



HAL
open science

En chemin vers des formations accessibles : Analyse de deux formations inclusives

Justine Gasparaux, Corinne Mérini, Serge Thomazet

► To cite this version:

Justine Gasparaux, Corinne Mérini, Serge Thomazet. En chemin vers des formations accessibles : Analyse de deux formations inclusives. *La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 2022, 94 (2), pp.147-164. 10.3917/nresi.094.0147 . hal-04289975

HAL Id: hal-04289975

<https://hal.science/hal-04289975>

Submitted on 16 Nov 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.

Version auteur – Acceptée par la revue

Référence : Gasparaux, J., Mérini, C., & Thomazet, S. (2022). En chemin vers des formations accessibles. Analyse de deux formations inclusives. La nouvelle revue-Éducation et société inclusives(2), 147-164.

En chemin vers des formations accessibles : Analyse de deux formations inclusives

Justine Gasparaux (ACTé EA4281, Université Clermont Auvergne), Corinne Mérini (ACTé EA4281, Université Clermont Auvergne), Serge Thomazet (ACTé EA4281, Université Clermont Auvergne).¹

Mots clés : Société inclusive – Formation inclusive – Autodétermination – Collaboration – Partenariat.

Key words: Inclusive society - Inclusive training - Self-determination - Collaboration - Partnership.

Title : On the way to accessible vocational training: An analysis of two inclusive formations

Résumé :

Cet article rend compte d'une recherche menée en collaboration avec l'association Trisomie 21 Alpes-Maritimes. L'étude qualitative menée auprès de deux organismes de formation nous a permis de confronter les formateurs à la vidéo de leurs séances, d'organiser des débats de métiers autour des points saillants extraits de cette première phase puis de cartographier l'écosystème dans lequel les deux formations prennent place. Ainsi, nous avons pu identifier la manière dont les formateurs rendent leurs enseignements inclusifs, facilitent l'accès aux noyaux de compétences visés par l'agencement des enseignements et l'interactivité dans lesquels prennent place les formations. Au-delà, nous avons pu cerner en quoi les normes de l'écosystème « ordinaire » peuvent constituer des freins à la promotion à l'autodétermination des stagiaires dans leur parcours formatif.

Summary:

This article reports research carried out in collaboration with the association *Trisomie 21 Alpes-Maritimes*. The qualitative study conducted with two training organizations allowed us to confront the trainers with the video of their sessions, to organize professional debates around the salient points extracted from this first phase and then to map the ecosystem in which the two formations take place. Thus, we were able to identify the way in which trainers make their teaching inclusive, facilitate access to the core competencies targeted by the layout of the lessons and the interactivity in which the training takes place. Beyond that, we were able to identify how the standards of the "ordinary" ecosystem can act as a brake on the promotion of self-determination of trainees in their training course.

¹ Nous remercions les professionnels et structures qui nous ont sollicités et accompagnés dans ce travail.

1. Introduction et enjeux : promouvoir une société inclusive

Le point de départ de cette recherche réside dans la volonté de certains acteurs d'avancer dans la mise en place d'une société accessible, telle que peuvent la promouvoir, en France, la loi du 11 février 2005 et au niveau international, la convention des droits des personnes handicapées. Dans ce contexte, les dispositifs dits de droit commun, enseignement, formation, entreprises qui autrefois étaient réservés à certains doivent s'ouvrir à toutes personnes qu'elles soient handicapées ou non, « sans privilèges, sans exclusivités ni exclusions » (Gardou, 2012, p. 145). Le développement d'une telle société fait apparaître de nouveaux rôles sociaux pour les personnes reconnues handicapées (Ébersold, 2019). Autrefois limitées à certains métiers ou à des dispositifs de travail adapté comme les ESAT, les personnes reconnues handicapées occupent de plus en plus d'emplois en milieu ordinaire (INSEE, 2020). Pourtant la formation professionnelle reste encore largement ségréguée (Velche, 2009) et, bien souvent, pour l'accès à un même métier, il existe une formation de droit commun et une autre pour les personnes reconnues handicapées... quand il en existe une ! Il apparaît ainsi qu'à la suite de l'école, la réflexion doit porter maintenant sur la formation professionnelle et sa capacité à s'ouvrir aux personnes reconnues handicapées. Deux leviers peuvent rendre les formations plus inclusives, d'une part la compensation qui, sans changer les formations, fournit aux personnes des ressources ou des dispositifs complémentaires et, d'autre part, l'accessibilité, qui amène à modifier, à adapter les formations. Bien évidemment l'accessibilité est plurielle, elle est tout à la fois administrative (le fait de pouvoir être un élève/stagiaire comme les autres), physique (avoir l'accès aux espaces de formation), sociale (la possibilité d'être partie prenante dans un groupe d'élèves ou de stagiaires), didactique et pédagogique (et donc recevoir un enseignement avec des contenus et selon des méthodes adaptées). De ce point de vue, une société inclusive est avant tout une société accessible pensée dans une logique de *design* universel comme « la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services qui puissent être utilisés par tous, dans toute la mesure possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale » (CDPH, 2006 p.5).

Quand il s'agit d'interroger l'accès effectif aux pratiques sociales conçues comme universelles, l'approche se doit alors d'être élargie afin de prendre en compte le partage d'actions et de responsabilité au niveau de différents acteurs et de différents systèmes. Notre travail de recherche a été mis en place à la suite d'une commande de l'association Trisomie 21 Alpes Maritime qui a rassemblé différents acteurs et financeurs² pour ce projet. Concernant la recherche dont nous rendons compte ici, l'objectif du travail est de repérer et comprendre les leviers, mais aussi les freins à ce mouvement d'accessibilité au travers des pratiques des formateurs. Si la commande se limitait à une étude des pratiques des formateurs, nous avons adopté une approche écologique qui prend en compte les contextes politique et réglementaire dans lesquels les pratiques de formation et leur organisation s'inscrivent. En effet, les pratiques des formateurs et la volonté politique de la structure, bien que nécessaires, restent insuffisantes à la mise en œuvre d'une formation inclusive. En tant que formation certifiante (avec les règles de la certification) ou qualifiante (avec les normes qui font le métier), la formation est sous l'influence de facteurs et de normes qui n'appartiennent pas seulement aux formateurs. Les systèmes de normes d'une formation inclusive portés aux différents niveaux (du local à

² La fédération Trisomie 21 France, la Région Sud PACA, l'AGEFIPH, le FIPHFP, l'OETH, l'UCFV, JMB formation, l'ASTEI a permis de faire l'interface entre ces différents acteurs et le laboratoire ACTé qui apporte son expertise scientifique au projet.

l'international) de l'écosystème ne peuvent se réduire à la préconisation de bonnes pratiques adressées aux formateurs ou organismes de formation. L'action des formateurs résulte d'une mise en tension de volontés politiques qui impulsent des phénomènes normatifs (Schwartz, 2012) par les financements, la communication, les règles de recrutement, de certification et par l'ouverture du marché du travail qui ne sont pas nécessairement en cohérence. Notons enfin que la recherche de terrain, limitée de par la commande, à une analyse des dispositifs et du travail des formateurs pourrait être utilement complétée par une autre étude se centrant sur l'activité et les apprentissages des stagiaires qu'ils soient ou non en situation de handicap.

2. Formations professionnelles inclusives : peu de littérature, mais des pistes de lecture du réel

Les recherches sur l'accessibilité et la société inclusive n'ont pas encore pleinement investi le champ de la formation professionnelle inclusive, même si quelques travaux sont bien présents. Sans prétention à l'exhaustivité, nous reprenons ci-dessous les principaux résultats des publications francophones du domaine que nous avons pu repérer. Dans ces travaux, nous allons le voir, il est question de redonner du pouvoir d'action aux personnes, mais aussi d'apprendre dans l'action afin de s'adapter à des environnements changeants. Les formations s'inscrivent dans un processus social qui a pour effet de mettre les acteurs en tension et conduit à s'interroger sur le travail collectif et les situations dites d'intermétiers (Allenbach et al., 2021).

Une enquête récente (Etude IFOP pour l'AGEFIPH, 2021) révèle que les jeunes en situation de handicap partagent les mêmes aspirations que l'ensemble des jeunes, mais restent confrontés à des discriminations et des freins à l'embauche importants. Ces obstacles persistants nourrissent chez eux des craintes et des censures alors qu'une fois employés, ils occupent des postes en adéquation avec leurs attentes et leurs exigences. Une des craintes, qui apparaît dès l'entrée en formation, est liée au fait de ne pouvoir se former et exercer un métier correspondant à ses aspirations. Les formations ont donc à s'attacher, au-delà des compétences liées au métier, de redonner aux personnes du pouvoir d'action et de la confiance en eux et dans le système. D'autres études interrogent le processus permettant l'exercice d'un choix éclairé. Celui-ci ne pourrait-il prendre place plus en amont, au regard des spécificités des personnes, notamment avec déficiences intellectuelles ? La situation actuelle conduit les moins dotés en capital scolaire et social à auto-adapter leurs aspirations aux places prédéterminées par l'offre existante (Soidet et al., 2018; Verdier, 2010). S'engager dans un processus de formation inclusive, suppose de penser la participation sociale des personnes non seulement comme un principe éthique, mais surtout comme un principe d'action. Les milieux comme les acteurs sont alors amenés à faire des pas de côtés, et à élargir le champ des possibles (Veyre et Petitpierre, 2021).

La littérature laisse entendre qu'une formation par la pratique semble bien souvent pertinente, notamment par la voie de l'apprentissage. Elle permet aux jeunes en situation de handicap d'être perçus non plus par le seul prisme du handicap, mais de leurs compétences métiers (Pigeot, 2008). La formation par la pratique nécessite cependant de ne pas en rester à des compétences professionnelles acquises « sur le tas », qu'il est difficile de valoriser (Veyre et Petitpierre, 2021). L'alternance, tout comme d'autres dispositifs de formation ancrés dans la pratique, favorise l'inscription dans une « démarche de type réussir-comprendre-réussir » et facilite ainsi

la construction de liens entre savoirs et savoir-faire (Pigeot, 2008, p. 55). Il convient aussi de s'interroger sur des formations qui se limiteraient à des compétences routinières dans un monde contemporain où il est attendu des formations qu'elles développent des capacités d'adaptation. C'est donc la question de la flexibilité qui est ici en cause, permettant une double adaptation, la première répondant aux attentes des entreprises et aux attendus du métier (Brizais, 2013), la seconde répondant à l'adaptation à des environnements en évolution fréquente et rapide. Disposer de compétences adaptables sous forme de savoir, savoir-faire et savoir-être, suppose pour les individus de pouvoir faire du lien, notamment entre théorie et pratique. Pour Jacques (2013) ces compétences adaptatives sont souvent les plus discriminantes quant à la réussite de la formation et de la prise d'emploi.

Dans ce contexte, la question de la formation professionnelle s'inscrit dans une logique de parcours accompagné. À ce sujet, Leblanc (2013) préconise de dépasser la sectorisation opposant, par exemple, secteur enfance et secteur adulte encore très présente dans les services. Cette évolution suppose « de nouvelles postures, de nouveaux schèmes d'accompagnement » (Leblanc, 2013, p. 140) pour les acteurs des services médico-sociaux, mais aussi pour l'appropriation graduelle de la formation par les participants, la croissance progressive de leur pouvoir d'agir et donc une redéfinition de l'identité collective : en précisant leurs rôles dans le processus de formation, les acteurs réinventent les règles de leur collaboration et développent un vécu expérientiel commun. (Bergeron et al., 2016). De ce point de vue, une formation inclusive s'inscrit dans la perspective d'une inclusion sociale par l'emploi, condition de l'autonomie sociale des individus. Elle nécessite de penser en amont l'entrée en formation, l'accompagnement aux choix évoqué ci-dessus et en aval la prise d'emploi par l'intermédiaire de dispositifs de transition jugés nécessaires (Ébersold, 2012; Velche, 2009) et qui peuvent prendre différentes formes dont celle de plate-forme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle (Bepmale, 2019).

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

Ainsi, si la littérature scientifique ne renseigne qu'imparfaitement le sujet de la formation professionnelle inclusive, les éléments précédemment évoqués laissent percevoir les enjeux de son développement pour l'ensemble des acteurs de l'écosystème. Bien que des difficultés et dilemmes persistent, la créativité des acteurs associée à la prise en compte des capacités des personnes en situation de handicap ouvrent la voie à une expérience formative et professionnelle inclusive, laquelle devra poser la question de l'autodétermination et d'un environnement capacitant. Si les individus acquièrent des compétences reconnues, il incombe à l'entreprise de procéder à des aménagements et adaptations structurels et fonctionnels favorables à la mise en œuvre des capacités de chacun (Falzon, 2013; Leblanc, 2013).

3. Cadre théorique

Les fondements théoriques de nos travaux s'appuient sur deux éclairages que nous mettons en interaction dans une logique systémique (Morin, 1981). D'une part l'analyse du travail en termes d'analyse de l'activité de formation et d'autre part l'analyse écologique des stratégies pédagogique-politique, et sociale des organisations. Ainsi, il s'agit moins de mesurer des effets sur les stagiaires handicapés ou de rassembler leur ressenti, que de percevoir les freins et les leviers du point de vue des formateurs et des organisations pour rendre les formations ordinaires accessibles. De fait nous ne rendons pas compte de la parole des stagiaires dans ce travail même si une large place lui a été donnée lors de l'expérimentation pour valider les freins et les leviers en cause.

3.1 Analyse psychologique et ergonomique du travail des formateurs

Notre objectif est de décrire l'activité professionnelle des formateurs, mais aussi ce qui la détermine, ce qui la facilite ou constitue des empêchements. Face à cet objectif, nous empruntons à l'analyse du travail (Clot, 2014) une partie de ses concepts et méthodes. Un premier élément conceptuel est de considérer que ce qui est observable, la tâche réalisée, ne recouvre pas l'activité des professionnels. En effet, leur activité (au sens de Clot et Faïta, 2000) prend en compte, bien au-delà de ce qui a été fait, les possibles non réalisés, écartés, empêchés, contrariés, suspendus. Autant d'éléments du métier, non mis en œuvre à l'instant T, mais qui constituent autant de possibles et sont présents et pèsent de tout leur poids dans le réel de l'activité du sujet.

Une telle approche par l'activité suppose de considérer que faire un métier va bien au-delà d'une simple réponse à la prescription, définie comme l'ensemble des consignes données aux professionnels pour leur permettre de faire leur travail, textes réglementaires, document transmis par la hiérarchie, formation, etc. (Daguzon et Goigoux, 2007). La notion d'activité renvoie à « ce qui est mis en jeu par le sujet pour exécuter ces prescriptions, pour remplir ces obligations » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50).

Analyser l'activité conduit à rendre visibles, y compris aux yeux mêmes des acteurs, la complexité et les richesses de leur travail. L'étude de l'activité, au sens précisé ci-dessus, nous amène, bien au-delà des tâches, à identifier ses difficultés, ses empêchements, mais aussi ses leviers, ses possibles et les vecteurs d'évolution.

3.2 Analyse écologique et sociale des organisations

L'écosystème porte, elle, intérêt au développement du processus, ici celui de la formation des personnes en situation de handicap. Dans le même temps, nous prenons en compte les phénomènes constitutifs de l'environnement avec lequel le processus est en interaction, et ceci au-delà de la situation immédiate dans laquelle la personne est plongée (Bronfenbrenner, 1979, p. 514, notre traduction)³.

Dans cette étude nous nous intéressons donc non seulement à la réalité des pratiques de formation et à la manière dont les formateurs s'organisent pour les rendre cohérentes et adaptées aux personnes en formation, mais aussi aux interdépendances qui se construisent par écho avec les systèmes sociaux de normes historiquement et culturellement construits et qui sont plus ou moins éloignés du processus. L'étude de l'organisation de la formation se positionne tout à la fois au plus près de la personne et des interactions entre acteurs, comme partenaires de la formation, mais prend aussi en compte, la manière dont les systèmes sociaux de recrutement, de certification, de labellisation ou d'alternance avec les terrains de stage interagissent avec le processus de formation et son objectif de rester inclusif.

Une reconnaissance du fait que les contenus de formation ou que leurs pratiques situés au plus près des personnes (le microsystème étudié) puissent paraître inclusives ne prend pas en compte les résistances et les freins qui peuvent être rencontrés dans les interactions avec le mésosystème (espace qui environne le processus formatif, le lieu de stage, les pratiques des tuteurs, etc.), ni les difficultés qu'engendrent les règles et codes de la certification ordinaire (situés dans l'exosystème), même si l'administration territoriale (située, elle, dans le macrosystème) débloque des financements spécifiques, ou adopte une politique promouvant les formations inclusives (Bronfenbrenner, 1979)⁴.

L'approche écosystémique nous permet d'identifier des empêchements et/ou des leviers parfois éloignés de la pratique effective du processus formatif lui-même, par l'étude des interactions qui se nouent entre le processus tel qu'il se vit au quotidien dans l'activité formative et son contexte social environnemental.

4. Méthode

Notre question de recherche cherche donc à situer les adaptations et accompagnements opérés en vue de rendre une formation « ordinaire » inclusive et à identifier les obstacles rencontrés.

Comme indiqué dans la partie théorique, nous partons de l'hypothèse que faire son métier ne consiste pas simplement à répondre à la prescription. En conséquence notre méthode vise à

³ (...) "requires examination of multiperson systems of interaction not limited to a single setting and must take into account aspects of the environment beyond the immediate situation containing the subject."

⁴ "The capacity of a dyad to function effectively as a context of development depends on the existence and nature of other dyadic relationships with third parties. The developmental potential of the original dyad is enhanced to the extent that each of these external dyads involves mutually positive feeling and the third parties are supportive of the developmental activities carried on in the original dyad. Conversely, the developmental potential of the dyad is impaired to the extent that each of the external dyads involves mutual antagonism or the third parties discourage or interfere with the developmental activities carried on in the original dyad".

identifier, au-delà de la tâche prescrite, la façon dont les formateurs mettent en œuvre leur travail, autrement dit leur activité réelle, mais aussi au-delà de ce réel, les alternatives qu'ils imaginent possibles, celles qu'ils souhaiteraient mettre en œuvre, mais qui font l'objet d'empêchements, bref, identifier non seulement l'activité réalisée, mais aussi le réel de l'activité (Clot, 2001).

Nous avons donc adopté une méthodologie qualitative qui interroge l'activité développée au niveau des pratiques des acteurs et de l'organisation du microsysteme, et cherche à identifier ce qui dans l'écosystème fait résistance ou empêchement au niveau du processus de formation. Nous avons procédé en quatre étapes, fondées sur l'exploration collaborative d'une recherche-intervention qui travaille au plus des pratiques à partir de traces manifestes d'activité. Nous avons ensuite inscrit cette exploration dans des débats collectifs de professionnels de même structure, puis nous avons ouvert ces débats à un collectif hétérogène appartenant à deux organismes de formation visant des métiers différents (animateurs d'accueil de loisirs et serveurs en restauration), mais à des qualifications de niveau comparable.

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

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

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

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

Les données récoltées ont été analysées du point de vue d'une sociologie qualitative d'ordre interactionniste pour percevoir, du point de vue des formateurs, la manière dont les stagiaires reconnus handicapés interagissent avec le groupe, les formateurs et plus généralement la formation. En même temps nous avons exploré la manière dont les organisations entrent en relation et interfèrent sur le processus formatif par leurs normes et leurs standards (accréditation des formations, financements, organisations des épreuves d'exams, etc.) mettant ainsi en relief les stratégies (Crozier et Friedberg, 1977) développées par les formateurs pour rendre la formation inclusive dans son organisation et au cœur de leurs pratiques. Par ailleurs, nous avons identifié les contraintes, empêchements, processus et dilemmes pesant sur l'activité des professionnels dans la mise en œuvre d'une formation inclusive et par ricochet les freins à l'accessibilité des formations.

Mise en place : nous avons pu recueillir des données sur deux terrains, l'un dans le domaine de

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

Les participants à l'étude ont été informés en amont de leur engagement, du cadre et des objectifs de la recherche, ces éléments ont été rappelés à chaque étapes du travail par l'équipe de chercheurs (mars et septembre 2021). Par ailleurs, chaque participant a consenti aux modalités de cette recherche et à l'utilisation des données recueillies *via* la signature d'un formulaire de consentement. Conformément à l'éthique de l'étude, l'anonymat est garanti pour tous et les éléments saillants repérés en première analyse par les chercheurs ont été soumis aux participants pour validation.

Cette étude, à propos d'un terrain scientifique encore peu exploré, a été conduite auprès de cinq formateurs intervenants dans deux dispositifs de formation d'un même territoire de la région PACA. Les résultats présentés ci-après doivent être considérés avec prudence. Si des invariants semblent se dessiner dans les interprétations, ils ne peuvent avoir valeur de généralisation sans confronter de nouveaux terrains et territoires à ces questionnements. De plus, la période de crise sanitaire a retardé la mise en place de la formation de serveur et bousculé l'équivalence imaginée entre les deux formations dans notre dispositif de recherche. En conséquence nous avons recueilli plus de données concernant la formation à l'animation.

5. Résultats

Conformément à notre méthode, les résultats exposés ci-dessous ne rendent pas seulement compte de ce que nous avons pu observer, mais plus largement de l'activité telle qu'elle a pu nous être présentée par les formateurs lors des entretiens d'autoconfrontations simples et croisées. Ces entretiens ont permis, en plus du travail réalisé, de présenter d'autres pans de l'activité, et notamment des possibles non (encore) réalisés (Clot, 2008).

5.1 Résultat 1 : bien au-delà des dispositifs compensatoires, ce qui est mis en œuvre est bien une formation inclusive.

Nos prises de vue mettent en évidence que les pratiques des formateurs ne différencient pas les stagiaires en situation de handicap des autres stagiaires. Face à ces images, les formateurs, dans leurs commentaires, nous déclarent que, d'un point de vue éthique, ils ne souhaitent faire de différence entre les stagiaires.

« Pour moi, c'est inclusif parce que les réactions qu'il y a là, c'est les mêmes que j'ai avec mon groupe de stagiaires à moi pour le coup. Aucune qui est surjouée dans la façon de me déplacer, de parler, d'agir... non... de bouger. Pour moi, il n'y en a pas. Il n'y a aucune différence » (Ud-ACS3)⁵

Ainsi, la posture du formateur comme les dispositifs d'accueil des stagiaires dans la formation sont similaires et non ségrégatifs. En effet, les pratiques des formateurs au quotidien en termes de contenus (connaissances abordées, prévention des obstacles susceptibles d'être rencontrés, etc.) ou d'exigences sont identiques pour tout le groupe de stagiaires. Les stratégies pédagogiques, elles, sont « ordinairement » différenciées et diversifiées permettant à chacun de

⁵ Extrait de nos verbatims. La parenthèse renvoie à la référence du formateur et du recueil.

rentrer dans la tâche qu'il soit handicapé ou non selon son propre profil et ses propres stratégies d'apprentissage.

Les dispositions prises pour la certification (préparation à l'examen, dossier écrit, etc.) ne différencient pas les stagiaires avec ou sans handicap, il en est de même pour l'insertion professionnelle et les périodes « terrain ». Ces formations sont pensées comme accessibles et identiques pour tous. Dans le cadre de l'expérimentation, des dispositifs externes d'accompagnement individuel et collectif pour les participants de la formation viennent en appui de cette approche « ordinaire » et ont indirectement permis des régulations (pour le travail de l'écrit ou éclairer les incompréhensions développées dans les cours par exemple).

Au-delà du travail des formateurs, l'accessibilité des formations résulte d'une responsabilité collective en interne entre formateurs, accompagnateurs, et structure de formation. De plus, en externe, une coordination tente d'être impulsée par un comité de pilotage réunissant les prescripteurs, les tuteurs et les employeurs :

« Voilà, on convie tous les tuteurs à venir. J'ai bien dit, on convie, même si moi, je commence à mettre la pression un peu aux tuteurs pour qu'ils viennent parce que j'en ai assez [...]. Il y a Jeunesse et Sports, notre ministère qui est convié, il y a la région est conviée, les prescripteurs sont conviés. Il n'y a jamais grand monde à ces réunions, malheureusement, mais ils sont conviés, en tout cas. » (Le-ACC1)

Le verbatim traduit bien la difficulté à faire que des dispositifs portés par une structure soient assumés collectivement par le secteur d'activité.

Bien que les pratiques ordinairement mises en place témoignent de la volonté inclusive de ces deux dispositifs de formations, la place tenue par les dispositifs d'accompagnement externes devra être pensée (en interne ou externalisé) pour tenir compte des besoins auxquels ils ont répondu lors de l'expérimentation. Nous l'avons vu, l'engagement pour l'accessibilité ne peut se réduire au seul centre de formation, nous verrons ci-après l'enjeu de la responsabilité collective (5.3) au-delà des questions pédagogiques portées par les formateurs (5.2).

5.2 Résultat 2 : des pédagogies pensées dans une logique d'accessibilité universelle

Sans nécessairement employer le terme ou maîtriser les techniques du design universel en éducation (Rose, 2000), il apparaît que les pratiques des formateurs s'en rapprochent sur de nombreux points. D'une part, ils s'attachent à faire vivre des collectifs et notamment un groupe classe contribuant à la formation de chacun par la pair'aidance, la valorisation de l'expertise d'usage, la construction collective de l'accessibilisation. D'autre part, au sein du groupe, les formateurs sont attentifs à faire cohabiter différentes modalités d'apprentissage (lire, écouter, faire, etc.), différentes modalités de mémorisation (écrire, écouter...), différentes modalités de restitution des savoirs. Le choix d'un nombre limité de stagiaires (12 maximum) permet, au sein de groupe d'avoir une attention particulière à chacun, de saisir le bon moment pour solliciter tel ou tel stagiaire, de limiter le stress par des pratiques adaptées à chacun.

D'autre part, les formations sont construites avec des temporalités permettant à chaque stagiaire de trouver son rythme et d'être le plus autonome possible. Notons que la mise en œuvre se fait de manière tout à fait différente selon les formations et les formateurs : dans un cas, la différenciation se fait par les tâches : chaque stagiaire peut rester le temps nécessaire sur une tâche, et d'autres tâches sont prévues pour les autres stagiaires qui travaillent plus rapidement alors que dans un autre cas, ce sont des silences, le tempo donné au groupe qui permet à chacun d'apprendre.

« Ce ne sont pas les mêmes attentes et en fait, ça a été vraiment construit de manière à prendre en compte les différences de chacun. C'est-à-dire que c'est pour ça que je vais utiliser beaucoup d'outils, beaucoup de supports visuels, que je vais beaucoup bouger, que je vais beaucoup varier ma voix. Mais ce que je pense, c'est par rapport à ce qu'on disait tout à l'heure, chacun va apprendre de manière différente. Tous mes documents en général je vais essayer de les mettre en format paysage parce qu'on m'a expliqué que c'était plus simple pour les dyslexiques [...] Alors, lui, il ne voit pas les couleurs, du coup il faut un document comme ça. Alors lui, il ne comprend pas si je parle trop vite donc il faut que je parle tout doucement. Du coup, je vais mettre un support visuel qui va reprendre ce que je vais dire. À la fin s'ils n'ont pas compris, on va leur donner un petit document pour qu'ils puissent avoir une synthèse chez eux. Du coup, c'est un truc qu'on fait clairement au quotidien. (Ud-ACS3)

D'autres pratiques de différenciations ont été identifiées que nous ne pourrions exposer dans le cadre limité de cet article. Cet ensemble de pratiques est jugé indispensable par les formateurs non seulement pour les stagiaires avec handicap accueillis, mais aussi pour tous les autres, dont beaucoup présentent de grandes fragilités au regard des apprentissages.

Les apports de ces pratiques pédagogiques mises en place par les formateurs ne pourront, semble-t-il, être pertinents et réellement porteurs pour les stagiaires que dans un système plus large que le centre de formation. Ce qui nous amène à penser le rôle d'une responsabilité collective et partagée par les différents acteurs concernés en amont, pendant et après la formation.

5.3 Résultat 3 : un travail d'équipe, une responsabilité collective.

Une information et une sensibilisation conséquente au métier sont considérées par les formateurs comme un préalable nécessaire à l'entrée en formation, de même que la nécessité pour les stagiaires de venir avec un projet.

« On avait un jeune homme qui avait 17 ans, il a été envoyé par la Mission locale. On lui a dit tu vas là-bas et tu verras. Il est arrivé, il ne savait même pas ce qu'il allait faire. Et quand il est arrivé le lundi matin, on avait fait son test de positionnement, ça allait [...] Il a dit à midi je vais me chercher un sandwich, il est parti chercher son sandwich, il n'est jamais revenu. [...] Il a écrit un mail disant qu'il s'est rendu compte que la formation n'était pas faite pour lui qu'il s'en excusait. » (Le-ACC2)

Ce point interpelle les organismes et les structures qui orientent les jeunes vers les formations. Il ne s'agit pas tant de leur trouver une place dans une formation que de les accompagner dans la construction d'un projet professionnel et d'un parcours de professionnalisation. Ceci commence, par exemple, aux dires des formateurs, par permettre des moments d'immersion et d'observation dans le métier espéré. Dans la même logique l'après-formation nécessiterait un accompagnement à l'insertion pour faciliter l'accès au monde professionnel, cette logique temporelle du parcours du stagiaire nécessite de penser la formation dans sa globalité et d'admettre la responsabilité collective (équipe de partenaires, projet cohérent) des acteurs qui jalonnent le parcours. Ainsi, en amont, au cours, et en aval de la formation, des interactions sont nécessaires entre les acteurs et systèmes concernés par le processus de formation. Dans le même esprit, les formateurs ont relevé la nécessité de cohérence entre l'accompagnement des

tuteurs et la formation dispensée qui elle doit intégrer aussi les attendus de la certification :

« On a eu la volonté de monter une formation pour les tuteurs, c'est-à-dire une sensibilisation de deux jours [...] Malheureusement, quand on sonde les tuteurs, il y en a très peu qui seraient prêts à s'engager à prendre deux jours ou même une journée de leur temps pour venir. » (Le, ACC1)

« Il y a une formation spécifique aux tuteurs d'accompagnement pour former les apprenants, les stagiaires. Elle existe. Elle dure deux jours. Ça fonctionne. Ça fonctionne très, très bien » (Ic, ACC3)

Les problèmes de temporalité sont fréquemment mis en avant, et, de notre point de vue, traduisent une sorte d'évitement pour ne pas étendre la responsabilité du professionnel jusqu'à ce niveau de collaboration, leur préférant des logiques de délégation entre les différents acteurs du secteur d'activité ne nécessitant pas de pas de côté. Dans le même esprit, certains formateurs aimeraient être accompagnés dans la compréhension des difficultés de certains stagiaires, pour cela, il s'agit sans doute de distance à réduire entre les métiers celui de formateur en milieu ordinaire et ceux de l'accompagnement des personnes.

6. Discussion

Dans le cadre de ce numéro thématique, nous discuterons nos résultats au regard de l'autodétermination. Nous tenterons de répondre à la question suivante : quelles actions ou dispositions prises par les formateurs sont susceptibles de constituer des freins ou leviers à l'autodétermination, en interne à la formation ou en lien avec l'écosystème ? I

Nous utiliserons alors les différentes dimensions de l'autodétermination telle qu'ont pu les identifier les auteurs comme Deci et Ryan (1985) ou encore Wehmeyer (1992) dont nous reprendrons l'approche fonctionnelle, et une définition de l'autodétermination comme un ensemble d'habiletés et d'attitudes qui permettent à l'individu d'agir en qualité d'agent causal de sa vie⁶ (Wehmeyer, 1992). Nous renvoyons le lecteur, par exemple, à Lachapelle, Fontana-Lana, & Geurts (2022) qui présentent dans le détail les habiletés et attitudes que nous reprenons dans la suite de cette discussion.

6.1 Des préalables au développement de l'autodétermination

Nos résultats montrent que l'approche des formateurs s'ancre dans une logique universelle de type inclusive. Soucieux d'aider les stagiaires à être partie prenante dans le métier et le groupe, ils ont été unanimes à souhaiter des stagiaires motivés pour s'engager dans la formation ce qui suppose une mobilisation intermétiers des acteurs de l'insertion professionnelle et des métiers

⁶ « Self-determination refers to the attitudes and abilities required to act as the primary causal agent in one's life and to make choices regarding one's actions free from undue external influence or interference. It involves autonomy (acting according to one's own priorities or principals), self-actualization (the full development of one's unique talents and potentials) and self-regulation (cognitive or self-controlled mediation of one's behavior) » (page 305).

visés ainsi que de ceux de l'accompagnement en amont de l'entrée en formation. Cette aptitude à l'autonomie, à la prise d'initiative et à la capacité à faire des choix est une composante de l'autodétermination (Wehmeyer, 1992). Cependant, prendre des initiatives suppose non seulement d'y être autorisé ou invité, mais aussi d'être en sécurité pour le faire.

À titre d'illustration, les propos d'une stagiaire lors de l'animation d'une activité manuelle qui choisit de limiter le matériel à disposition :

« J'ai peur qu'ils se chamaillent, après qu'ils partent avec ou ils se chamaillent [...] pour un comme-ci, un comme ça et ça, c'est que je n'ai pas envie. » (Ud-CAP-06).

La future animatrice (stagiaire avec handicap mental) vit un dilemme opposant une nécessaire sécurisation de son atelier, sans pour autant freiner la capacité à choisir et s'émanciper des futurs jeunes qu'elle encadrera. On le constate dans cet exemple, la formation permet aux stagiaires de construire des connaissances tout en développant leur autodétermination et en restant soucieux de l'autodétermination des jeunes rencontrés en animation.

Inversement, une bonne partie des freins à l'autodétermination renvoie au collectif d'intermédiaires responsable de la certification et/ou de la qualification des stagiaires qui peine à créer des cohérences facilitatrices. Les ruptures de logiques et de normes entre le quotidien de la formation et les exigences qui traversent l'écosystème nécessiteraient, sans doute, des pas de côté entre les métiers du même secteur d'activité qui pour l'heure n'existent pas.

Nous développerons dans le paragraphe suivant l'attention que portent les formateurs sur le niveau d'exigence de leur formation avant d'aborder la place du collectif au paragraphe 6.3,

6.2 Des environnements accessibles, mais non moins exigeants

Nous l'avons vu, les formateurs et les structures concernées effectuent un gros travail pour rendre les environnements d'apprentissages accessibles et ceci au service de tout le groupe, que les formés soient handicapés ou non. L'accessibilisation des environnements (Falzon, 2013; Leblanc, 2013) peut être un facteur de développement de l'autodétermination des individus en ce qu'il vise notamment à rendre les personnes capables d'agir et de choisir, ce qui favorise le développement de nouvelles possibilités d'action et de l'autonomie des personnes (Le Morellec, 2014).

Nous pouvons donc interroger l'accessibilité sous l'angle des capacités, des opportunités offertes aux individus de donner à voir et de développer leurs compétences. Si l'environnement est rendu suffisamment accessible pour être capacitant, les personnes seront plus à même d'engagement et de mobilisation de leurs ressources (Le Morellec, 2014). Ainsi l'accessibilité s'envisagerait comme un facteur de développement de l'autodétermination, qui doit être soutenue par ailleurs.

De plus, l'accessibilité de la formation est pensée par les formateurs, non comme un dispositif affaiblissant, qui s'ajusterait aux plus faibles niveaux, mais comme un dispositif exigeant, amenant à travailler les connaissances, mais aussi les métaconnaissances, autant d'éléments nécessaires à une autre composante de l'autodétermination qui est l'autorégulation au sens d'une médiation cognitive ou autocontrôlée de son comportement (Wehmeyer, 1992). Que ce soit pour la restauration ou dans le secteur de l'animation, l'application de routine ne suffit pas. Les formateurs nous ont fait part de la complexité des tâches demandées. Cette complexité est liée au nécessaire ajustement des tâches exigées par le métier que la littérature exposée ci-

dessus a identifié. Dans l'animation, la présence dans le groupe d'un enfant avec des problématiques comportementales particulières, ou d'un client avec des demandes inhabituelles, doivent conduire les futurs professionnels à ajuster les routines et déroulés de tâches qu'ils avaient planifiés.

« On est en train de leur expliquer comment on amène un client à une table et c'est vrai qu'à un moment donné j'ai dit : « *mais oui, mais si la table ne convient pas au client ?* » donc on est dans une situation où le serveur doit prendre la décision de changer le choix de cette table puisque ça ne convient pas au client et je me dis simplement que vu le niveau du groupe que j'ai actuellement, je ne sais pas s'ils sont en capacité de pouvoir réagir de cette... de la manière qui serait souhaitée, c'est-à-dire de donner le choix à une autre table, pour l'instant ils n'ont pas de pouvoir décisionnel [Ic-ACS8]

De même, les formateurs ont souligné l'importance de la participation des stagiaires à la formation, de l'acquisition de compétences, de l'estime de soi, et d'une conscience critique :

« C'est ça qui est très important en fait, c'est que là ce qu'elle a fait concrètement ça n'allait pas. Donc l'intérêt par contre c'est qu'elle me dise "non, ça n'allait pas, mais par contre, je sais que je peux faire comme ça" [...] Et c'est aussi qu'ils aient un peu d'esprit critique. De ne pas arriver "Ouais c'était bien, je pense !" Ce n'est pas tout noir ou tout blanc » (Ud-ACS6)

Ces quatre composantes, participation, compétences, estime de soi et conscience critique, sont celles de l'empowerment (Ninacs, 1995; Ninacs, 2002), autrement dit du pouvoir d'agir, autre élément de l'autodétermination.

Toutefois, ainsi que nous l'avons abordé plus avant, l'enjeu d'une formation inclusive va bien au-delà du seul temps de formation.

6.3 Une responsabilité collective nécessaire

Si, au regard des éléments ci-dessus, la question de l'autodétermination semble centrale dans les temps et les pratiques de formation que l'on a pu observer, un ensemble de facteurs liés à l'écosystème est susceptible d'entraver cette réalité d'autodétermination en amont et en aval de la formation. Nous l'avons vu, les stagiaires n'ont pas toutes fait le choix de cette formation, ils ont parfois été positionnés par les organismes d'orientation à l'emploi sans doute plus sur la base des opportunités d'emploi ou sur les supposées capacités de la personne.

Les formateurs nous ont confié avoir été gênés par ce manque de préparation, les stagiaires n'ayant que peu ou pas de connaissance du milieu professionnel auquel ils se destinent et encore moins conscience des attendus de la formation (le rapport à l'écrit nécessaire à l'examen par exemple).

Dans le même esprit, les formateurs ont parfois dénoncé un manque de cohérence entre les attendus du tuteur lors des périodes en stage pratique, attendus orientés parfois par les besoins économiques ou organisationnels de la structure qui parfois voit dans le stagiaire une occasion d'augmenter son capital d'encadrement sans prendre conscience du temps nécessaire à accorder à l'accompagnement des pratiques des stagiaires nouvellement formés. Au-delà de

ces aspects des choses, la structure est parfois plus dans la prescription et l'injonction que dans la formation à l'autodétermination et à la prise d'initiative qui de son point de vue peut présenter un risque. Parfois la peur du handicap peut engendrer un cadrage du stagiaire peu propice aux prises d'initiatives et au choix.

« Il y a aussi un travail à faire là-dessus, dans l'accompagnement aussi avec les structures déjà de base on a du mal les tuteurs à les investir. On a beaucoup de mal. On sait qu'en niveau CPJEPS, c'est d'autant plus important en termes de suivi et des fois, c'est des stagiaires qui n'ont pas vraiment leur place et leur légitimité dans les structures, ça c'est encore une autre difficulté. » (Le, ACC1)

Enfin les échanges avec les formateurs et les personnes ont laissé entrevoir que la diplomation pouvait ne pas être suivie d'une insertion professionnelle. En effet, il est difficile et parfois même angoissant pour un stagiaire, qu'il soit reconnu handicapé ou non, de partir à la recherche d'un emploi, d'avoir une lecture du marché de l'emploi, de faire face à des prises de rendez-vous, des entretiens pour montrer sa capacité d'action, etc. Lors de cette dernière étape, les acteurs de droit commun de l'emploi ou de la formation doivent travailler à cette nouvelle transition (Ébersold, 2012), prendre le relais et si la structure de formation peut entretenir une veille sur l'employabilité de ses formés sur les évolutions du monde professionnel avec lequel elle travaille, des interactions à ce niveau entre les structures de formation et celles de l'aide à l'emploi permettraient par exemple de promouvoir l'autodétermination acquise en formation comme une force à valoriser auprès de l'employeur.

Le travail de recherche qui a été mené a montré que l'autodétermination des personnes en situation de handicap peut être facilitée ou empêchée dans la manière dont est conduite la formation, mais aussi par la manière dont l'écosystème prend en compte et aborde le handicap. La mise en relation des différents niveaux de responsabilité du système par un travail collectif et des échanges pourrait sans doute faciliter indirectement la promotion de l'autodétermination.

7. Conclusion

Après l'école, les loisirs, les soins se pose la question de l'accessibilité de la formation professionnelle. Le travail présenté ici, mené du point de vue des sciences de l'éducation montre que les questions et concepts qui structurent l'analyse dans le champ de la formation inclusive sont les mêmes que ceux mobilisés dans l'école inclusive ou les autres domaines : logique de parcours, autodétermination, approche écologique pour n'en citer que quelques-uns. Ainsi, l'approche inclusive en formation amène à poser la question de l'accessibilité a priori des dispositifs dans une logique de situation globale et universelle. Évidemment, notre étude, menée du seul point de vue des formateurs nécessiterait d'être complétée par un travail permettant d'évaluer les effets sur les stagiaires et aussi dans d'autres contextes que les deux formations étudiées.

Dans une société dont les fragilités de toute nature augmentent, une approche inclusive des services de droit commun comme la formation professionnelle semble plus que pertinente, une nécessité.

Bibliographie

- Allenbach, M., Frangieh, B., Mérini, C. et Thomazet, S. (2021). Le travail collectif en situation d'intermétiers. *nouvelle Revue Education et Société Inclusive*, 92, 167-184.
- Bepmale, N. (2019). Vers une société plus inclusive: des Unités localisées d'inclusion scolaire à l'emploi grâce à la formation professionnelle. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*, (1), 313-329.
- Bergeron, G., Prudhomme, L. et Rousseau, N. (2016). Soutenir le développement de pratiques plus inclusives : illustration d'un dispositif d'accompagnement inscrit dans une visée professionnalisante et autonomisante. *Revue internationale de communication et de socialisation*, 3(1), 1-15.
- Bertaux, R. et Hirlet, P. (2012). Les acteurs de l'intervention sociale entre hétéronomie et autonomie du travail. *Vie sociale*, (1), 157-172.
- Brizais, R. (2013). Le regard de l'autre sur le chemin vers l'emploi... Les facteurs à considérer. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 119-132.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Clot, Y. (2001). Psychopathologie du travail et clinique de l'activité. *Education permanente*, 146, *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 35-50. http://www.cce-recherche.fr/fr/sem_intens/seance10/clot.pdf
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Clot, Y. (2014). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Seuil
- Daguzon, M. et Goigoux, R. (2007). *L'influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique*. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg. http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Marc_DAGUZON_254.pdf
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Ébersold, S. (2012). *Politiques d'éducation et de formation Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés*. OECD Publishing.
- Ébersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, (2), 29-47.
- Etude IFOP pour l'AGEFIPH. (2021). *Motivations, craintes, difficultés... Quelles sont les conditions d'accès à l'emploi des jeunes en situation de handicap ?* https://www.agefiph.fr/espace-presse/tous-les-documents-presse/enquete-les-aspirations-professionnelles-des-jeunes-en?fbclid=IwAR3pVTpu_tQ9p2zXrUDyzTt0EUL3NPmXiwqR48ZTKm_pLVSUvSNQIQK6VVGU
- Falzon, P. (2013). Pour une ergonomie constructive. *Ergonomie constructive*, 1-15.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! : il n'y a pas de vie minuscule*. Érés éd.
- INSEE. (2020). *Tableaux de l'économie française*. INSEE. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4277752?sommaire=4318291>
- 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.
- Lachapelle, Y., Fontana-Lana, B., & Geurts, H. (2022, à paraître). Autodétermination :

- Historique, définitions et modèles conceptuels. *Nouvelle Revue, Education et Société Inclusives*.
- Le Morellec, F. (2014). *L'approche par les capacités un nouveau cadre pour l'analyse de l'accessibilité universelle: application à la mobilité des personnes vieillissantes* [Conservatoire national des arts et métiers-CNAM]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01153195/document>
- Leblanc, R. (2013). Accompagner l'environnement d'accueil pour l'insertion d'un jeune déficient intellectuel en milieu ordinaire de travail. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (3), 133-144.
- Leplat, J. et Hoc, J. M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans J. Leplat (dir.), *L'analyse du travail en psychologie ergonomique Tome I* (p. 47-60.). Octarès.
- Lord, M.-M. et Therriault, P.-Y. (2018). Vieillir au travail en contexte d'innovation: au-delà de la stigmatisation pour des pistes d'intégration. *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, 24(1), 68-97.
- Morin, E. (1981). *La méthode, 1. La nature de la nature*. Les éditions du Seuil.
- Ninacs, W. (1995). Empowerment et service social: approches et enjeux. *Service social*, 44(1), 69-93.
- Ninacs, W. A. (2002). *Types et processus d'empowerment dans les initiatives de développement économique communautaire au Québec* [Université Laval].
- Pigeot, G. (2008). Apprentissage et jeunes en situation de handicap: pertinence de ce mode de formation et problématique posées par l'application de la loi du 11 février 2005. *LA REVUE DU CERFOP*, (23), 183-189.
- Rose, D. (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(1), 67-70 Wint 2000.
- Roupnel-Fuentes, M. (2021). La formation pour prévenir la désinsertion professionnelle des travailleurs·ses handicapé·e·s? *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, (154), 113-135.
- Routier, C., d'Arripe, A., Fourny, I. et Aiguier, G. (2019). Sensibiliser à l'expérience du handicap mental: le projet DESHMA, une formation collective pour des duos d'auto-représentants et d'enseignants. *Vie sociale*, (1), 303-318.
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail, nouvelle édition augmentée d'une postface de l'auteur*. Les essentielles, Éditions sociales.
- Soidet, I., Blanchard, S. et Olry-Louis, I. (2018). S'orienter tout au long de la vie: bilan et perspectives de recherches. *Savoirs*, (3), 13-51.
- Velche, D. (2009). Le cursus «École-formation professionnelle-emploi» chez les jeunes handicapés. Efficacité comparative des modèles suivis par quatre pays européens: Italie, Allemagne, Autriche et Espagne. *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (4), 267-289.
- Verdier, E. (2010). Postface. L'orientation scolaire et professionnelle: entre assignation et idées floues, l'anarchie organisée. *Formation Emploi. Revue française de sciences sociales*, (109), 113-126.
- Veyre, A. et Petitpierre, G. (2021). L'accompagnement des personnes présentant une déficience intellectuelle dans leur projet professionnel: apports d'une démarche par bilan de compétences. *La nouvelle revue-Education et société inclusives*, (3), 5-21.
- Wehmeyer, M. L. (1992). Self-determination and the education of students with mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 27(4), 302-314.