les processus impliqués dans le parcours professionnel initial en tenant compte des limitations fonctionnelles et du cadre assurantiel suisse. Nous discutons également des variables déjà relevées dans la littérature scientifique qui influencent le parcours de formation et d'orientation et peuvent être considérées comme des facilitateurs pour l'entrée sur le marché de l'emploi. Le cadre théorique autour de la transition professionnelle s'appuie ici sur le concept d'adaptabilité en lien avec les théories psychologiques de l'autonomie, de l'autodétermination, de l'auto-efficacité, les compétences émotionnelles, de la circonscription et du compromis. Les principaux enjeux de l'insertion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap visuel sont analysés dans le contexte suisse de formation, de la législation relative à l'assurance invalidité, et du marché du travail actuel, notamment à travers l'ultra-digitalisation et la flexibilité.

Commentaire

L'article ouvre sur cette phrase : « La déficiencia visuelle implique le développement d'identités personnelle, vocationnelle et professionnelle contraintes par une autonomie parfois très limitée et des compétences sociales et émotionnelles modifiées (Griffon, 1995, 1997 ; Sacks et al., 1998 ; Valente et al., 2017). Alors que l'identité vocationnelle relève des processus développementaux des choix de carrière, l'identité professionnelle est le résultat du processus de socialisation par le travail et de l'internalisation des attentes liées au rôle occupationnel (Masdonati et al., 2016) » (p. 2). Ainsi, « les limitations fonctionnelles et besoins en moyens auxiliaires pour accéder à l'information ont des implications fortes sur le développement de l'identité vocationnelle » (p. 2). De fait, « notre société contemporaine qui exige des compétences d'adaptabilité et de flexibilité rend plus complexes les aménagements de l'environnement nécessaires à l'autonomie professionnelle des

personnes en situation de handicap visuel (Johner-Kobi et *al.*, 2015), voire exacerbe les difficultés liées à leur employabilité (Szymanski et *al.*, 2005) » (p. 2).

En France, environ 1,7 million de personnes sont atteintes d'un trouble de la vision, plus ou moins sévère, dont 45.000 personnes scolarisées (pas de données officielles, car les personnes ne sont pas obligées de communiquer leur handicap et la définition du handicap visuel ne se prête pas bien à un décompte statistique). Il faut avoir en tête que l'économie helvétique, basée sur les services et les produits de luxe, est peu adaptée « aux travailleur·euses faiblement qualifié·es et ne maîtrisant [...] pas les exigences d'une économie flexible, hautement technologique et focalisée sur le secteur tertiaire » (Masdonati, 2007, p. 28). Pour Griffon, « la transition du statut d'adolescent vers celui de l'adulte pour les personnes en situation de handicap visuel est plus lente, car "une déficience visuelle complique le travail psychologique effectué lors de l'adolescence" » (Griffon, 1995, p. 2). L'autonomie est certes entravée par la déficience, mais la surprotection (accompagnement en soirée, choix des vêtements par exemple) parentale y joue aussi un rôle important en limitant les fonctions développementales, notamment (p. 8). Ainsi, « le problème de l'autodétermination en tant que faire ses propres choix est un élément central dans l'orientation des personnes en situation de handicap visuel (Beveridge et *al.*, 2002 ; Wehmeyer & Sands, 1996) » (p. 9). Les auteurs insistent ensuite sur le fait que « la recherche montre clairement que les personnes en situation de handicap ont moins d'opportunités d'exprimer leurs préférences et de faire des choix dans leur vie (Wehmeyer & Aberly, 2013 ; Wehmeyer & Sands, 1996) ». De manière générale, les personnes en situation de handicap « ont un taux de chômage plus élevé, sont surreprésentées dans la catégorie sans activité, ont moins de postes à responsabilité et travaillent à temps partiel (Johner-Kobi et *al.*, 2015 ; McDonnall, 2011 ; Wolffe, 2021) ». Les domaines d'identité sont nombreux et contribuent au concept d'identité globale (p. 11). Erikson (1959) insiste sur le fait « que le développement des identités vocationnelle et professionnelle étaient l'aspect le plus complexe de la formation de l'identité pendant la transition de l'adolescence à l'âge adulte. En effet, un demi-siècle après les observations d'Erikson, établir une identité vocationnelle et choisir une voie professionnelle restent des tâches primordiales durant la transition vers l'âge adulte (Blustein & Noumair, 1996 ; Lee & Vondracek, 2014 ; Porfeli et *al.*, 2011) ».

Holland (1985), lui, montre « que les intérêts vocationnels sont un prédicteur important de la carrière professionnelle, car ils reflètent la personnalité de manière stable » (voir aussi Stoll et *al.*, 2017, p. 180 sur la stabilité et la consistance des intérêts vocationnels).

Dans tous les cas, les auteurs privilégient une approche holistique (p. 12) : « Ginzberg et ses collègues (1951) ont défini deux phases principales dans le développement de l'identité professionnelle des adolescent·es. La première comprend des choix à l'essai entre 11 et 17 ans, selon des intérêts, des compétences et des valeurs. La seconde relève de choix réalistes, et est composée de trois phases : la recherche d'information (phase d'exploration), la hiérarchisation des éléments (phase de cristallisation) et le choix d'une option (phase de spécification). Marcia (1980), quant à lui, a défini deux processus centraux : l'exploration et l'engagement. Ainsi, "la réalisation de l'identité vocationnelle et professionnelle correspond à un engagement personnel important dans des valeurs et buts professionnels suite à l'exploration de soi et du monde du travail" » (Lannegrand-Willems, 2012, p. 316) (p. 11).

« Pour Gottfredson (1996), l'identité vocationnelle se construit en fonction de trois variables : le sexe, la nationalité et la classe sociale. Elle postule en

effet que les choix de carrière ont pour but de réaliser un soi social issu des représentations des professions. Le processus consiste en la constitution d'une carte cognitive des professions que chaque individu construit à partir des représentations sociales associées à chaque métier, selon le prestige et le genre. La circonscription est le processus par lequel l'individu définit les métiers possibles et/ou acceptables, et le compromis permet de renoncer à certaines options selon leur accessibilité ».

« Lorsque l'individu ne parvient pas à choisir, on parle d'indécision vocationnelle (Strohmer et *al.*, 1984). Il s'agit d'une approche multifactorielle de l'indécision, notamment développée par Gati et *al.* (1996) ». Cette indécision peut être comprise comme une phase de développement, mais également une phase chronique qui empêche le choix (Lannegrand-Willems, 2012, p. 322). Selon la ressource, les jeunes en situation de handicap ont finalement développé peu d'intérêt (surprotection des parents couplés à l'isolement social en raison du handicap, visuel dans ce cas d'étude). Ils ont de fait un faible niveau de compétence et des attentes moindres (voir Lent et *al.*, 2013 ; Szymanski & Parker, 2010). L'accompagnement a donc déjà pour but de favoriser la survenue de relations sociales, notamment dans le processus de *transition école-travail* (voir Masdonati & Fournier, 2015).

Ces jeunes doivent aussi être accompagnés pour analyser l'adéquation entre leurs compétences (et leur handicap) et les attentes du métier choisi (mais aussi l'évolution du métier par exemple) (p. 13). Les freins relevés sont les suivants : « le manque d'intérêt, ou des intérêts contraints, l'absence de promptitude, le déni du handicap ». L'adaptation au travail est un enjeu important et se relie à l'orientation professionnelle : « La recherche de la satisfaction réciproque individu-contexte professionnel est réalisée par des ajustements. Lorsque les ajustements demandés sont trop importants, il y a insatisfaction et cela peut conduire à une rupture de la collaboration » (p. 14).

Aujourd'hui, on ne demande plus à la personne de changer, mais à l'environnement de s'adapter : « Ces nouvelles définitions remettent en question l'idée selon laquelle les personnes doivent développer des compétences et avoir des opportunités pour réussir malgré leur handicap et présentent la perspective que les personnes peuvent réussir avec et grâce à leur handicap, si l'environnement sociopolitique est modifié » (Fabian & Pebdani, 2013, p. 359). Mais des prérequis sont obligatoires pour réaliser ce travail d'orientation (p. 16) comme « la maîtrise des moyens auxiliaires informatiques et de la locomotion (ou du moins la capacité à organiser des séances pour être mobile) sont deux piliers fondamentaux de toute action de planification et projection ». En tout état de cause, « l'organisation actuelle du travail et des parcours professionnels impliquent une très forte mobilisation des compétences adaptatives et sociales de la part des individus. L'identité vocationnelle n'est plus figée : elle évolue au gré des formations continues, des changements de contextes professionnels et de vie personnelle » (p. 16).

Commentaire final

Cet article est très intéressant pour comprendre comment se forme l'identité vocationnelle et quels sont les enjeux afférents. Mais il l'est aussi pour étayer la manière dont ce concept a évolué avec la manière dont on a considéré historiquement, et jusqu'à aujourd'hui, la personne en situation de handicap en général et en situation de handicap visuel en

particulier. Cette ressource bibliographique propose par conséquent de réorienter le travail des psychologues en leur fournissant des connaissances sur les pathologies relatives pour connaître les implications d'une maladie et ainsi mieux soutenir la construction d'un projet professionnel adapté tout en essayant de confronter le jeune avec une déficience aux limitations fonctionnelles qu'ils rencontrent. Mais il faut bien garder en tête que « les jeunes déficient-es visuel·les subissent des contraintes socio-économiques, développementales et environnementales qui influencent fortement leur parcours » (p. 16). Le soutien à l'orientation peut pallier certaines problématiques liées au handicap visuel.

Fiche 10. Career rehabilitation: Integration of vocational rehabilitation and career development in the twenty-first century

Lien vers la publication

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00571.x>

Référence

Shahnasarian, M. (2001). Career rehabilitation: Integration of vocational rehabilitation and career development in the twenty-first century. *The Career Development Quarterly*, 49(3), 275-283.

Mots-clés

Réadaptation professionnelle, développement de carrière, handicap professionnel, préjugé de l'employeur, conseillers.

Résumé des auteurs

Le concept de réadaptation professionnelle, un paradigme qui propose d'intégrer les perspectives de la réadaptation professionnelle et du développement de carrière, est présenté. Les conseillers sont encouragés à évaluer comment les handicaps professionnels secondaires à un problème d'invalidité peuvent affecter un client tout au long de sa « vie professionnelle » et à adopter une approche basée sur la durée de vie pour la prise de décision concernant la carrière des personnes handicapées. Quatre handicaps professionnels courants sont abordés : l'accès réduit aux opportunités de travail, le besoin d'aménagements du lieu de travail, les préjugés de l'employeur en matière d'embauche et d'avancement, et la diminution de l'espérance de vie professionnelle. Les conseillers qui témoignent dans des forums juridiques sont encouragés à poursuivre leurs recherches sur le développement de carrière des personnes handicapées.

Commentaire

Eisenberg (1995) « a défini l'invalidité comme l'état d'une fonction diminuée, basée sur une déficience anatomique, physiologique ou mentale qui a réduit la capacité réelle ou présumée de l'individu à s'engager dans une activité rémunératrice importante" (p. 68) » (p. 275).

L'article prend pour point de départ *the Americans with Disabilities Act (ADA)* passé en 1990 et passe en revue quelques exemples de personnes qui, suite à la survenue d'un accident, n'ont pu continuer à exercer leurs fonctions professionnelles. Les auteurs montrent que certains employeurs n'ont pas été disposés à effectuer des aménagements.

Les auteurs précisent que « l'accessibilité du lieu de travail est souvent l'obstacle le plus restrictif que rencontrent les personnes handicapées » (p. 278). Et par conséquent, le numérique est regardé comme une porte de sortie pour les personnes en situation de handicap : « Les technologies nouvelles et en développement, l'emploi à domicile et les solutions créatives pour surmonter les obstacles qui empêchent les personnes handicapées d'accéder pleinement au lieu de travail offrent les meilleures possibilités de résoudre les problèmes d'accessibilité du lieu de travail » (p. 278). Ces changements structurels doivent être pris en compte par les conseillers d'orientation professionnelle, car ils « peuvent avoir un impact sur le patient au cours de son développement de carrière » (p. 280).

« Frank (1999) a recommandé que la pratique de la psychologie de la réadaptation soit considérée comme l'application de concepts psychologiques aux soins des personnes souffrant de problèmes de santé chroniques qui sont souvent, mais pas nécessairement, invalidants. Un état d'esprit axé sur la réadaptation professionnelle devrait toutefois tenir compte des handicaps professionnels latents qui peuvent, en fin de compte, affecter un individu. L'évaluation proactive des handicaps professionnels manifestes et latents peut s'avérer très utile pour aider les clients à faire les ajustements nécessaires pour améliorer leurs possibilités de développement de carrière » (p. 281).

De manière général, il serait convenable de réaliser « une évaluation de la façon dont le développement de carrière d'une personne peut être affecté par un problème invalidant [pour] inclure une considération du potentiel d'adaptation vocale positive, du stade de développement de carrière (Super, Savickas, & Super, 1996) qui avait été atteint au début de l'invalidité, et de l'acquisition et de la transférabilité des compétences (Field & Weed, 1988) vers des opportunités de carrière qui restent viable ».

Limite de la ressource

L'article, bien qu'utilisant un certain nombre de travaux de recherche pertinents, est à la fois un peu ancien et se base surtout sur des témoignages que l'auteur a recueillis au cours de sa propre carrière de conseiller (question de la distance au matériau de recherche).

Fiche 11 . Impact d'un dispositif ULIS pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels.

Lien vers la publication

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2013-3-page-59.htm>

Référence

Grégor, T. (2013). Impact d'un dispositif ULIS pro sur la représentation de soi d'un groupe d'adolescents déficients intellectuels. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 59-68.

Mots-clés

Déficience intellectuelle, handicap, initiation professionnelle, projet professionnel, représentations de soi, représentations d'avenir, supports identitaires, ULIS en lycée professionnel.

Résumé de l'auteur

L'ULIS pro qui accueille des élèves en situation de handicap en lycée professionnel a pour mission principale de les accompagner dans la construction de leur avenir personnel et professionnel. Arrivés à un tournant de leur vie, fortement incités à s'engager vers une professionnalisation, ces adolescents atteints de déficience mentale légère n'ont très souvent qu'une vague idée de ce qu'est le monde professionnel. L'approche de celui-ci, préconisée par les textes officiels, les amène à modifier leurs supports identitaires : ils vont construire des représentations de soi inédites, étayées par de nouveaux supports identitaires et devront, malgré leur handicap, s'engager vers l'élaboration d'un projet professionnel. Un dispositif d'accompagnement spécifique, autour des stages, est ici présenté. Ce dispositif pédagogique fait l'objet d'une analyse sociologique élaborée à partir d'un suivi longitudinal par questionnaire : les résultats portent sur les effets de ce dispositif sur ces jeunes, en termes de transition identitaire.

Commentaire

En ULIS Pro (désormais appeler ULIS Lycée pro), l'injonction à rentrer dans une professionnalisation se heurte à trois obstacles identifiables (p. 60-62) :

1. Le spectre réduit de supports identificatoires qui s'accompagne de peu ou pas d'expérience en stage : « d'autre part, leur milieu social est ancré dans les professions exécutantes ou les situations d'exclusion de l'emploi, ce qui ne permet pas de développer une connaissance élargie des possibilités professionnelles ». Leur réseau social ne leur permet le plus souvent de côtoyer uniquement des ouvriers et employés (faiblesse des réseaux forts) (cf. p. 60).

Sur ce point, l'auteure cite Claude Dubar, qui, dans ses études sur la socialisation, « nous permet de penser que l'une des difficultés majeures à laquelle va être confronté notre public d'ULIS Pro reste le passage à de *nouvelles* représentations de soi, et la construction de nouvelles références sociales. En effet, nous sommes tout à fait dans le cas d'un public qui, selon Pierre Bourdieu (cité par Dubar, 1991) « Dans la mesure où, écartant toute stratégie qui leur paraît trop risquée du fait de leurs expériences antérieures, les individus finissent par ne vouloir que ce qu'ils ont des chances de réussir (Dubar, 1991, p. 66) » (p. 61).

2. Le rôle « trop » protecteur des parents (peu de prises de risques chez le jeune) : « Par la découverte du travail, la relation à soi et à son corps sera bousculée par la conscience nouvelle de l'effort, de la fatigue, par des gestes et postures professionnels qui vont affecter cette perception du corps et de l'engagement effectif dans l'activité » (p. 61).

3. Les élèves souffrent d'une « faiblesse chronique du transfert d'apprentissage » (Courbois et Paour, 2007, p. 396) : donc une « difficulté à transposer à des situations nouvelles un apprentissage effectué dans un contexte bien identifié » (p. 61), tel un frein à l'abstraction et à l'anticipation en raison de cette dépendance à l'adulte et bien sûr des troubles des fonctions cognitives.

L'article répertorie le dispositif d'accompagnement des jeunes qui arrivent à l'ULIS pro (p. 62-63) :

- Procurer aux élèves des supports identificatoires par des contacts avec des professionnels ou avec des contextes de travail ; corrélativement, élargir les paramètres de leur construction identitaire, en leur permettant de fréquenter de nouveaux espaces, de développer des relations sociales inédites. Les recherches de terrains de stage, effectuées conjointement par les élèves, leur famille et l'équipe, privilégient la proximité, évaluent les moyens de déplacement, et optent souvent pour des entreprises connues par les familles des élèves, sur des métiers proches de ceux pratiqués par le noyau familial, ce qui stimule l'implication des familles... autant de paramètres garantissant le bon déroulement du stage.

- Attiser les engagements vers des champs professionnels divers, en les sensibilisant au monde du travail (par des visites d'entreprises, des interviews de professionnels) et en leur permettant d'expérimenter des types d'activités, des gestes professionnels, des utilisations d'outils... autant d'éléments qui vont développer chez eux un savoir expérientiel. Pour ce faire, les horaires de travail sont adaptés à leur fatigabilité, des tâches précises et bien modélisées leur sont proposées, avec un encadrement et un accueil en entreprise prévu d'avance, notamment par une sensibilisation des tuteurs aux caractéristiques de ces adolescents.

- Analyser les situations professionnelles vécues (par des exposés guidés sur les métiers découverts ; par des entretiens de retour de stage individuels ou collectifs) pour permettre aux élèves de prendre conscience des tâches, des conditions de travail, des qualités personnelles et des aptitudes ou formations requises. Une éducation à la prévention des risques professionnels complète cette analyse.

- Faire prendre conscience à l'adolescent des compétences, des centres d'intérêt et des savoir-faire qu'il développe (par des visites des professeurs lors du stage, par un entretien individuel de retour de stage, par la constitution d'un portfolio d'expériences) afin de les identifier et de les mobiliser pour construire son projet professionnel.

Grégor cherche ensuite à mesurer les effets des modalités d'accompagnement sur les représentations de soi et les représentations d'avenir d'élèves par un questionnaire distribué en début et en fin d'année scolaire (p. 63-67) [voir en ce sens Guichard, 1993 ou Guichard et Huteau, 2006]. Le questionnaire comportait 4 items : reconstruction identitaire, l'identité de soi (auto- et hétéroperception), représentations d'avenir et le projet professionnel, implication et engagement dans les activités.

Il en ressort des résultats une amélioration au niveau de :

- Perception réaliste de leur âge social et de leur rayon d'action. Les relations professionnelles s'améliorent aussi avec une prise de conscience des contraintes et obstacles relationnels, mais avec une plus forte envie de travailler en groupe.
- Répertoire de métiers possibles qui s'agrandit et le projet se précise.
- Une meilleure prise en charge de leur propre orientation (au lieu de la déléguer à d'autres comme la famille).
- De la gratification dans l'activité de stage.
- Une meilleure estime de soi.

Nous pouvons aussi souligner deux autres conclusions significatives de cette recherche :

« Les élèves ont découvert et appréhendé favorablement de nouveaux cadres en posant la base de leur projet professionnel, pierre angulaire de leur construction identitaire. Ils ont ainsi élargi le cadre de leurs relations sociales ; ils perçoivent désormais avec plus de réalisme les métiers, leurs tâches et leurs contraintes physiques et cognitives, environnementales ou relationnelles ; ils développent une conscience plus nette de leurs possibles et de leurs impossibles, de leurs potentialités et de leurs limites » (p. 67).

« Si l'on veut rendre le jeune déficient intellectuel acteur de son projet, la contribution des enseignants et des tuteurs doit consister en un rôle de passeur culturel : ils doivent aider au décryptage du monde du travail, des métiers et des professions, où une certaine opacité règne pour bien des personnes, a fortiori pour les adolescents handicapés » (p. 67-68).

Limite de la ressource

Le questionnaire a été diffusé à un nombre restreint d'élèves, mais montre des résultats sur lesquels s'appuyer pour poursuivre ce type de démarche à l'avenir.

Fiche 12. Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities

Lien vers la publication

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0885728809344332>

Référence

Carter, E. W., Trainor, A. A., Cakiroglu, O., Swedeen, B., & Owens, L. A. (2010). Availability of and access to career development activities for transition-age youth with disabilities. *Career Development for Exceptional Individuals*, 33(1), 13-24.

Mots-clés

Passage de l'école au travail, évaluation de la transition, emploi, école secondaire, adolescence.

Résumé de l'auteur

Équiper les jeunes, handicapés ou non, pour le monde du travail a fait l'objet d'initiatives législatives et politiques continues. Les auteurs ont examiné dans quelle mesure le développement de carrière et les activités professionnelles étaient disponibles et accessibles aux jeunes souffrant de graves handicaps ou de troubles émotionnels et comportementaux et fréquentant 34 écoles secondaires urbaines, suburbaines et rurales. Bien que les représentants des écoles (par exemple, les administrateurs, les conseillers d'orientation, les directeurs des services aux étudiants) aient identifié un éventail de possibilités de développement de carrière offertes par leurs écoles, la participation des jeunes handicapés à ces expériences a été signalée comme étant assez limitée. Les facteurs potentiels influençant la participation des jeunes comprennent les besoins liés au handicap et les possibilités limitées de développement professionnel pour les éducateurs. Les auteurs présentent des recommandations pour améliorer la recherche et les pratiques visant à mieux préparer les jeunes handicapés à leur future carrière.

Commentaire

Les auteurs rappellent « que l'adolescence représente une période de développement critique au cours de laquelle la plupart des jeunes participent à des expériences scolaires, professionnelles et communautaires qui peuvent les aider à acquérir des compétences et des valeurs professionnelles importantes, à prendre des décisions de carrière éclairées et à façonner leurs aspirations pour l'avenir (Benz, Lindstrom et Yovanoff, 2000 ; Vondracek et Porfeli, 2006) » (p. 13). Ainsi l'entrée de cette recherche est les jeunes en situation de handicap et leur employabilité, considérant que cette dernière est statistiquement moins élevée que pour les personnes valides (p. 14). En effet, la littérature suggère un certain nombre d'obstacles potentiels à la participation en classe et à l'école, notamment les attitudes et les expériences des éducateurs, la disponibilité des soutiens nécessaires, les préoccupations relatives aux problèmes de comportement, ainsi que les perceptions et les préférences des jeunes (voir par exemple, Dupoux, 2008 ; Siperstein, Norins et Mohler, 2007).

L'objet de l'article est l'identification des écarts potentiels entre les activités offertes et celles auxquelles les jeunes ont accès, ce qui pourrait inciter les écoles à s'assurer que les efforts de refonte des écoles secondaires touchent tous les jeunes. Les auteurs examinent de près les questions liées à l'accessibilité et à l'équité dans les programmes de développement de

carrière des écoles du secondaire. L'objectif de cette étude était donc d'examiner les pratiques dans la sphère scolaire pouvant influencer la préparation des jeunes ayant des incapacités en matière d'emploi du point de vue des administrateurs scolaires.

34 lycées ont été sollicités pour fournir des informations sur le développement de carrière et les expériences professionnelles disponibles pour les jeunes dont ils sont la charge. Ces lycées participaient également à un projet plus large permettant d'identifier les facteurs qui influencent l'emploi des jeunes et leur participation à la vie de la communauté pendant l'année scolaire et les mois d'été. Le questionnaire permettait ainsi de recueillir des informations sur les activités de développement de carrière et de formation professionnelle offertes par les établissements scolaires et pour évaluer dans quelle mesure les jeunes ayant de graves déficiences participaient à ces diverses activités.

Les résultats (p. 16-17) indiquent que les jeunes en particulier (déficiences graves) sont significativement moins susceptibles que les jeunes en situation de handicap léger de participer à 9 des 20 activités repérées (en incluant les évaluations des intérêts professionnels, les visites de collèges ou d'écoles techniques, les évaluations des aptitudes professionnelles, des programmes de préparation technique, des cours d'exploration de carrière, des programmes d'apprentissage, des salons de l'emploi ou encore des journées d'orientation entre autres. Les auteurs suggèrent donc de « préparer les jeunes handicapés au monde du travail est depuis longtemps considéré comme un élément central d'un programme de transition efficace (Halpern, 1985 ; Kohler & Field, 2003 ; Phelps & Hanley-Maxwell, 1987) (p. 19).

Nous pouvons en extraire les résultats les plus saillants (p. 19-22) :

- les écoles secondaires offrent généralement un éventail de possibilités pour promouvoir les compétences, les connaissances, les attitudes et les expériences qui peuvent préparer les jeunes à leur future carrière.
- Seulement un tiers des écoles propose l'identification d'une personne de référence ou d'une relation avec un adulte bienveillant (en particulier avec un employeur local) alors que cette pratique de transition est recommandée par des recherches antérieures (voir par exemple Whelley, Radtke, Burgstahler et Christ, 2003).
- L'accès à la panoplie d'activités de développement de carrière présente dans les écoles secondaires peut être particulièrement restreint pour les jeunes souffrant de handicaps.
- Les besoins de soutien liés aux handicaps représentent un facteur important limitant la participation de certains jeunes aux activités (extra)scolaires.
- Les possibilités de développement professionnel liées à la carrière sont rarement disponibles dans les écoles secondaires participantes.
- Plusieurs offres supplémentaires dans ces écoles peuvent représenter des voies potentielles pour aborder le développement de carrière des jeunes.
- L'implication limitée des jeunes handicapés dans ces expériences et opportunités suggère que les faibles attentes en matière d'emploi chez les éducateurs chargés de participer à cette transition. Les attentes des parents, voire des jeunes handicapés eux-mêmes participent de ce phénomène.

Limites de la ressource

Des recherches supplémentaires semblent nécessaires pour explorer la manière dont les écoles pourraient élargir les options d'emploi pratique qui font partie de l'expérience des jeunes handicapés au lycée, y compris les entreprises scolaires, les expériences professionnelles parrainées par l'école, les stages et les emplois après l'école ou pendant l'été. Les futurs chercheurs devraient interroger les parties prenantes sur les obstacles majeurs à la participation des jeunes handicapés aux diverses activités de développement de carrière et sur les recommandations pour résoudre ces problèmes. Les jeunes eux-mêmes représentent une source importante d'informations sur les facteurs qui entravent leur propre participation (Kortering, Braziel, & Tompkins, 2002). Bien qu'ayant documenté la mesure dans laquelle les élèves du secondaire ont accès à un éventail d'activités de développement de carrière, nous ne savons toujours pas laquelle de ces expériences – ou la combinaison d'expériences – contribue le plus fortement à l'amélioration des résultats en matière d'emploi pendant et après le passage par le secondaire. Toutes les expériences de transition ne sont pas identiques et les besoins des différents élèves peuvent varier considérablement, ce qui complique l'analyse.

Fiche 13. Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation

Lien vers la publication

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00643.x>

Référence

Cinamon, R. G., & Gifsh, L. (2004). Conceptions of work among adolescents and young adults with mental retardation. *The Career Development Quarterly*, 52(3), 212-224.

Mots-clés

Retard mental, développement de carrière, handicap, jeune.

Résumé des auteurs

Des entretiens semi-structurés ont été menés avec 16 adolescents et jeunes adultes israéliens souffrant d'un léger retard mental afin d'examiner leurs perceptions du monde du travail. Une stratégie d'analyse qualitative consensuelle (Hill, Thompson & Williams, 1997) a permis de dégager 4 domaines (définitions du travail, raisons de travailler, conscience de soi, connaissances sur le monde du travail) et 12 catégories. Bien que les répondants aient montré une forte volonté de participer au monde du travail, ils avaient peu d'informations concernant ce domaine. Les implications sont discutées pour les programmes de développement de carrière ciblant les jeunes souffrant de retard mental et pour l'implication de la communauté et de la famille dans ces programmes.

Commentaire

Les auteurs rappellent que « les principaux challenges auxquels est confronté le domaine de la réadaptation des personnes souffrant d'un retard mental sont l'expansion des opportunités d'emploi et la préparation de travailleurs qualifiés (Walls & Fullmer, 1997) » (p. 212). La présente étude exploratoire a tenté d'élargir les connaissances générales concernant les perceptions du travail et les besoins en matière de carrière des adolescents souffrant d'un retard mental léger en Israël, soutenant ainsi l'approche des valeurs, qui met l'accent sur la qualité de vie individuelle. Pour les personnes handicapées, il existe une corrélation entre la qualité de vie et le degré de satisfaction des besoins par rapport à l'environnement de la personne (Neumayer & Bleasdale, 1997) (p. 231). Les auteurs cherchent à développer les programmes de développement de carrière pour les personnes souffrant d'un retard mental (opérant un bénéfice optimal pour ces personnes lorsqu'elles sont impliquées dans les recherches) afin de parvenir à la conception de programmes de carrière appropriés pour cette population (p. 214).

En Israël, les élèves présentant un léger retard mental fréquentent généralement des écoles spéciales jusqu'à l'âge de 21 ans. Dans le cadre d'une approche axée sur la normalisation et la promotion des valeurs (p. 215), une étude exploratoire est menée (16 adolescents israéliens – 10 hommes, 6 femmes – présentant un léger retard mental sont interrogés sur leur vision du monde du travail) : connaissances des participants concernant le travail et les professions, ainsi que leurs préférences et intérêts professionnels personnels (les valeurs, les besoins, les intérêts et l'image de soi des participants). Il s'agit d'une étude de 3 ans portant sur des élèves, de 14 à 22 ans, fréquentant des lycées d'enseignement spécialisé dans le centre d'Israël et vivant dans des quartiers de statut socio-économique moyen.

Au regard de leurs résultats, les auteurs proposent (p. 119-122) :

- D'enseigner aux élèves les divers résultats de la participation au monde du travail par le biais de leçons spécialement conçues à cet effet dans le programme scolaire, ainsi que d'activités pouvant être intégrées à d'autres leçons. Avec l'aide et la supervision des enseignants, les élèves peuvent interroger leurs parents et d'autres membres de la famille sur leurs valeurs professionnelles et sur les avantages de la participation au travail.
- D'inclure dans les programmes de développement de carrière les raisons de travailler pour contribuer au développement des orientations et des aspirations professionnelles personnelles (Lapan & Kosciulek, 2001).
- De favoriser la conscience de soi pour un meilleur développement de carrière des personnes en situation de handicap.
- Que la connaissance du monde du travail inclut des exercices et des activités qui sont pertinents pour la recherche d'un emploi et pour un comportement approprié avec les collègues de travail.

Non seulement des programmes spéciaux pour les parents peuvent être développés, mais les parents peuvent aussi s'impliquer directement dans la gamme de programmes d'intervention sur la carrière que l'école mène. La communauté devrait également être étroitement impliquée dans les programmes d'orientation professionnelle destinés aux élèves présentant un retard mental, afin de trouver des entreprises susceptibles d'accueillir ces élèves pour des visites et de les embaucher après l'obtention de leur diplôme. Les décideurs politiques peuvent aider à obtenir la participation de la communauté en faisant une publicité massive de ce concept précieux de qualité de vie pour les personnes handicapées, ainsi que des réductions d'impôts et d'autres privilèges économiques pour les entreprises qui participent à cet important projet.

Limites de la ressource

Nous avons pu repérer deux limites. Tout d'abord d'autres recherches devraient examiner l'influence des programmes de développement de carrière sur des variables connexes telles que la maturité professionnelle et les valeurs professionnelles chez les personnes souffrant de retard mental. Ensuite, d'autres programmes devront envisager d'impliquer les parents et les organisations communautaires dans les efforts visant à améliorer la qualité de vie de cette population. La famille joue un rôle majeur dans la réussite professionnelle des personnes souffrant de retard mental (Hitchings, Natelle, & Ristow, 1999). Les parents et les autres membres de la famille peuvent encourager et aider l'adolescent atteint de retard mental à chercher un emploi et à travailler.

Fiche 14. Choice-making in vocational activities planning: Recommendations from job coaches

Lien vers la publication

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1741-1130.2010.00273.x>

Référence

Cobigo, V., Lachapelle, Y., & Morin, D. (2010). Choice-making in vocational activities planning: Recommendations from job coaches. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 7(4), 245-249.

Mots-clés

Évaluation, choix, emploi, déficiences intellectuelles, observation, intérêts vocationnels.

Résumé des auteurs

Le choix dans le processus de recherche d'emploi peut conduire à une satisfaction accrue de l'emploi choisi, et améliorer l'attention, la performance et la motivation. Par conséquent, offrir des possibilités d'exprimer des choix et des intérêts tout en planifiant des activités professionnelles est un facteur clé pour obtenir des résultats en matière d'emploi. Malgré leur engagement à promouvoir la prise de décision, les prestataires de services rencontrent des obstacles importants pour comprendre les intérêts professionnels des personnes présentant une déficience intellectuelle qui peuvent avoir des difficultés à exprimer leurs choix verbalement. Des méthodes d'enregistrement des choix exprimés par des moyens de communication non verbaux sont donc nécessaires. Une telle méthode a été conçue et testée sur le terrain. Des entretiens ont été menés avec les accompagnateurs professionnels participants afin d'évaluer sa valeur pratique et de formuler des recommandations relatives à sa mise en œuvre et à sa diffusion. Cette étape est cruciale dans le processus de mise en pratique des connaissances, car elle permet d'adapter les résultats de la recherche pour les rendre significatifs dans la pratique quotidienne. Les auteurs présentent des résultats pertinents pour améliorer les possibilités de choix dans le processus de recherche et de planification d'emploi des personnes présentant une déficience intellectuelle. Les résultats démontrent le besoin de formation pour permettre au personnel de soutien d'intégrer les possibilités de choix dans la vie quotidienne des personnes présentant une déficience intellectuelle.

Commentaire

Sur la base des résultats d'une revue de la littérature, les auteurs ont conçu une méthode d'évaluation des intérêts professionnels par observation directe (voir Cobigo, Morin, & Lachapelle, 2007) des accompagnateurs professionnels et conseillers d'orientation. Les auteurs reprennent une idée présente chez Stancliffe (2001) : « Les intérêts professionnels peuvent être définis comme des tâches ou des environnements de travail qu'une personne préfère et choisit lorsqu'on lui présente plusieurs options. À cet égard, les intérêts professionnels sont considérés comme des choix (Stancliffe, 2001) » (p. 245).

Les personnes souffrant de déficience intellectuelle « sont susceptibles de rencontrer des difficultés importantes lorsqu'elles répondent à des questions sur les emplois qui les intéressent (Cameron & Murphy, 2002) ». Donc elles doivent être « évaluées par des moyens non verbaux d'expression de choix parmi des options familières (Brown & Brown, 2009). Quatre options de tâches ont été choisies pour chaque personne évaluée en fonction de leur

disponibilité dans le cadre professionnel de la personne en utilisant une approche de comparaisons par paires (p. 245-246). Deux options simultanées ont été présentées à la personne à l'aide d'objets ou de pictogrammes représentant des tâches professionnelles. La personne évaluée devait choisir l'une des deux options, puis on l'invitait à travailler sur la tâche choisie pendant une période de trois minutes. Après trois minutes, une minuterie sonnait et une deuxième paire d'options simultanées était présentée selon la même procédure. Ainsi, « l'objectif de la phase qualitative de l'étude était de comprendre comment les méthodes d'observation qui évaluent les intérêts professionnels pouvaient être mises en œuvre dans la pratique quotidienne. Cette étape est cruciale pour le processus de mise en pratique des connaissances, car elle permet d'adapter les résultats de la recherche afin de les rendre significatifs pour leurs utilisateurs (Graham et al., 2006) » (p. 246). Les résultats montrent que les perceptions des accompagnateurs professionnels sont très positives, car ils reconnaissent l'importance d'appuyer leur pratique « sur des mesures objectives pour déterminer les intérêts professionnels » (p. 247). Au final, 44% des coaches ne connaissaient aucune autre méthode pour évaluer les intérêts professionnels des personnes présentant une déficience intellectuelle et, par conséquent, n'en avaient jamais utilisé par le passé.

« L'intégration de la méthode dans la pratique quotidienne permettra d'évaluer les intérêts d'une personne parmi les options disponibles dans son cadre professionnel. Les accompagnateurs professionnels ont mentionné qu'il s'agissait d'un atout puisque les résultats de l'évaluation sont immédiatement pertinents pour la planification de l'emploi. Cependant, ils craignaient également que cette fonctionnalité ne réduise l'éventail des choix pouvant être offerts à la personne évaluée. Même si elle est assez aisée à utiliser, cette méthode demande une courte formation » (p. 248).

Les résultats de l'étude qualitative fournissent des preuves de divergences entre l'opinion d'un mandataire et les choix réels d'une personne. Ces preuves concordent avec les recherches précédentes (Mithaug & Hanawalt, 1978 ; Mithaug & Mar, 1980) dans ce domaine. Les entretiens avec les accompagnateurs professionnels suggèrent qu'ils estiment fréquemment les intérêts professionnels en se basant sur les refus, les comportements hors tâche et les comportements émotifs positifs manifestés au quotidien. Comme ceux-ci ne semblent pas être de bons indices des intérêts (Cobigo et al., 2009), le manque de concordance entre leurs opinions et les choix évalués n'est pas surprenant. Ces résultats confirment l'importance de s'appuyer sur des mesures directes des intérêts. Des efforts doivent être déployés pour diffuser et mettre en œuvre les méthodes d'observation.

Les résultats démontrent qu'il est essentiel d'étudier la fiabilité des comportements considérés comme l'expression d'un choix. Une formation est nécessaire pour les accompagnateurs professionnels et autres professionnels sur les comportements qui peuvent indiquer de manière fiable la sélection d'une option préférée. Sans formation et information appropriées, les mandataires sont susceptibles de fonder leur jugement sur des comportements qui ne sont pas l'expression de choix, ce qui pourrait les amener à planifier des activités qui n'intéressent pas la personne en situation de handicap.

Pour conclure, cette étude souligne l'importance d'aborder les problèmes de mise en œuvre dans le cadre des évaluations de programmes afin d'aider à adapter les nouveaux outils et technologies aux besoins et compétences des utilisateurs et utilisatrices. Bien que les politiques actuelles de plusieurs pays confirment un engagement envers les choix dans le

soutien aux personnes présentant une déficience intellectuelle (Lecompte & Mercier, 2007), les praticien·ne·s ont besoin d'une formation, d'une supervision et d'un soutien supplémentaires pour mettre en place des stratégies efficaces d'intégration des choix dans la vie quotidienne des personnes présentant une déficience intellectuelle.

Limites de la ressource

Selon les auteurs, d'autres recherches sont nécessaires afin de pouvoir définir les meilleures pratiques pour améliorer la prise de décision, l'autodétermination et, par conséquent, la qualité de vie des personnes vulnérables.

Fiche 15. Career assessment for adolescents with mild disabilities: Critical concerns for transition planning

Lien vers la publication

<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/088572880202500106>

Référence

Rojewski, J. W. (2002). Career assessment for adolescents with mild disabilities: Critical concerns for transition planning. *Career Development for Exceptional Individuals*, 25(1), 73-95.

Mots-clés

Déficiência, handicap, élèves, adolescent-e, évaluation de carrière, théorie de la carrière.

Résumé de l'auteur

Cet article aborde les préoccupations théoriques et pratiques de l'évaluation de carrière liée à la transition pour les adolescent-e-s souffrant de handicaps légers. Premièrement, différents termes utilisés avec l'évaluation – évaluation de carrière, professionnelle et de transition – sont définis afin de mieux comprendre les objectifs généraux de l'évaluation de carrière dans la planification et la préparation de la transition. Deuxièmement, l'applicabilité des principales théories de la carrière, y compris les hypothèses ou les idées fausses, mais courantes, sur le comportement professionnel des personnes présentant un handicap léger est discutée. Troisièmement, les principaux domaines d'évaluation de carrière qui soutiennent la préparation des adolescent-e-s atteint-e-s de handicaps légers à la transition de l'école à la vie adulte sont présentés. Enfin, l'applicabilité des instruments d'évaluation couramment utilisés pour les personnes atteintes de handicaps légers est examinée. D'autres façons de conceptualiser le processus d'évaluation sont également envisagées. Les implications pour la pratique et la recherche sont discutées.

Commentaire

Dans cette étude menée aux États-Unis, l'auteur commence par rappeler le contexte historique et la problématique inhérente : « Historiquement, l'évaluation de carrière et la sphère plus large du développement de carrière ont été un domaine de recherche riche (Hackett & Watkins, 1995). Cependant, l'attention portée aux questions d'évaluation de carrière et de transition pour les personnes souffrant de handicaps légers a été relativement limitée en comparaison. Plusieurs raisons expliquent cette situation, notamment l'hypothèse communément admise selon laquelle la présence d'un handicap l'emporte sur toutes les autres considérations dans le processus de développement de carrière (Osipow, 1976), rendant ainsi la nécessité de prendre en compte les questions de carrière discutables. Une autre raison est l'importance accrue accordée aux adolescent-e-s souffrant de handicaps modérés ou graves en termes de législation, de financement et de pratiques liées à la transition de l'école au travail (Gajar, Goodman, & McAfee, 1993) » (p. 73-74).

En tant que groupe social, les adolescent-e-s présentant des formes légères de ces handicaps (également appelés handicaps à forte incidence) partagent de nombreux caractéristiques en commun, telles que des déficits scolaires ou sociaux inférieurs à la moyenne, des problèmes de performance scolaire et comportementale (qui se manifestent principalement dans le cadre scolaire), mais aussi le placement dans des classes d'enseignement général pour une partie de leur journée scolaire (p. 74).

Les auteurs cherchent à produire un cadre conceptuel qui guide les praticiens dans la réalisation d'évaluations de carrière pour ces personnes et dans l'application des résultats de l'évaluation à la planification et à la préparation de la transition. Selon l'auteur, « Clark (1996) a [...] mis en garde contre la nécessité de relativiser l'évaluation, c'est-à-dire de la considérer comme un moyen d'atteindre une fin plutôt que comme une fin en soi ».

Pour rendre cela possible, une planification est nécessaire, il s'appuie donc sur les recommandations scientifiques et notamment Sitlington, Neubert et Leconte (1997) qui proposent de développer un plan d'évaluation individualisé pour tous les élèves en utilisant une série de questions pour structurer initialement le processus (1. Qu'est-ce que je sais déjà sur cet-te élève qui serait utile pour développer les résultats postsecondaires ? ; Quelles informations ai-je besoin de connaître sur cet individu pour déterminer les objectifs postsecondaires ? ; 3. Quelles méthodes permettent d'obtenir ces informations ? ; Comment les données d'évaluation seront-elles recueillies et utilisées dans le processus du développement de carrière ?.

Les points saillants de cette ressource peuvent être regroupés en deux points :

« Au départ, les efforts d'évaluation de la carrière des adolescent-e-s atteint-e-s de handicaps infantiles devraient se concentrer sur trois dimensions principales : les aspects liés au travail/à la carrière, les environnements ou contextes dans lesquels l'individu vit et travaille (par exemple, la salle de classe de l'école, le travail à temps partiel), et les interactions individuelles entre la carrière et les environnements. Les informations recueillies par le biais d'évaluations guidées par ces trois domaines peuvent être utilisées pour développer un profil de carrière individuel ou un portfolio qui décrit les résultats des évaluations » (p. 89).

« Un autre aspect de l'évaluation de carrière est la façon dont les résultats sont utilisés pour développer les interventions du programme. Relier le développement de programmes aux résultats de l'évaluation individuelle réduit la possibilité de réagir aux individus des handicaps ou des désavantages, plutôt que de prendre en compte chaque situation unique. Non seulement les informations relatives à la carrière peuvent être collectées pendant l'évaluation, mais la participation individuelle au processus et à la prise de décisions ultérieures peut également être considérée comme une intervention à part entière qui favorise l'autodétermination, la conscience de soi, la connaissance de soi et les informations sur le monde du travail et la vie adulte » p. 91-92).

Limite de la ressource

Il s'agit essentiellement d'une revue de la littérature qui n'apporte pas de données de terrain.

Fiche 16. La vision des inclus

Lien vers la publication

<https://www-cairn-info.elgebar.univ-reunion.fr/revue-vie-sociale-et-traitements-2017-3-page-16.htm>

Référence

Lansade, G. (2020). *La vision des inclus*. Édition INSHEA.

Mots-clés

Accessibilité, inclusion différenciée, dispositifs ULIS, Handicap intellectuel, France métropolitaine.

Résumé de l'auteur

L'intérêt politique pour l'inclusion scolaire a été suivi de près par une multiplication de travaux autour de sa définition et des effets de sa mise en actes à l'aune de ce qu'elle devrait être. Le problème qui est posé ici l'est de manière ouverte, à distance de toutes positions essentialistes et normatives. Il s'agit de décrire et d'analyser le plus finement possible la politique publique d'inclusion scolaire en « train de se faire » à travers le point de vue des individus qu'elle prend pour cibles et celles et ceux qui ont la responsabilité de la rendre effective. Cette perspective invite à rester attentif aux effets de l'ambition inclusive et, plus particulièrement, à ceux qui résultent d'une combinaison de conséquences directes (matériels et symboliques), mais aussi aux appropriations multiples (adaptation, usage détourné, etc.) que font les acteurs de manière la plus concrète. Peu de travaux se sont intéressés au point de vue de ceux qui vivent l'inclusion à la première personne – les « inclus » – et de surcroît, lorsqu'il s'agit d'adolescents et de jeunes adultes désignés handicapés mentaux.

Commentaire

Le chercheur mène une enquête anthropologique dans un dispositif ULIS-lycée et ULIS-collège, dans une perspective interactionniste qui rejette toute pensée fixiste et essentialiste. À travers une fine mise en valeur du vécu des élèves, dans des situations paradoxales variées, il interroge le fondement de la notion d'inclusion et les rapports (implicite tacites, voire inconscients) aux normes : « De nombreux processus font obstacle, notamment celui de l'attribution des places (...) c'est ce qui m'a conduit à parler d'inclusion différenciée », là où, du fait du nombre de places limitées en ULIS-lycée, s'impose une concurrence entre les élèves de SEGPA et ceux rattachés au dispositif ULIS. L'association d'un phénomène, que l'on nommera « lutte des places », à des exigences fortes de réussite à l'examen de CAP de la part de l'institution, dans sa dimension physique, des élèves désignés handicapés mentaux. Le projet de l'institution tend alors à prendre le pas sur celui des élèves, et ce, « malgré les résistances qu'ils peuvent opposer face à la violence symbolique d'un système qui peine à tenir ses promesses » (p. 351).

L'auteur met en valeur les micro-résistances des acteurs et la possible normalisation de la notion d'inclusion :

« la perspective principalement assimilationniste de l'institution entre alors en contradiction avec sa capacité à inclure des élèves désignés handicapés mentaux. L'entreprise assimilatrice, sous couvert de valeurs communes, d'objectifs communs et de moyens dont il faut se rapprocher, conduit à

passer de la reconnaissance de l'égalité à une recherche de l'identique, où l'autre ne peut être qu'un autre moi-même » (p .353).

En termes d'identité professionnelle, Lansade rappelle qu'il y a un ensemble de mécanismes personnels et environnementaux qui participent à sa construction. Les jeunes bénéficiant de l'ULIS doivent faire face à des spécificités liées au système français en matière de construction identitaire, à savoir la limite des possibles à cause des préconisations de la MDPH ou encore les offres de formation réduites adaptées aux situations de handicap.

Limites de la ressource

Bien que cette recherche reste expérimentale et comparative, elle a pour intérêt d'améliorer la compréhension de la construction de l'identité vocationnelle, et fournit des propositions de pratiques notamment pour des professionnels de l'orientation, en conseillant d'aider à la recherche d'information, d'aider à leur classement et de travailler sur les compétences décisionnelles. Cette recherche propose des questionnaires auto-administrés mais qui impliquent un certain niveau de lecture.

Fiche 17. L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle

Lien vers la publication

https://www.lel.crires.ulaval.ca/sites/default/files/orientation_socioprofessionnelle_deficience_0.pdf

Référence

Boutin, M. (2012). *L'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle* (Doctoral dissertation, Université Laval).

Mots-clés

Travail, employabilité, orientation professionnelle, déficience intellectuelle, choix professionnel, transition.

Résumé de l'auteure

Le travail est une voie de développement et d'actualisation de soi et constitue, en tant que rôle socialement valorisé, une façon privilégiée de permettre la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. Or bien souvent, les interventions en employabilité sont davantage une question de « placement » et ne tiennent pas suffisamment compte des aspirations et intérêts du jeune adulte. Cet essai propose une adaptation de la démarche d'orientation socioprofessionnelle des personnes ayant une déficience intellectuelle, élaborée à partir d'une recension des écrits scientifiques et de l'expérience clinique de la chercheuse. Le modèle comprend l'entrevue initiale, l'évaluation des intérêts professionnels, l'exploration des possibilités du monde du travail, les choix professionnels et le suivi de la transition.

Commentaire

Cette enquête se situe sur le terrain québécois. L'autrice signale qu'il est important d'adopter une posture d'*empowerment* pour que les jeunes s'approprient leur parcours d'insertion professionnelle qui allie développement personnel et professionnel : « Dans une étude effectuée auprès de jeunes adultes ayant des difficultés d'apprentissage, les participants qui ont reçu des services adaptés à leurs besoins, à leurs intérêts et à leurs buts avaient par la suite des salaires plus élevés, davantage de possibilités d'avancement et une plus grande satisfaction de leur statut d'emploi comparativement aux individus ayant reçu des services moins personnalisés (Doren, Lindstrom, Zane & Johnson, 2007). Par conséquent, la planification de la transition de l'école à la vie active des élèves ayant une déficience intellectuelle nécessite des interventions qui traduisent une compréhension de la dynamique de ces jeunes et qui concordent avec leurs besoins et leurs caractéristiques personnelles » (p. 2).

Il semble ainsi important de « fournir des services permettant le développement de carrière des élèves présentant une déficience intellectuelle, surtout qu'ils sont susceptibles d'expérimenter des difficultés dans ce domaine » (p. 2). En effet, les personnes ayant une incapacité montrent un sentiment d'efficacité plus faible que le reste de la population (Brown & Lent, 2005 ; Ochs & Roessler, 2001) alors même que ce sentiment permet une transition réussie vers le marché du travail (Winn & Hay, 2009). De même, « ces interventions peuvent être bénéfiques du point de vue de la maturité vocationnelle et de la clarté des buts, ces personnes démontrant habituellement un plus faible niveau

comparativement aux personnes sans incapacités (Ochs & Roessler, 2001 ; Whitney-Thomas & Moloney, 2001) ».

Ces jeunes en situation de handicap ont des expériences de travail limitées et une faible diversité des options de carrière ce qui les conduit à des difficultés dans leur développement de carrière (p. 4) qui, en retour, induit une difficulté dans le développement d'une personnalité cohérente et différenciée. D'Amours (2002) montrent d'ailleurs que « les besoins de ces élèves en matière d'orientation et d'information scolaires et professionnelles sont identiques à 90 p. 100 à ceux des autres jeunes. Cependant, les 10 p. 100 qui leur sont particuliers peuvent s'avérer d'une importance critique pour le développement de leur identité, leur cheminement professionnel et leur intégration au marché du travail » (p. 6).

La Loi sur l'instruction publique du Québec régleme le développement d'un plan d'intervention qui considère les besoins de l'élève, sans qu'il soit orienté en fonction de la transition (OPHQ, 2003). En outre, les services de préparation vocationnelle et d'orientation dont peuvent bénéficier les élèves en situation de handicap dans leurs écoles représentent le plus souvent un ajout à un programme de travail supervisé (Winn & Hay, 2009) : « Toutefois, l'école a pour mission de qualifier l'élève pour son avenir et, si l'on tient compte de la politique de l'adaptation scolaire, il faut mettre en place les moyens pour favoriser la réussite de l'élève handicapé (Tardif, 2002) » (p. 6).

Le travail de Boutin cherche à inventorier les pratiques qui favorisent le développement de carrière des personnes ayant une déficience intellectuelle en visant à reconsidérer les pratiques habituelles en orientation scolaire et professionnelle et les rendre plus aisément accessibles aux personnes concernées lors de la transition de l'école-travail, le tout à partir du plan suivant : « Dans un premier temps, les principaux concepts, soit le développement socioprofessionnel et la déficience intellectuelle [sont] présentés en relation avec le modèle du Processus de Production du Handicap (PPH). Par la suite, une adaptation des principales interventions en orientation scolaire et professionnelle [est] proposée en fonction de ce qui a été recensé dans la littérature scientifique. Plus particulièrement le cadre de l'intervention, le premier contact avec le client, les interventions d'exploration de soi (entrevues et évaluations), les activités d'exploration du monde du travail, la prise de décision et, enfin, les interventions nécessaires après la démarche d'insertion [sont] abordée » (p. 9).

L'auteur définit et conceptualise l'incapacité à partir des travaux de Brown et Lent (2005) : « les paradigmes conceptualisant les incapacités sont passés d'une conception de ces dernières comme un attribut isolé d'une personne à leur conceptualisation dans l'interaction entre l'individu, l'environnement et ses incapacités (Smart & Smart, 2006 ; Soresi et al., 2008). Ainsi, une incapacité est définie par un environnement, c'est-à-dire que le handicap existe dans le contexte où il affecte le fonctionnement de l'individu. Une personne ayant des limitations dans un contexte donné n'en aura pas nécessairement dans un autre. La notion de handicap résulte ainsi de l'interaction entre l'individu, sa condition physique et psychologique et son environnement » (p. 11).

Mais comment amener les personnes déficientes intellectuellement à avoir des opportunités alors qu'elles ne peuvent pas en faire l'expérience ? L'autrice propose la solution suivante « favoriser la rencontre de travailleurs et de ces personnes par le biais de classes carrières, de visites d'entreprises et de mentorat, ces activités ayant aussi un impact positif sur la maturité vocationnelle, sur la capacité d'exploration de soi et sur la planification de la

transition de la personne qui a des incapacités (Gysber et *al.*, 2009 ; Szymanski et *al.*, 1996). Entre autres, la visite de milieux de travail permet à ces personnes de classer les emplois en différentes catégories et de mieux connaître les opportunités qui s'offrent à elles (Cinamon & Gifsh, 2004 ; Sitlington et *al.*, 2007). De même, les jeunes peuvent, en étant supervisés, interviewer leurs parents, des adultes significatifs et même le personnel de l'école pour mieux comprendre la signification du travail et son apport, puisqu'ils ont tendance à surtout y associer le gain monétaire et l'occupation de leur temps (Cinamon & Gifsh, 2004) » (p. 44).

Pour y parvenir, « la personne doit évoluer dans un environnement qui facilite ce processus en la soutenant dans la réalisation de ses aspirations vocationnelles et la réalisation de ses projets afin de mener une vie active. C'est ainsi qu'on peut affirmer que l'adaptation d'une démarche d'orientation favorise réellement la participation sociale de la personne qui a une déficience intellectuelle en lui rendant accessibles l'information et le soutien nécessaires » (p. 50). Si la recherche commence à s'intéresser au développement de carrière des individus ayant une déficience intellectuelle, les chercheurs se sont surtout penchés sur la transition vers la sphère du travail en ne prenant que peu en compte le processus de prise de décision de la personne concernée : « l'accès aux services de développement vocationnel est peu présent dans les pratiques qui visent à orienter les personnes en "plateaux de travail" vers des stages de travail en entreprise ou vers des activités dans leur communauté. De plus, très peu d'études empiriques se sont attardées à évaluer les pratiques pouvant être utiles et efficaces avec cette clientèle lorsqu'il est question de leur orientation scolaire ou professionnelle » (p. 51). Concrètement, c'est la conscientisation aux problématiques vécues par les personnes en situation de handicap qui semble une des pistes à suivre afin qu'elles se sentent concernées : « par leur développement vocationnel, surtout que leur rôle auprès de ces personnes sera davantage reconnu et établi à la suite de la mise en place du Projet de Loi 21 (Weil, 2009) » (p. 52).

Dans le cadre de l'enquête MayMobPro (notre recherche à Mayotte), il faut aussi considérer, au-delà de l'employabilité généralement plus difficile dans les outre-mers français, le manque d'opportunités professionnelles sur l'île de Mayotte, un phénomène dommageable aux élèves et apprenant·e·s en situation de handicap quand il s'agit de leur insertion sur le marché du travail.

Fiche 18. Vocational assessment of secondary students with disabilities and the school psychologist

Lien vers la publication

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20320>

Référence

Fives, C. J. (2008). Vocational assessment of secondary students with disabilities and the school psychologist. *Psychology in the Schools*, 45(6), 508-522.

Mots-clés

Psychologue scolaire, élèves du secondaire, conseiller d'orientation, identité, développement de carrière.

Résumé de l'auteur

Bien que de nombreux progrès aient été réalisés dans l'identification et la remédiation des difficultés d'apprentissage scolaire, on a accordé moins d'attention à l'évolution professionnelle des élèves handicapés. Grâce à leurs évaluations psychopédagogiques, les psychologues scolaires sont en excellente position pour fournir des informations utiles sur le fonctionnement professionnel de ces élèves. Certains praticiens scolaires peuvent hésiter à contribuer pleinement au processus d'évaluation professionnelle parce qu'ils ne sont pas familiers avec la littérature sur le comportement professionnel. Dans le but d'encourager une plus grande participation, le rôle du psychologue scolaire en tant que membre d'une équipe d'évaluation professionnelle est discuté, et la théorie et la recherche professionnelles concernant les intérêts, les capacités et les caractéristiques de la personnalité sont examinées. Des stratégies d'évaluation et d'intégration des données sont proposées.

Commentaire

Si de nombreux élèves ou étudiant-e-s handicapé-e-s ont besoin d'être guidé-e-s pour mener à bien leur développement de carrière, les interventions d'orientation professionnelle ont plus de chances de réussir après une évaluation professionnelle approfondie (p. 508). L'objectif principal de cet article est d'encourager une plus grande participation des psychologues scolaires à l'évaluation professionnelle des élèves du secondaire. Le rôle du psychologue scolaire est discuté et la théorie et la recherche relatives à trois domaines pertinents sur le plan professionnel – intérêts, capacités et personnalité – sont présentées, bien qu'il soit reconnu que d'autres constructions telles que l'identité professionnelle, la motivation et le comportement de transition sont également importantes. Des directives d'évaluation et d'intégration des données sont proposées pour être utilisées avec des élèves présentant un handicap léger à modéré, comme ceux qui ont des difficultés d'apprentissage, des troubles émotionnels et des troubles de l'attention.

L'auteur reprend ensuite les propos de Levinson (2022) : « Les psychologues scolaires peuvent partager leurs connaissances sur les difficultés d'apprentissage, les troubles du développement, les troubles du comportement et la psychopathologie des adolescents pour conseiller les membres tout au long du processus d'évaluation et de planification de la transition. Leur participation, notamment en ce qui concerne l'évaluation intellectuelle, permet d'obtenir des données importantes qui peuvent être utilisées pour élaborer des objectifs de transition (Devinney, Kamnetz, Chan, & Hattori, 1998) » (p. 508).

L'auteur présente ensuite l'approche de Holland : « Il existe plusieurs théories du développement de carrière, mais l'approche RIASEC de John Holland (1985a) est sans doute la plus influente et la plus utilisée. Cette théorie caractérise les personnes et les environnements de travail selon les six thèmes suivants : réaliste (R), investigateur (I), artistique (A), social (S), entreprenant (E) et conventionnel (C). Cette approche est généralement présentée sous la forme d'un hexagone [...] » (p. 510). Dans cette conception, l'adéquation personne-environnement se traduit par la satisfaction au travail, la stabilité du parcours professionnel et la réussite professionnelle. À noter qu'il existe une variabilité à l'intérieur de chaque catégorie.

« Lorsque des élèves handicapés du secondaire sont jumelés à des emplois basés sur leurs intérêts professionnels, ils présentent des taux d'absentéisme plus faibles, moins de problèmes de comportement et des évaluations de performance plus élevées que leurs pairs handicapés qui n'ont pas été jumelés (Wilkes, 2002). Les collégiens sont plus satisfaits lorsque leur domaine principal correspond à leur type d'intérêt (Nafziger, Holland, & Gottfredson, 1975) et lorsque les intérêts des individus sont compatibles avec leur environnement professionnel, ils sont moins susceptibles de penser à changer d'emploi (Vaitenas & Wiener, 1977), et plus susceptibles de rester dans leur emploi (Oleski & Subich, 1996). Il a été démontré que la structure du RIASEC est comparable d'une culture à l'autre et d'un sexe à l'autre (Fouad & Dancer, 1992 ; Tracey & Rounds, 1993), bien que certaines études aient suggéré que les hommes démontrent une meilleure adéquation au modèle (Tuck & Keeling, 1980) » (p. 511).

Les résultats montrent que « l'observation des élèves pendant les activités liées au travail permet d'obtenir des données supplémentaires sur les intérêts professionnels manifestés » (p. 512). Aussi, l'évaluation des capacités est primordiale puisque l'élève peut exprimer son intérêt pour une profession sans pour autant répondre aux exigences nécessaires en termes de capacités pour réussir au niveau d'entrée. Selon l'auteur, « il est particulièrement important de fournir une formation spécifique à l'emploi suffisante aux élèves à faible niveau de fonctionnement avant le placement » (p. 512).

L'auteur reprend également la carte OAP de Gottfredson (1986) présente en ligne (p. 514) : <http://online.onetcenter.org/>. Il conclut sur le fait que « [...] le psychologue scolaire [peut] offrir une plus grande contribution en tant que membre d'une équipe transdisciplinaire en interprétant les données psychopédagogiques d'un point de vue professionnel » (p. 519).

Limite de la ressource

L'une des faiblesses de cette approche est qu'elle n'est susceptible d'être utile qu'aux élèves présentant un handicap léger à modéré. En outre, il faut en apprendre davantage sur les relations entre les intérêts professionnels, les capacités cognitives et la personnalité des populations handicapées, et d'autres recherches empiriques sont nécessaires pour étayer plus fermement l'utilité d'interpréter les données psychopédagogiques dans une perspective professionnelle. Il serait également utile pour les futurs chercheurs d'étudier les exigences en matière de capacités cognitives de diverses professions en utilisant une opérationnalisation actuelle de l'intelligence telle que la théorie des capacités cognitives de Cattell-Horn-Carroll (voir par exemple : Taub & McGrew, 2004).

Fiche 19. Entretiens d'auto-confrontation et accessibilité à la compréhension de l'activité lors des stages. Le cas des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS

Lien vers la publication

https://www.hetsl.ch/fileadmin/user_upload/evenements/rpdp/comm-orales/AGRAZ_Antoine.pdf.pdf

Référence

Agraz, A. (2022). Entretiens d'auto-confrontation et accessibilité à la compréhension de l'activité lors des stages. Le cas des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS. Conférence au 6ème Colloque International de Didactique Professionnelle 2022, Lausanne (Suisse).

Mots-clés

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

Résumé de l'auteur

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

Commentaire

Cette recherche est effectuée dans le cadre d'un appel à projet financé par la FIRAH sur la réflexivité professionnelle (projet ARPEJAHM). Le chercheur met en avant ici des éléments de contexte très proches de celui évoqué dans le projet MayMobpro, sur les besoins d'accompagnement tutoral des apprentis sur le lieu de travail et les représentations du tutorat de stage chez des jeunes scolarisés en IME à travers des entretiens semi-directifs. L'article court, longuement documenté à partir de photos et d'extraits d'entretiens, et abordable sur le plan conceptuel, rend le document accessible à tous. Le chercheur met en valeur l'importance de la méthodologie de travail de recherche (à travers des entretiens d'auto-confrontation) comme aidant la réflexivité professionnelle des jeunes.

Limite de la ressource

L'article reste assez court et devrait questionner les méthodologies de travail des chercheurs (notamment en lien avec les travaux de Lansade).

Fiche 20. De la difficulté à être reconnu « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie

Lien vers la publication

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1875067218300683>

Référence

Lansade, G. (2019). De la difficulté à être reconnu « capables » et « compétents » : des adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux en quête d'autonomie, *Alter*, 13(1), 29-42.

Mots-clés

Accessibilité, inclusion différenciée, dispositifs ULIS, handicap, autonomie.

Résumé de l'auteur

Depuis deux décennies, le législateur français s'attache à promouvoir l'autonomie des personnes en situation de handicap en leur permettant, notamment, d'accroître leur pouvoir d'agir sur leur environnement par autodétermination. À cet égard, nombre de dispositifs dont elles sont la cible témoignent de cette volonté de soutenir l'autonomie des personnes désignées handicapées mentales définies traditionnellement en termes de dépendance et d'incapacités. À partir d'une enquête ethnographique, cette contribution examine les dynamiques paradoxales qui traversent la politique publique d'inclusion, à visée émancipatrice, au sein d'un dispositif ULIS. Elle décrit la difficulté que rencontre un groupe d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux scolarisés dans un lycée professionnel à être reconnu « capable » et à s'inscrire dans un processus d'autonomisation. L'analyse des expériences vécues par ces jeunes montre qu'ils doivent faire face à un soupçon d'incompétence et à un processus d'infantilisation qui tiennent moins à leurs incapacités réelles qu'à la manière dont ils sont catégorisés, en tant que jeunes désignés « handicapés mentaux ».

Commentaire

Les situations décrites sont tirées d'une enquête ethnographique de près de trois ans auprès d'un groupe d'adolescents et jeunes majeurs (de 16 à 20 ans), reconnus handicapés mentaux, et rattachés à une ULIS au sein d'un lycée professionnel d'une petite ville du sud de la France. L'auteur décrit la tension des acteurs entre le fait d'être désigné handicapé mental et la possibilité d'être reconnu capable et de s'inscrire dans un processus d'autonomisation. Il cherche à mettre en valeur les configurations sociales complexes au sein desquelles les logiques des acteurs sont à l'œuvre.

Les résultats de ses enquêtes montrent le régime particulier dans lequel sont mis les élèves (il notent par exemple une différence de traitement entre les jeunes présentant un handicap moteur), mais aussi leurs représentations (en tant que bénéficiaires de l'ULIS) comme entité homogène et non dans leurs singularités, au risque de « personnifier le collectif ».

Pour finir, en termes de construction identitaire, l'auteur met en lumière l'internalisation du fait d'être reconnu handicapé impliquée par le dispositif ULIS. Le projet de vie des élèves peine à être entendu par les acteurs autour de l'inclusion, quand bien même celui-ci est dit par les élèves, dont la fragilité linguistique accentue l'effet.

Limites de la ressource

Cette recherche a pour intérêt d'améliorer la compréhension de la complexité des situations des élèves bénéficiant de l'ULIS, et de fournir des facteurs nouveaux pour modéliser l'identité professionnelle.

Fiche 21. Motivations, craintes, difficultés... Quelles sont les conditions d'accès à l'emploi des jeunes en situation de handicap ?

Lien vers la publication

https://www.agefiph.fr/sites/default/files/medias/documents_presse/2021-10/V%2021%20octobre-%20Pr%C3%A9sentation%20enqu%C3%Aate%20jeunes%20-%20CP%20%282%29.pdf

Référence

Agefip (2021). *Motivations, craintes, difficultés... Quelles sont les conditions d'accès à l'emploi des jeunes en situation de handicap ? Etude IFOP pour AGEFIPH.*

Mots-clés

Insertion professionnelle, motivation, craintes, recherche d'emploi, situation de handicap.

Résumé de l'auteur

L'IFOP s'est appuyé sur une logique d'enquête miroir afin de mettre en parallèle le vécu des jeunes en situation de handicap avec celui de l'ensemble des jeunes français âgés de 18 à 30 ans. L'enquête a été menée auprès d'un échantillon de 1014 répondants, représentatif de la population française âgée de 18 à 30 ans. L'enquête a été menée auprès d'un échantillon de 973 jeunes Français en situation de handicap. La représentativité de l'échantillon des 18-30 ans a été assurée par la méthode des quotas (sexe, âge, catégorie socio-professionnelle après stratification par région et catégorie d'agglomération). Les jeunes en situation de handicap ont été interrogés par l'AGEFIPH et ses partenaires qui ont diffusé le lien de participation à l'enquête via différents canaux de communication. Les enquêtes se sont déroulées du 24 au 30 septembre (volet jeunes âgés de 18 à 30 ans) et du 17 septembre au 6 octobre 2021 (volet jeunes en situation de handicap).

Commentaire

L'étude statistique française de l'IFOP pour AGEFIPH (2021) compare le vécu des jeunes en situation de handicap (JSH) avec celui de l'ensemble des jeunes Français non porteurs de handicaps (JNPH) âgés de 18 à 30 ans. Au total, l'échantillon est composé de 1014 répondants de jeunes en situation de handicap soit 973 jeunes Français. Leur objectif est alors de mieux identifier la diversité des leviers et des freins dans l'insertion.

Les principaux résultats montrent que les éléments déterminants pour le choix d'une entreprise sont, pour les JSH, comparativement aux JNPH, la location géographique (68%), l'équilibre vie professionnelle/vie personnelle (61%) et l'engagement éthique de l'entreprise.

Les craintes des JSH sont de devoir accepter un poste qui ne corresponde pas aux attentes (81%), mais aussi, et surtout, comparativement aux jeunes sans handicap, d'avoir à accepter un poste avec une *charge de travail trop importante* (80%), de *déménager* (72%) et de rencontrer des difficultés d'intégration (71%).

Les résultats montrent aussi que le temps de recherche d'emploi est plus long (7,6 mois en moyenne) pour les JSH que les autres (4,2 mois). Lorsqu'elles sont embauchées, les JSH ont un poste qui correspond à leur qualification (84% répondants) et à leur projet (84%) comparativement aux JNPH (respectivement 78% et 75%).

Les perspectives d'avenir des JSH témoignent de plus d'anxiété (69%) que les autres (62%).

Limites de la ressource

Cet état des lieux sur les difficultés, les leviers et les ressources de l'insertion professionnelle restent intéressants, et sont également actuels. Mais les spécificités des territoires enquêtés et des besoins spécifiques des personnes pourraient étayer davantage ces descriptions. L'approche comparative adoptée est également à questionner, car elle ne reflète pas les contrastes des contextes et des populations.

Fiche 22. Contribuer à la construction de l'identité vocationnelle des collégiens mahorais présentant des incapacités intellectuelles : l'accessibilité professionnelle en question

Lien vers la publication

<https://www.erudit.org/en/journals/aequitas/2022-v28-n2-aequitas07449/1093617ar.pdf>

Référence

Lefer Sauvage, G. & Mercier, C. (2022). Contribuer à la construction de l'identité vocationnelle des collégiens mahorais présentant des incapacités intellectuelles : l'accessibilité professionnelle en question. *Aequitas*, 28(2), 123–142. <https://doi.org/10.7202/1093617ar>

Mots-clés

Identité vocationnelle, accessibilité professionnelle, incapacités intellectuelles, interculturel.

Résumé des auteures

Cette recherche souhaite identifier comment des jeunes ayant des incapacités intellectuelles à Mayotte (France) se construisent une identité professionnelle, par l'articulation de trois cadres théoriques (l'accessibilité de la formation en vue de développer une identité professionnelle, la construction identitaire vocationnelle des adolescents et les contacts interculturels). Des entretiens ont été menés auprès de neuf adolescents bénéficiant de l'Unité Localisée d'Inclusion Scolaire au collège, et des rapports d'activité ont été consignés dans un journal de bord à la suite d'un suivi de deux élèves lors du stage d'observation en entreprise. Les données montrent que la découverte du milieu professionnel est conditionnée par l'accessibilité géographique et sociale des métiers de proximité et que les choix vocationnels sont globalement déterminés. Des tensions apparaissent entre un déterminisme versus une émancipation du rapport expérientiel de l'orientation par les proches. Enfin, la co-construction des échanges dans l'entretien permet aux jeunes de développer de multiples formes d'adaptations psychologiques dans leur construction du temps. La conclusion porte sur l'accessibilité de la formation visant à inclure le jeune dans une orientation professionnelle. La méthodologie de recherche est interrogée en tant qu'objet « co-construisant des situations de handicap » (Beldame et Silvestri, 2021) rendant difficile l'évaluation de la construction identitaire professionnelle des jeunes ayant des incapacités intellectuelles en contexte plurilingue.

Commentaire

Après avoir dressé un état des lieux de la complexité de la modélisation et de l'évaluation de l'identité vocationnelle chez les jeunes en situation de handicap, les auteurs questionnent la pertinence des outils institutionnels à disposition des enseignants pour aborder les questions d'orientation scolaire. L'accessibilité des mises en stage et du parcours avenir pour ces jeunes deviennent alors un enjeu important, notamment dans des territoires présentant des spécificités en termes d'insertion professionnelle et de rapport au handicap.

Des entretiens semi-directifs sont menés auprès de 9 élèves bénéficiant de l'ULIS-collège à Mayotte. Des adaptations du questionnaire VISA ont été proposées comme trame d'entretien et des entretiens libres sont recueillis auprès des enseignants et AESH rencontrés dans le projet.

Les résultats montrent une tension forte entre une identification à un métier et un empêchement de cette identification de par le contexte socioprofessionnel des jeunes. Les notions de métier, stage, formation, diplômes sont très floues. Le stage est un métier en tant que tel, ce qui, symboliquement, interroge la capacité des élèves à se projeter dans un avenir professionnel, d'autant que la précarité de l'emploi des familles ne permet pas de se situer dans une forme de projection.

L'identité vocationnelle des jeunes s'articule entre déterminismes sociaux (lié aux contraintes économiques et aux difficultés de déplacement), un rapport expérientiel des proches qui participent autant à un déterminisme qu'à une émancipation, et des adaptations psychologiques aux contextes contraints (représentation temporelle de l'avenir et gestion de l'insécurité ambiante). Les auteurs proposent d'inscrire un processus nouveau dans l'identité vocationnelle, à savoir la flexibilité au contexte. Par le stage de troisième, la flexibilité au contexte impliquerait deux mouvements en forme de « double contrainte » : les élèves n'ont pas accès à un stage qui répondrait à leur premier désir, mais en plus, ils sont préorientés dans cette absence d'ouverture.

Limites de la ressource

La méthodologie de l'enquête est questionnée, puisque les questions sont posées à l'oral et en français, alors que la population ne maîtrise pas la langue française. Les adaptations aux questionnaires menées en France hexagonale sont également limitées. Ceci amène les chercheuses à ré-utiliser une terminologie de Beldame et Silvestri, 2021 pour parler de "co-construction de situation de handicap", notamment en contexte plurilingue.

Fiche 23. Les caractéristiques du handicap : des perspectives contextuelles et culturelles

Lien vers la publication

<https://www.cairn.info/revue-francaise-des-affaires-sociales-2021-1-page-167.htm>

Référence

Lefer Sauvage, G. & Mercier, C. (2021). Les caractéristiques du handicap : des perspectives contextuelles et culturelles. *Revue française des affaires sociales*, (1), 167-178. <https://doi.org/10.3917/rfas.211.0167>

Mots-clés

Représentations sociales, altérité, différences, exclusion, interculturel.

Résumé des auteures

Cette contribution à deux voix s'est construite comme un dialogue qui enchâsse des perspectives, macro, méso et micro concernant l'éducation et les apprentissages à travers la diversité des apprenants. La diversité culturelle au sein du système français est un élément important dans l'appréhension de la situation de handicap, car elle donne à lire des phénomènes de société, des incompréhensions, des non-dits, qui ne facilitent pas le quotidien des personnes. Sur le plan épistémologique, l'objet de cet article est de situer les travaux scientifiques dans une entrée contextuelle au sein de laquelle les dimensions culturelles anthropologiques seront des sources explicatives (Sabatier, 2014). La situation territoriale envisagée est celle de Mayotte, en tant qu'illustration exemplaire et critique des liens entre classification du handicap et processus de désignation d'une situation de handicap. Ce dialogue imaginé entre des cultures et des contextes permet d'intégrer des paradoxes et des différences, en vue de les articuler en un tout ; c'est ce qu'on pourrait appeler la psychologie des contacts de cultures (Denoux, 2004). Nous tentons en même temps de contextualiser les questions posées par la classification du handicap, de les décontextualiser et de les recontextualiser, tels que le font S. Genevois et N. Wallian en 2020 dans le champ didactique, à partir de Mayotte ou du champ du handicap. L'intérêt de notre article ne réside donc pas dans une perspective centrée sur Mayotte, mais plutôt dans l'art de croiser autisme, handicap et contexte mahorais.

Commentaire

Après avoir dressé un état des lieux de la situation socio-économique en matière d'insertion professionnelle des personnes vivant à Mayotte (notamment ceux en situation de handicap), les auteures critiquent la loi de 2005 et ses déclinaisons dans des territoires éloignés de la France Hexagonale, moins connus (tel Mayotte). Les chercheuses tissent autour de cette loi de 2005 ce qui n'est pas dit, ce qui n'est pas entendable ou ce qui n'est pas audible sur le plan des déclinaisons territoriales.

Les représentations du handicap à Mayotte sont discutées sur un plan culturel langagier, essayant de catégoriser, à travers les mots en langue locale, une manière dont le handicap peut être dit et décrit à Mayotte. Des exemples de recherches menées dans d'autres territoires non euro-américano-centrés, sur les représentations de l'autisme, sont citées pour mettre en valeur que le dialogue entre les connaissances issues d'une culture biomédicale et celles issues de la culture locale anthropologique reste difficile.

Plus généralement, à travers ces exemples, c'est la notion d'inclusion qui est interrogée : l'inclusion de Mayotte dans un système politique français, l'inclusion du système éducatif français dans les spécificités de Mayotte.

Limites de la ressource

Ceci n'est pas un article scientifique (pas de revue de littérature, pas d'expérimentations ou d'enquêtes), c'est un point de vue de chercheurs.

Fiche 24. L'acceptation du dispositif ULIS par les collégiens pour éviter le décrochage scolaire

Lien vers la publication

Dossier de pratique professionnel récupéré en interne dans le cadre de la formation CAPPEI

Référence

De Viries, L. (2022). *L'acceptation du dispositif ULIS par les collégiens pour éviter le décrochage scolaire*. Dossier de pratique professionnelle pour le CAPPEI, Académie de Mayotte.

Mots-clés

Inclusion, handicap, décrochage scolaire, acceptation.

Résumé de l'auteur

Dans ce dossier professionnel, nous traitons de la problématique rencontrée face au public adolescent d'une ULIS de Mayotte. Depuis la prise de poste, un problème semble s'accroître au fil des ans. À mesure que la scolarité de certains élèves progresse, leur présence au sein du dispositif ULIS diminue. Ainsi se pose la question de comment faire accepter le dispositif aux élèves afin d'éviter, entre autres, le décrochage scolaire ?

Commentaire

La question principale posée par l'enseignant stagiaire en CAPPEI est : « comment faire accepter le dispositif ULIS aux élèves ? ». Après avoir décrit le collège où l'enseignant stagiaire en CAPPEI enseigne, et le dispositif ULIS au sein du collège, l'auteur identifie les besoins des trois élèves concernés par son enquête. Elle propose une carte mentale des obstacles à l'acceptation du dispositif ULIS, notamment le déni des difficultés, le contexte socio-économique, les résistances des familles, la représentation du handicap, et l'organisation de l'établissement. Des propositions de sensibilisation à la représentation du handicap et d'interventions autour du climat scolaire sont proposées comme leviers aux obstacles.

Limites de la ressource

Bien qu'elle a le mérite de constituer une des rares ressources issues d'un travail mené en ULIS-collège à Mayotte, cette ressource reste peu étayée théoriquement, et peu praxéologique en termes d'outils pédagogiques.

Fiche 25. La transition de l'école au monde du travail : une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale

Lien vers la publication

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:25071>

Référence

Duc, B. (2012). *La transition de l'école au monde du travail : une analyse interactionnelle et longitudinale des phénomènes de participation et de construction identitaire en formation professionnelle initiale* (Doctoral dissertation, University of Geneva).

Mots-clés

Apprentissage situé, formation professionnelle, identité située, interactions verbales, transition école-travail.

Résumé de l'auteur

En Suisse, la formation professionnelle, et plus spécifiquement le dispositif dual construit sur l'alternance école-entreprise, est la filière la plus fréquentée par les jeunes à la sortie de l'école obligatoire. Ce dispositif, souvent considéré comme un aménagement du passage de l'école au monde du travail, est actuellement l'objet d'une attention croissante en raison des problèmes qui lui sont associés (discontinuité des parcours, arrêts prématurés, échecs). Notre objectif est de mieux saisir les processus d'apprentissage et de construction identitaire en jeu dans la transition, telle qu'elle est vécue dans ce contexte, ainsi que les facteurs contribuant à les faciliter ou à leur faire obstacle. À travers l'analyse de données audiovisuelles documentant des situations de formation ordinaires, nos résultats mettent en évidence la manière dont les trajectoires des apprentis se façonnent au fil des interactions verbales et non verbales dans lesquelles ils s'engagent ainsi que des processus d'identification dont ils sont l'objet.

Commentaire

L'auteur commence par rappeler que « [...] si auparavant la transition a pu représenter un moment ponctuel dans la trajectoire biographique des individus, le passage de l'école au monde du travail représente aujourd'hui « un parcours non linéaire, un processus long et complexe, de plus en plus difficile, aléatoire et douloureux » (Dubar, 1998, p. 31) » (p. 28). En effet, « les travaux portant sur la problématique de la transition de l'école au monde du travail cités ci-dessus s'accordent à dire que ce passage est aujourd'hui plus long et complexe qu'auparavant, en raison de différents facteurs, dont l'évolution du monde du travail. Dans le contexte de la Grande-Bretagne, Goodwin et O'Connor (2007) font le même constat. Cependant, à travers une nouvelle analyse de données récoltées dans les années soixante, ils soulignent qu'il existe une continuité dans l'expérience subjective de la transition entre avant et maintenant. Ils montrent, à partir de l'analyse renouvelée d'entretiens menés entre 1962 et 1964 avec des jeunes en transition que ce passage est, sur le plan individuel, un processus complexe et non linéaire, et cela indépendamment du contexte spatio-temporel » (p. 45).

En contrepied des non prévues (licenciement par exemple), les transitions « attendues, prévues, anticipées et donc susceptibles de préparation personnelle et institutionnelle »

(Kaddouri, 2008, p. 177) : « sur le plan professionnel, comme nous l'avons montré, elle correspond à une étape fondamentale de la trajectoire d'entrée du jeune dans le monde du travail. Sur le plan personnel, la transition de l'école au monde du travail, dans le contexte d'un dispositif en alternance, correspond à un changement de cadre d'activité et à la confrontation de l'individu à un monde nouveau pour lui, le monde du travail et des adultes. Par ailleurs, cette transition est associée au passage de l'adolescence à l'âge adulte et s'accompagne de nombreux changements au niveau de la vie familiale du jeune, de son appartenance sociale et culturelle, de ses responsabilités économiques et juridiques, etc. (Cohen-Scali, 2000) » (p. 45-46).

Les travaux de Zittoun et Perret-Clermont (2001) et Zittoun (2008, p. 166) s'interrogent justement sur les conditions sociales, culturelles, interpersonnelles et personnelles, « qui font d'une période de transition une occasion de développement » (p. 46) ». Selon Barbier (1996), la notion d'identité est au fil du temps devenue « une sorte de référence obligée » (p. 11). L'identité ressort comme une notion complexe qui « résiste et s'érige en totalité indécomposable et irréductible à l'une ou l'autre de ses dimensions » (Kaddouri et al., 2008, p. 16) ».

Nous proposons ici quelques extraits de la thèse sur la notion d'identité :

« Comme le notent Lamamra et Masdonati (2009), « l'identité peut être définie comme le produit d'un double processus, l'un biographique et l'autre relationnel. Elle se construit dans une pluralité de sphères de vie et de manière dynamique, dans le temps et selon les expériences » (pp. 31-32).

« [...] l'identité professionnelle peut être considérée comme une facette de l'identité d'un individu, qui se construit au cours de ses expériences dans le domaine des activités professionnelles. Elle est une facette identitaire importante étant donnée la place centrale qu'occupe l'activité professionnelle dans la vie personnelle de l'individu ou dans sa vie sociale. Elle ne peut ainsi être détachée d'autres composantes de l'identité, au vu du rôle important que le travail joue dans la définition de soi » (p. 51).

« Filliettaz (2009b) vise précisément « à problématiser "la part langagière" des activités de formation professionnelle et ainsi à renforcer les liens entre le champ de la linguistique appliquée et les sciences du travail et de la formation (Filliettaz, 2009c, p. 3) » (p. 100).

Dans cette thèse, l'auteure a réalisé une démarche ethnographique sur plusieurs sites de formation en vue de rendre compte de la participation des apprenti·e·s aux pratiques de différentes communautés. La recherche porte sur une analyse des trajectoires de participation qui se déploient dans plusieurs espaces-temps (et donc plusieurs contextes). La démarche de recherche repose aussi sur une approche contrastive (diversité des apprentis suivis, des lieux de formation observés et des situations d'interaction). Le but étant de mettre en contraste différentes trajectoires de participation, et ce à deux niveaux.

« Sur le plan synchronique, nous cherchons à comparer les trajectoires de participation de plusieurs apprentis, à différents moments de leur parcours de formation et dans les différents lieux dans lesquels ils s'engagent. Sur ce

plan, il nous semble intéressant de mettre en regard des situations de formation prenant place dans des filières de formation, des lieux de formation (centre de formation ou entreprise) ou encore dans des entreprises distinctes, et mettant en scène des apprentis différents. Sur le plan diachronique, nous proposons de mettre en contraste les trajectoires de participation identifiées au sein des parcours de formation de plusieurs apprentis, de la première à la quatrième année d'apprentissage. Par ailleurs, nous cherchons aussi à comparer les trajectoires de plusieurs apprentis telles qu'elles se déploient sur le temps long du cursus d'apprentissage » (p. 125).

L'hypothèse générale est la suivante : l'analyse et la compréhension des trajectoires de participation s'enrichissent par leur mise en regard et par la mise en évidence de similitudes ou de contrastes. L'approche contrastive permet en ce sens une meilleure mise en évidence des facteurs en jeu dans la construction des dynamiques de participation auxquelles cette recherche s'intéresse.

Les résultats les plus saillants sont ci-dessous :

« Premièrement, le privilège donné à l'une ou l'autre forme identitaire par l'apprenti est fortement influencé par ses expériences de participation, l'interprétation qu'il en fait ainsi que le sens qu'il donne à son engagement en formation. Deuxièmement, la forme identitaire valorisée par l'apprenti n'est pas nécessairement reconnue par la communauté de pratique dans laquelle il évolue » (p. 394).

« Les analyses que nous avons menées mettent tout d'abord en évidence la façon dont se construisent les trajectoires de participation des individus au sein d'une communauté de pratique. Alors que Lave & Wenger (1991) et Wenger (1998) situent le plus souvent leurs analyses sur le temps long du cursus d'apprentissage (les apprentissages informels des tailleurs Vai et Gola, des sages-femmes dans la culture maya, des bouchers dans des supermarchés américains, etc.), nos analyses montrent comment ces trajectoires globales se construisent à partir des expériences de participation des individus dans une communauté, et plus précisément à partir de trajectoires de participation se déployant sur des échelles temporelles plus courtes. Cet aspect central de notre travail met ainsi en évidence les bifurcations que peuvent connaître ces trajectoires globales » (p. 396).

« Alors que Lave & Wenger (1991) insistent sur le rôle de la participation aux pratiques de la communauté, nos analyses mettent ensuite en évidence la multiplicité des facteurs en jeu dans la construction des trajectoires, que ce soit sur le temps court d'une activité ou d'un projet, ou sur le temps long du cursus d'apprentissage » (p. 396).

« Nous avons [...] mis en évidence des cas où les activités attribuées à l'apprenti ou les modalités d'encadrement ne sont pas adaptées à son niveau de compétences et l'empêchent d'endosser les rôles qui lui sont assignés dans l'activité ; des cas où une logique de substitution prive l'apprenti des ressources qui lui permettraient de participer de façon progressive aux activités ; ou encore des cas d'exclusion progressive de

l'apprenti ou de stigmatisation qui ne contribuent pas à la construction d'une identité positive » (p. 397).

« il ressort également que l'individu joue un rôle important dans la construction des trajectoires de participation, tant au niveau de ce qu'il véhicule avec lui à son entrée dans une communauté de pratique (son bagage scolaire, sa motivation, etc.) qu'au niveau de sa capacité à endosser les rôles qui lui sont attribués dans l'activité. Ces aspects relatifs à l'engagement de l'individu ne sont cependant pas donnés une fois pour toutes, mais se construisent eux aussi au fil des expériences de participation de l'individu » (p. 397).

En ce qui concerne le bagage scolaire de l'apprenti·e, les analyses insistent sur le rôle primordial que jouent les réactions interactionnelles des personnes en charge de l'apprenti·e vis-à-vis des compétences qu'il parvient à mobiliser en situation. Cette recherche met ainsi en évidence la façon dont la participation des apprenti·e·s se manifeste et se négocie en interaction. Cette négociation se fait à travers la façon dont l'apprenti·e se positionne et est positionné·e dans l'interaction, les rôles qui lui sont attribués et la capacité qu'il a à les endosser.

L'auteure conclut en disant qu'« [...] il nous semble intéressant de relever le rapport de co-configuration existant entre la modalité d'encadrement de l'apprenti et son engagement tels qu'ils s'accomplissent dans l'interaction. En effet, la modalité d'encadrement de l'apprenti configure en quelque sorte la façon dont l'apprenti peut s'engager et le rôle qu'il peut endosser dans l'interaction ainsi que dans l'activité. Inversement, la façon dont l'apprenti endosse le rôle qui lui est attribué ou qu'il endosse sur sa propre initiative configure la modalité d'encadrement à laquelle a recours la personne en charge de sa participation à une activité » (p. 398).

Limites de la ressource

La ressource ne s'intéresse pas à proprement parler du handicap, mais constitue une recherche importante sur cette phase de transition que le projet MayMobPro s'attache à comprendre.

Fiche 26. Identité professionnelle du lycéen en situation de handicap à Mayotte

Lien vers la publication

<https://www.canal-u.tv/chaines/inshea/colloque-francophone-sur-l-autodetermination-et-le-handicap?acces=8AEdVMDyFEHUjI3esEzQIwYAx3leCHGS-QpLErHreTM>

Référence

Lefer Sauvage, G., Alvergnat, C. et Mercier, C. (2022, octobre). Identité professionnelle du lycéen en situation de handicap à Mayotte. *Colloque francophone sur l'autodétermination et le handicap*. Conférence à INSHEA au Colloque de la Chaire sur l'auto-détermination, Suresnes, France. [\(hal-03831797\)](#).

Mots-clés

Mayotte, identité professionnelle, psychologie culturelle, alternance filmique, handicap.

Résumé des auteurs

La professionnalisation des jeunes à Mayotte est un enjeu important, car elle fait face à de nombreuses contraintes (démographie importante et croissante, taux de chômage à 35% de la population active et faible niveau de qualification). Dans un contexte démographique très précaire, l'importance accordée au futur et à s'engager dans des recherches professionnelles actives, chez les jeunes, qui plus est en situation de handicap, est très difficile. Elle est aussi inscrite dans les dynamiques développementales spécifiques (Lannegrand-Willems, 2012) et des dynamiques culturelles différentes : le rapport au divin dans les représentations de l'avenir (Thille, 2022), la compréhension et l'appréhension de la notion de handicap à travers les Djinn (Grima, 2006 ; Nathan, 2022), mais aussi le rapport au travail professionnel qui entre potentiellement en compétition avec l'organisation sociale matrilineaire (Blanchy, 2012). Aussi, à travers le numérique mobile, comment permettre de donner du pouvoir d'agir (Rabardel, 1995) aux jeunes en situation de handicap à Mayotte dans leur identité professionnelle en émergence et dans leur compréhension de leur formation professionnelle en vue d'une meilleure insertion professionnelle ? Nous faisons l'hypothèse que les gestes professionnels médiatisés à partir d'outils de captation vidéo permettent indirectement le développement de compétences et de gestes professionnels. 4 adolescents en terminale ATMFC bénéficiant du dispositif ULIS lycée professionnel, sont suivis pendant 2 ans lors des stages professionnels et en formation initiale. Des traces d'activités d'élèves sur la tablette, des observations de 10h en classe, des entretiens libres et des analyses du cahier journal de terrain montrent que le dispositif d'alternance filmique (filmer-se voir) pourrait participer à une forme d'identité professionnelle distanciée qui faciliterait l'incorporation des gestes professionnels chez l'adolescent en situation de handicap. Ces premiers résultats sont alors réinterrogés dans une perspective interculturelle.

Commentaire

Cette présentation est faite par un acteur de terrain accompagné de deux chercheuses, et destinée à des acteurs de terrain. Le contexte sociodémographique et la culture de Mayotte, à travers ses langues, sa structure sociale et la religion, sont présentés et servent d'outils intellectuels pour comprendre les freins et les effets positifs du dispositif de recherche autour du montage vidéo conçu par des jeunes en situation professionnelle (projet MayMobPro). Une étude de cas d'une élève au sein d'une ULIS est analysée. Les résultats de la recherche montrent qu'une alternance filmique (à travers le montage vidéo) participe à la

construction identitaire professionnelle. Des interprétations de ces résultats autour de l'approche culturelle sont énoncées.

Limites de la ressource

Bien qu'elle a le mérite de constituer une des rares ressources issues d'un travail mené en ULIS-lycée professionnelle à Mayotte et que cette ressource est traduite en langue des signes, cette étude de cas n'a pas vocation à être répliquable. De plus, les éléments culturels sont présentés à titre d'hypothèse et non de validation culturelle.