

51

SECURISER L'ACCES AU PREMIER EMPLOI

Prospection et analyse documentaire sur les jeunes en situation de handicap intellectuel et psychique

Septembre 2025

Ce dossier documentaire a été réalisé dans le cadre de la recherche « Sécuriser l'accès au premier emploi d'élèves de lycée professionnel en situation de handicap : les ULIS Pro au cœur des dispositifs et des pratiques d'accompagnement ».

Les résultats et productions de la recherche sont disponibles sur le site de la FIRA H :

<https://www.firah.org/fr/securiser-l-acces-au-premier-emploi.html>



FIRA H – 2025

[Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modifications](#)

Table des matières

Note de synthèse	3
INTRODUCTION	3
1. LA TRANSITION ÉCOLE-EMPLOI : ENTRE CONSENSUS ET CONTROVERSES	5
1.1. La transition école-emploi coïncide avec une transition développementale majeure	6
1.2. Toute transition n'est pas à l'origine d'une crise.....	7
1.3. Le changement ne fait pas la transition.....	8
1.4. Accompagner les transitions nécessite de tenir compte de processus économiques et sociaux structurels	9
2. HANDICAP ET INSERTION PROFESSIONNELLE : ORGANISMES, DISPOSITIFS ET PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT	12
2.1. Ressources pour accompagner l'insertion professionnelle des élèves et jeunes adultes en situation de handicap intellectuel et psychique	13
2.2. Conditions institutionnelles et sens de l'expérience de la transition école-emploi	17
2.3. Dispositifs et acteurs centraux de l'insertion professionnelle.....	21
2.4. Pratiques d'accompagnement des transitions école-emploi	26
3 - LA PAROLE DONNÉE AUX ENFANTS, ADOLESCENTS ET JEUNES ADULTES EN SITUATION DE HANDICAP	29
3.1 Donner la parole : oui, mais comment et pourquoi ?.....	30
3.2. Vivre et dire son expérience en Ulis, de l'école au lycée.....	30
3.3. Vivre et dire la transition entre l'École et le monde du travail.....	32
3.4. Le statut de la parole : de la manière de donner la parole pour que les jeunes la prennent	34
CONCLUSION : Quelques principaux points clés à retenir.....	35
Bibliographie commentée	37
Bibliographie complémentaire	82
Bibliographie générale	90
Fiches de lecture	96

Note de synthèse

INTRODUCTION

La recherche sur laquelle s'appuie cette note de synthèse étudie les transitions professionnelles en milieu ordinaire d'élèves de Lycée Professionnel (LP) en situation de handicap intellectuel et psychique. Elle s'intéresse aux parcours d'élèves bénéficiant d'un accompagnement par le dispositif Ulis et préparant un baccalauréat professionnel ou un CAP depuis leur entrée en formation jusqu'à l'accès au premier emploi.

Dans ce cadre, plusieurs périodes du parcours professionnel des élèves En Situation de Handicap (ESH) peuvent déjà être envisagées. La première concerne les stages en milieu ordinaire réalisés au cours de la formation. La seconde est à situer au moment de la sortie du système éducatif et de l'accès au premier emploi.

Nous avons choisi d'élaborer cette note de synthèse à destination des acteurs de terrain en nous intéressant plus particulièrement au moment de la sortie de l'établissement scolaire des élèves ESH intellectuel et psychique pour étudier les processus favorables à leur insertion professionnelle.

Aborder cette problématique nécessite, en accord avec Brizais (2014), d'établir un distinguo entre les notions de travail et d'emploi pour envisager la situation des publics ESH. Reconnaître la capacité d'un jeune handicapé suppose de déconnecter la question de la productivité de celle du rôle social et de la position statutaire inhérente à leur affiliation au monde du travail (Benoît, 2013). Formaliser cette opposition ne consiste pas à envisager la question du travail des personnes ESH autrement que pour la population générale.

En effet, au sens premier, le terme de travail désigne un ensemble large d'activités humaines, organisées et coordonnées, dans une visée de production d'œuvres (Meyerson, 1948-1995) sous forme de biens, de services, etc... Ce n'est que dans un sens second que le travail va désigner une activité rétribuée, se rapprochant alors de la notion d'emploi, beaucoup plus circonscrite et limitée, qui renvoie à l'exercice d'une profession rémunérée (par un salaire, un traitement, des honoraires...), dans le cadre d'un contrat entre un employeur et un employé. Alors que le travail désigne « la possibilité offerte au sujet d'intervenir sur le réel pour le transformer, travail par lequel il contribue au fonctionnement du groupe social dans lequel il est amené à vivre [...], l'emploi [...] est le traitement social particulier du travail sur un marché » (Brizais, 2014, p.121). La perspective inclusive suppose alors, non plus de considérer la manière dont les personnes ESH peuvent contribuer à une productivité équivalente, mais de penser l'utilité sociale liée au travail comme « présence au monde du sujet par laquelle il impose sa marque au travers de ses œuvres, fussent-elles modestes » (op. cit., p. 121). Il devient possible ainsi d'envisager le travail des personnes présentant un handicap « sans référence

aucune à l'emploi » (op. cit., p. 122). Pour autant, si cette distinction apparaît fondamentale pour envisager la place des publics ESH dans le monde du travail, moins pour améliorer leur situation économique que pour avoir une utilité et une reconnaissance sociale (Biche, 2014), nous avons choisi de construire cette revue de question en nous focalisant sur les travaux traitant des processus et dispositifs d'accompagnement favorables à l'accès au premier emploi en milieu ordinaire. Ce choix nous semble propice à éclairer, sous un versant original, la question de l'inclusion et de l'insertion professionnelle des publics ESH.

L'accès à un emploi pour les personnes en situation de handicap est un droit reconnu dans les textes de loi en vigueur. De la même façon, enjeu sociétal majeur, la question de la continuité des parcours des personnes handicapées, de la scolarité à l'insertion socioprofessionnelle, est une priorité dans les préconisations des Agences Régionales de Santé (ARS) au regard du projet de vie mentionné dans l'article L114-1-1 de la loi du 11 février 2005 (Jacques, Bouchand et Benoit, 2013).

Depuis la loi de février 2005, se sont développés les Organismes d'Insertion et de Placement (OIP) (Pôle emploi, Cap Emploi, missions locales...), qui ont pour mission d'aider la personne dans sa recherche d'emploi et de faciliter la mise en relation avec les employeurs. A l'intérieur de ces organismes ont été créés des dispositifs dont nous avons souhaité interroger les missions, précisément lorsque leurs objectifs visent l'accompagnement vers l'emploi en milieu ordinaire. Il s'agit pour nous d'adopter une lecture en positif pour envisager le lien entre handicap et travail non pas dans une perspective déficitaire mais bien davantage en repérant ce qui rend possible l'accès à leurs droits pour les personnes ESH.

La revue de question a été construite à partir de recherches bibliographiques et numériques sur des bases de données internationales ainsi que sur le site de la FIRA. Cette note de synthèse est structurée en trois parties :

- **La transition école-emploi : entre consensus et controverses**

L'analyse de l'ensemble des informations recueillies nous a conduit à mettre l'accent sur la notion de transition pour en proposer une modélisation qui permet de soutenir notre travail de chercheur et notre volonté d'œuvrer en faveur de l'émancipation des personnes, en référence aux valeurs de la FIRA.

- **L'actualité des dispositifs et pratiques d'accompagnement à l'insertion professionnelle des élèves et jeunes adultes en situation de Handicap intellectuel et psychique**

Nous avons, dans un premier temps, exploré les ressources numériques fournies par les organismes gouvernementaux et associatifs qui ont pour mission d'accompagner les transitions école-emploi des jeunes ESH intellectuel et psychique. L'examen des différents sites nous a permis de repérer la complexité et le foisonnement des informations mises à la disposition du public. Dans un second temps, nous avons analysé différentes publications scientifiques qui présentent des organismes et/ou dispositifs qui permettent de faire face aux embûches des parcours de scolarisation et de professionnalisation des personnes en situation de handicap. Nous exposons ensuite les pratiques d'accompagnement possibles mises en évidence dans les articles retenus.

- **La parole donnée aux enfants, adolescents et jeunes en situation de handicap**

Dans cette partie, la centration se fait sur la manière dont des élèves en situation de handicap psychique et intellectuel, accompagnés par un dispositif, vivent et parlent des étapes qui organisent les transitions entre l'École et le monde du travail. Se mettre à l'écoute de ces sujets ne va pas sans soulever des enjeux éthiques et des questions épistémologiques dont il s'agit alors de prendre la mesure.

1. LA TRANSITION ÉCOLE-EMPLOI : ENTRE CONSENSUS ET CONTROVERSES

Le terme de transition trouve son origine dans le verbe d'action *transire* qui peut désigner « un déplacement, au sens de passer à travers un espace, mais surtout de le dépasser » (Balleux et Perez-Roux, 2013, p.101). Dans une acception plus récente, la transition, alors synonyme d'entre deux, va plutôt désigner un intermédiaire entre deux états, deux situations. Dans le fondement même du concept, apparaissent donc, de façon imbriquée, les dimensions d'espace et de temps (op.cit.).

Dans cette perspective, la transition école-emploi fait explicitement référence au passage qui s'opère entre le monde des études et celui du travail rémunéré, lorsqu'un sujet quitte le système scolaire pour s'engager dans la recherche, puis l'exercice d'un emploi. Nombre de chercheurs s'accordent à présenter cette transition comme l'étape inaugurale de toute trajectoire socioprofessionnelle.

Balleux et Perez-Roux (2013) mettent l'accent sur deux approches controversées de la transition et distinguent une approche « objectiviste » centrée prioritairement sur des éléments extérieurs au sujet (comme par exemple le temps qui va de la recherche d'emploi jusqu'au recrutement), d'une approche « subjectiviste » s'intéressant aux processus internes vécus par le sujet, comme les remaniements identitaires, la construction de sens, caractéristiques de cette période. Ce mouvement de passage met en jeu à la fois des éléments de contexte, sociaux, économiques, culturels et des positions singulières intégrant représentations, valeurs, rôles et modes d'implication professionnelle (Perez-Roux, 2005). Les transitions professionnelles désignent « chez les individus au travail, l'ensemble des processus

psychosociaux d'élaboration des changements dont ils font l'expérience, de re-signification et de réorganisation de leurs conduites et de leurs identités, tout au long de leur parcours professionnel » (Dupuy, Megemont et Cazals, 2016). La transition apparaît alors comme un type d'activité particulier du sujet, à la fois dirigée vers lui-même, vers l'objet en transformation et vers les autres. Elle ouvre sur un champ de recherche situé à la croisée de la psychologie de l'orientation, de la psychologie sociale et de la psychologie du travail. L'analyse des enjeux soulevés par ce passage de l'école au monde du travail nécessite par conséquent de conjuguer des approches développementale et psychosociale permettant d'étudier la dialectique entre les processus sociaux et subjectifs qui participent de la construction de la trajectoire professionnelle.

1.1. La transition école-emploi coïncide avec une transition développementale majeure

Dans la littérature scientifique, la transition école-emploi est souvent présentée comme la première véritable transition professionnelle. Elle possède une dimension temporelle spécifique. Elle débute avec l'entrée dans le parcours scolaire de l'individu et se termine lorsque l'individu parvient à un maintien socioprofessionnel (Masdonati, Fournier, Lahrizi et Pinault, 2016). Elle implique de ce fait dans le même mouvement une prise en compte de l'histoire de vie et une « appropriation anticipatrice du processus d'insertion socioprofessionnelle » qui influencera nécessairement le devenir de la personne (Masdonati, 2007, p.18). Elle coïncide aussi avec ce temps particulier du développement que constitue la fin de l'adolescence. Au cours de cette période de la vie, des processus spécifiques en lien avec la construction identitaire sont à l'œuvre en particulier « l'exploration identitaire » qui fait référence à la recherche de diverses alternatives pour soi dans différents domaines de vie dont la profession fait éminemment partie (Masdonati, 2007 ; Lannegrand, 2012). Certains auteurs utilisent la notion d'adulte en émergence (Arnett, 2006) pour insister sur l'allongement et les particularités de cette période qu'il convient de différencier d'autres âges de la vie.

Les travaux convergent pour montrer que la transition école-emploi se complexifie et constitue une période qui, dans les pays occidentaux tend à s'allonger. Masdonati et Zittoun (2012) évoquent à ce propos deux types de parcours possibles : des « parcours standard » où le passage de l'école au monde du travail se ferait de façon directe et linéaire et des parcours moins linéaires dans lesquels les jeunes connaissent des interruptions de formations, des périodes d'attente ou de chômage, des passages par des formations non qualifiantes, des réorientations, des insertions professionnelles précaires, des situations de sous-emploi etc.).

Le nombre de jeunes vivant des écueils dans leur insertion professionnelle pousse alors à considérer cette transition comme un processus plus complexe que celui d'un simple passage entre deux états

relativement uniformes. Cette multiplication des périodes de transition engendrées par l'individualisation et la contractualisation des politiques publiques tend à surexposer les jeunes, notamment lorsqu'ils présentent un BEP, aux risques de disqualification et de vulnérabilisation qui entourent le passage à l'âge adulte (Ebersold, 2013).

Si ce constat fait aujourd'hui l'objet d'un consensus, plusieurs questions font l'objet d'une controverse entre différentes approches théoriques.

1.2. Toute transition n'est pas à l'origine d'une crise

Le paradigme dit du « cours de la vie », tel qu'il a été promu par les travaux d'Elder (1994), est particulièrement emblématique de l'approche développementale des transitions. Ces dernières sont décrites comme des périodes de passage fondamentales, relativement ordonnées et prévisibles qui émaillent le cours de la vie. Elles comportent généralement des moments d'épreuve et de crise provoqués par des changements pensés comme extérieurs au sujet ou inscrits dans des étapes de développement connues à l'avance et identiques pour tous. Elles sont conçues comme des moments de rupture et sont avant tout envisagées à partir d'un point de vue adaptatif visant l'analyse des stratégies mises en œuvre par le sujet pour y faire face. Elles tendent à occulter le fait que, pour le sujet concerné, la transition peut être provoquée, « choisie, attendue, voire même constituer une occasion valorisée de rompre avec une dynamique non désirée » (Masdonati, 2017, p.13). Ce modèle développemental apparaît peu adapté à l'analyse des transitions professionnelles qui peuvent être de natures très différentes, s'inscrivent dans un cadre économique de plus en plus incertain et imprévisible et ne concernent pas de la même façon tous les individus.

Dans une perspective psychosociale, Dupuy et Le Blanc (2001) se démarquent de cette approche crisisque de la transition en mettant l'accent non pas sur les transformations provoquées par la transition mais au contraire sur la stabilité des attitudes des sujets dans les interactions avec leur environnement en période de transition. Au-delà de leur potentielle dimension crisisque, dans certains cas les transitions constituent surtout des phases de construction active des valeurs et de normes en lien avec la reconnaissance et la valorisation de soi et d'autrui (Dupuy, 1997). Définie en ces termes, la transition n'est pas « déterminée de façon unidirectionnelle par le contexte socioéconomique » et elle « ne suit pas non plus systématiquement des étapes de développement prévisibles et ordonnées » (Masdonati, 2007). Elle se centre sur la signification individuelle et le vécu subjectif de la transition et repose sur l'analyse des processus de transformation identitaire et du travail subjectif d'interprétation du changement induit par une transition (Masdonati, 2007). La transition mobilise essentiellement des processus intrapsychiques et peut de ce fait ne pas coïncider avec des moments objectifs de changement. Cette perspective implique de considérer que les parcours des personnes

s'inscrivent dans une pluralité de réseaux et de cadres sociaux, dans un champ social et historique donné » (Masdonati et Zittoun, 2012, p. 231). Ces auteurs, centrés sur l'étude des processus de personnalisation, vont privilégier l'analyse du sens que les sujets accordent aux situations de passage rencontrées dans leur vie professionnelle.

Il s'agira de s'intéresser aux points de vue des acteurs qui sont seuls en définitive capables d'énoncer s'ils sont en train de vivre un moment de transition.

1.3. Le changement ne fait pas la transition

Dans la littérature scientifique, la notion de transition se trouve associée à celle de changement. Ces deux notions peuvent parfois se recouvrir l'une l'autre, voire être comprises comme synonymes. Le plus souvent, on observe un glissement d'une notion vers l'autre sans qu'elles soient nettement différenciées et que les rapports qu'elles entretiennent ne soient suffisamment explicités. Or, Dupuy, Mégemont et Cazals (2001) soulignent la nécessité de distinguer clairement la notion de transition de celle de changement qui renvoie davantage à des phénomènes externes au sujet qui peuvent relever d'une temporalité différente de celle du sujet. Selon, Balleux et Perez-Roux (2013), la transition entraîne souvent un changement mais ne peut en aucun cas s'y réduire : entre moments de déstabilisation et de relative stabilité, elle articule continuité et rupture, changement et résistance au changement, combinant de façon dynamique « logiques de scission, d'élimination et de conservation » (op. cit., p. 63).

Dans cette perspective, la transition ne se réduit pas au changement même si elle peut y conduire. Le changement s'appréhende davantage sur un versant objectif. Le processus transitionnel est à situer davantage en amont ou en aval du changement. Il consiste en une élaboration du changement, en un « travail subjectif d'initiation, d'anticipation ou de contrôle des processus de changement individuel et social » (Dupuy, 1998, p.53).

On repère ici une controverse dans la manière de considérer la part de responsabilité qui revient au sujet et aux institutions dans la traversée des transitions qui participent de la définition et de la transformation des identités sociales et subjectives entre une conception adaptative et réactionnelle d'un sujet qui réagit au changement Vs une conception plus dynamique d'un sujet acteur qui participe à la construction du changement voire le provoque (Dupuy et Le Blanc, 2001).

Cette perspective apparaît particulièrement intéressante pour envisager la situation des personnes ESH. En effet, la transition école - vie adulte apparaît toujours comme une étape épineuse du parcours de vie des grands adolescents et des jeunes adultes en situation de handicap (Jacques et al. 2013). Les jeunes en situation de handicap, affrontent des circonstances de vie qui compliquent singulièrement la transition vers l'âge adulte et le développement de l'autonomie

Définir la transition école-emploi comme nous venons de le faire offre en effet l'opportunité d'envisager :

- d'une part la manière dont la personne ESH participe de façon active à la transformation de la situation dans laquelle elle se trouve à partir de la façon dont elle se saisit des contraintes et opportunités des contextes, fait des choix et s'engage dans des conduites de projet. Il s'agit de repérer comment la responsabilité du sujet est engagée dans ce processus de changement.
- d'autre part, le rôle capacitant joué par l'environnement éducatif et les conditions dans lesquelles la personne se trouve (Ebersold, 2013).

Dans cette perspective les transitions sont considérées comme « comme des espace-temps de co-construction du changement individuel et social » (Dupuy & Le Blanc, 2001, p. 74).

1.4. Accompagner les transitions nécessite de tenir compte de processus économiques et sociaux structurels

La problématique de la transition école-emploi ouvre vers la question de son accompagnement et se trouve ainsi associée à celle de l'orientation et de l'accompagnement de la carrière (Masdonati et Zittoun, 2012).

Le champ de l'accompagnement professionnel est aujourd'hui dominé par une conception dite néo-libérale de l'orientation apparue au début des années 2000. Elle vise à répondre aux transformations du monde du travail et implique de repenser la conception vocationnelle et linéaire de la carrière. Elle repose sur l'idée selon laquelle une orientation réussie doit permettre à chacun d'exploiter tout son potentiel et de s'insérer professionnellement. Dans ce paradigme, l'individu doit se maintenir employable dans un contexte de plus en plus mouvant et incertain. Ainsi, l'orientation tout au long de la vie, accompagne le développement de la capacité de l'individu à gérer son parcours professionnel et son employabilité. Elle porte sur le développement des ressources individuelles pour la proactivité de l'individu. Reposant sur la centralité du travail, elle est organisée à partir de la relation entre des caractéristiques individuelles et des configurations du marché du travail. Avec l'orientation tout au long de la vie, il s'agit d'obtenir que les personnes développent des conduites adéquates pour rester adaptées et adaptables au marché du travail (Dupuy et al., 2006).

Ces perspectives imposent de considérer la transition comme attendue et prévisible dans le déroulement d'une trajectoire de vie et il peut être envisageable à ce titre de l'anticiper et de la maîtriser (Almudever, 1998). Cette conception de l'orientation et de l'accompagnement de la carrière va de pair avec une injonction à l'autonomie et à l'autodétermination qui sont devenues des valeurs centrales des politiques de la jeunesse et du handicap. Elle contribue à créer les conditions d'une médicalisation et une psychologisation de la situation des personnes ESH qui tend à occulter le rôle

joué par de nombreux processus structurels qui ont été mis en évidence dans **plusieurs** champs de recherche :

- Le premier champ de recherche concerne la place de l'enseignement professionnel et des dispositifs d'accompagnement des élèves ESH au sein du monde scolaire. Les LP offrent des conditions de scolarisation très spécifiques qui rendent impossible sa comparaison avec les autres secteurs du système éducatif. Il importe de ne pas envisager la situation des élèves de la formation professionnelle, qui plus est des élèves ESH scolarisés en LP, uniquement en référence à l'enseignement général au risque d'adopter une lecture « péjorative » de leur expérience envisagée uniquement en « creux » par rapport aux lycéens du cycle général (Kergoat, Capdevielle-Mognibas, Courtinat-Camps, Jarty et Saccomanno, 2017).
- Le deuxième champ de recherche porte sur les transformations à l'œuvre dans un marché du travail aujourd'hui segmenté entre un marché primaire et secondaire dans lesquels l'incertitude des contextes socio-professionnels est devenue une norme et un principe de réalité (Palmade, 2003). Les politiques visant à améliorer l'accès à l'emploi des jeunes « dans une économie compétitive basée sur le développement des connaissances » (Bédoué, 2019, p.9) reposant en partie sur la favorisation des poursuites d'études pour élever le niveau de formation tendent à exclure les jeunes SH qui rencontrent nombre d'obstacles pour accéder à l'enseignement supérieur et sont majoritairement accueillis dans l'enseignement professionnel. Les personnes ESH sont souvent moins qualifiées du fait d'une moindre accessibilité aux études. Elles rencontrent des difficultés concernant aussi bien l'accès que le maintien dans l'emploi : « Alors que l'accès et le maintien en emploi des personnes handicapées ont été promus en France depuis la première guerre mondiale, et plus nettement depuis les grandes lois sur le handicap de 1975 et 2005, leur place sur le marché du travail demeure marginale, avec un taux d'emploi de 35 % et un taux de chômage de 19 % » (Revillard, 2019, p.5). Sur ce plan, il convient de ne pas majorer le rôle des limitations fonctionnelles au risque d'occulter les processus structurels liés aux attitudes discriminatoires à l'œuvre dans toutes les sphères de la société.
- Le troisième champ de recherche concerne le développement de l'inclusion dans les deux contextes précédents (celui de l'enseignement professionnel et celui du marché du travail) et appelle à une analyse des difficultés rencontrées par les publics concernés. Sur le plan historique, les différentes définitions qui se sont succédées ont conduit à envisager la question du travail pour les personnes ESH de manière très différentes. Il convient de différencier « le handicap comme inaptitude au travail qui crée un droit au non-travail permis par le versement d'une allocation ou d'une pension ; le travail comme réponse au handicap, propre à la

dynamique de réadaptation initiée au XX^e siècle, qui offre une intégration à la marge du marché du travail à travers l'obligation d'emploi, les emplois réservés dans le secteur public et le secteur de travail protégé et adapté ; et enfin, plus récemment, le travail comme lieu d'affirmation de l'égalité qui s'appuie sur le droit à la non-discrimination et la notion d'aménagement raisonnable » (Jaffrès, 2019, p.56).

L'ensemble de ces travaux mettent en évidence le rôle de processus économiques et sociaux contribuant à la marginalisation des publics ESH. Ils montrent l'intérêt de développer une approche dialectique de l'accompagnement des publics ESH qui prennent en compte les conditions objectives liées au handicap et à la diversité des domaines de vie autant que leurs modalités d'appropriation subjective. Cette perspective psychosociale est aujourd'hui problématisée par des approches qui envisagent la situation des publics les plus vulnérables en interrogeant la part qu'ils prennent dans la dynamique des systèmes dans lesquels ils s'insèrent et la façon dont ils peuvent contribuer à les faire évoluer (Dupuy, 1997). Il ne suffit pas d'envisager les conditions d'adaptation ou de réadaptation des individus à leurs environnements changeants pour rendre compte de la construction de la trajectoire. L'accompagnement professionnel des jeunes ESH ne peut être envisagé comme un simple problème à résoudre à partir d'un processus de décision. L'élaboration d'une trajectoire ou d'un projet de vie ne s'opère pas seulement selon une logique rationnelle, mais nécessite également la prise en compte d'une logique subjective. Ainsi, l'accompagnement ne peut se faire sans prendre en compte le sens que l'individu accorde à ses activités professionnelles au regard de ses autres domaines de vie. Une nouvelle conception de la question de la transition émerge et pose l'orientation tout au long de la vie comme une activité de construction de soi en contexte. Dans cette conception, il ne s'agit plus d'aider l'individu à réfléchir en fonction des normes actuelles du marché du travail mais de l'aider à définir ses propres normes, valeurs, à donner un sens à sa vie et à son orientation (Guichard et Huteau, 2017). Cette approche permet à l'individu de développer le rapport à soi par une démarche régulière réflexive sur soi et son environnement. Elle consiste en une approche holistique et systémique qui prend en compte les différents domaines et rôles de vie. Elle est aussi diachronique en ce qu'elle intègre les différentes périodes de la vie des individus.

Ainsi, les transitions mobilisent les ressources du sujet, des ressources personnelles acquises lors de transitions vécues antérieurement, des ressources sémiotiques (médias, internet...) mais surtout des ressources en personnes (réseau social informel pour trouver du travail par ex. les dispositifs institutionnels d'accompagnement (formation), les pairs qui vivent la même chose, les professionnels qui les accompagnent. Dans le cas des personnes ESH, le soutien de l'environnement et des professionnels de l'accompagnement apparaît crucial pour favoriser les transitions (Bourdon et al.

2022). Pour tout un chacun, les conduites de transition ne se construisent pas dans un « vide social » (Almudever, 1998), indépendamment des relations que les sujets entretiennent avec autrui à savoir les personnes significatives de l'entourage (les personnes importantes dans les sphères familiale, amicale, professionnelle), mais aussi les sources plus formelles d'aide et de soutien (syndicats, associations, travailleurs sociaux).

Les deux parties développées ci-dessous construites à partir de ces différents champs de recherche interrogent les dispositifs destinés à sensibiliser et préparer les adolescents et jeunes adultes en situation de handicap psychique ou intellectuel à une première insertion dans le monde du travail. Elles montrent à la fois les ressources disponibles mais aussi les obstacles qui façonnent l'accompagnement des transitions école-emploi.

2. HANDICAP ET INSERTION PROFESSIONNELLE : ORGANISMES, DISPOSITIFS ET PRATIQUES D'ACCOMPAGNEMENT

Les changements historiques, institutionnels et législatifs font apparaître des représentations fluctuantes du handicap et de leurs liens avec l'éducation inclusive. Par suite, les enjeux de l'orientation et l'insertion professionnelle en milieu ordinaire des personnes en situation de handicap s'inscrivent dans la logique de ce que Gardou (2012) nomme (la) société inclusive.

Quels sont les dispositifs existants qui relèvent du service public français ? Quels sont les dispositifs existants qui relèvent du secteur associatif ? Comment des professionnels présentent et analysent les dispositifs soutenant l'insertion professionnelle dans lesquels ils exercent ? Quelles sont les pratiques d'accompagnement des transitions école-emploi ?

Dans cette partie, nous rendons compte des différentes ressources prévues pour améliorer les conditions de l'insertion professionnelle des jeunes présentant un handicap psychique et intellectuel, à disposition des élèves, des familles et des professionnels. La recherche s'est centrée sur les ressources accessibles en ligne. Le travail de recension des ressources numériques nous a permis de découvrir les difficultés à distinguer et à décrypter les éléments disponibles. Les difficultés que nous avons rencontrées peuvent être partagées par les différents acteurs de terrain, les familles et les élèves. La complexité et le foisonnement des informations, la multiplicité des sites gouvernementaux, des sites associatifs et des dispositifs a rendu nécessaire cette mise en lisibilité synthétique.

2.1. Ressources pour accompagner l'insertion professionnelle des élèves et jeunes adultes en situation de handicap intellectuel et psychique

Des lois ont incité au travail des personnes handicapées (loi d'obligation d'emploi des travailleurs handicapés¹ du 10 juillet 1987 ; loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018² pour la liberté de choisir son avenir professionnel, entrée en vigueur en septembre 2020) et ont contribué à la création de nombreux organismes qui ont pour mission de favoriser la mise en œuvre de ces lois au plan national et dans les territoires. Ils sont des interlocuteurs privilégiés pour les jeunes et leurs familles.

Des organismes acteurs privilégiés de l'insertion des publics ESH

Certains de ces interlocuteurs relèvent du service public (Cap Emploi, PRITH, GIRPEH...). Ainsi, Cap-Emploi est une délégation de service public de l'emploi visant à favoriser l'emploi en milieu ordinaire de travail des bénéficiaires de l'obligation d'emploi et de conseiller les employeurs dans leur processus de recrutement et de suivi des salariés en situation de handicap. Ces organismes de placement spécialisés sont présents sur l'ensemble du territoire au nombre de 98.

D'autres relèvent de contributions de la société civile. ADAPT³ est une association fondée en 1929 qui a pour mission de faire valoir les droits des personnes ESH, notamment par le biais de l'insertion sociale et professionnelle au travers de la semaine européenne pour l'emploi des personnes handicapées (SEEPH), de *Jobdating*, des entretiens entre des recruteurs et des candidats ESH et de rencontres entre des recruteurs et des candidats ESH, sous une forme plus conviviale, les Handicafés.

Parmi ces organismes, certains ont vocation à intervenir spécifiquement pour favoriser l'emploi des élèves entrant ou sortant de lycée ou des jeunes adultes en situation de handicap âgés de 16 à 25 ans. À titre d'exemple, ARPEJEH est une association localisée à Paris et créée en 2008, qui a pour mission la promotion de la formation, la qualification et l'emploi des jeunes ESH par l'accompagnement d'élèves et étudiants dès la classe de 3ème, à l'aide ou non d'un dispositif Ulis, dans la découverte des métiers et l'insertion professionnelle. Elle propose des rencontres entre les jeunes et les entreprises, du premier stage de découverte à l'insertion professionnelle, dans l'objectif de faire le lien entre l'école et l'entreprise.

¹ OETH

² NOR : MTRX1808061L

³ ADAPT : Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées

Des organismes qui travaillent en réseau

Les organismes de service public proposent également des liens vers les sites d'associations. Ainsi le site de pôle emploi⁴ reconnaissant que « l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap peut être complexe et parfois semée d'embûches » recense différentes initiatives parmi lesquelles la Fédération Nationale des Associations au Service des Élèves Présentant une Situation de Handicap (FNASEPH) qui s'adresse aux élèves et leurs familles depuis 20 ans, l'association TREMPLIN ayant pour objectif de préparer les étudiants en situation de handicap à leur future vie professionnelle, le Club OSONS qui développe en Bretagne des programmes d'accompagnement centrés sur les jeunes en situation de handicap pour l'écriture des CV et la préparation d'entretiens d'embauche ou encore la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP), mise en œuvre à Toulouse et destinée en priorité aux jeunes en situation de handicap qui sortent d'un cursus en Ulis (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire) et qui souhaitent entrer sur le marché du travail.

Des dispositifs susceptibles d'être mis en œuvre par les différents partenaires

De nombreux dispositifs nationaux existent pour favoriser et/ou accompagner l'insertion professionnelle. Depuis 2016, le dispositif « Parcours Professionnel Jeune Travailleur Handicapé » (PPJTH) propose aux jeunes demandeurs d'emploi en situation de handicap un accompagnement renforcé centré sur la construction et la réalisation du projet professionnel sous forme d'entretiens pour travailler leur projet professionnel et co-construire le plan d'action. Ce dispositif, prévu pour des jeunes de 16 à 29 ans très éloignés de l'emploi, vise la découverte des métiers lors de stages en entreprise, ou encore le suivi d'une formation. Dans le cadre du plan « 1 jeune, 1 solution », le Parcours Emploi Compétences Jeunes (PEC Jeunes) propose une aide financière pour les entreprises du secteur non marchand qui emploie un jeune de moins de 26 ans ou un jeune reconnu travailleur handicapé jusqu'à l'âge de 30 ans inclus. Depuis 2009, le Centre d'Information et de Documentation Jeunesse (CIDJ) met en œuvre le programme Handijeunes à destination des jeunes en situation de handicap développé qui propose un accompagnement adapté à chaque situation dans la construction du projet d'orientation scolaire ou professionnelle et met en relation les jeunes ESH avec les entreprises, les acteurs de la formation et de l'emploi. Emploi accompagné est un dispositif développé depuis 2018, combinant un accompagnement médico-social et un soutien à l'insertion professionnelle pour l'accès

⁴<https://www.pole-emploi.fr/actualites/le-dossier/pratique/emploi-et-handicap/a-la-une/handicap-et-emploi-ces-initiatives.html> <https://www.emploi-accompagne.fr/actualites/109-annuaire-des-dispositifs-d-emploi-accompagne-juin-2021>.

et le maintien dans le marché du travail en milieu ordinaire par la sécurisation du parcours professionnel, à destination des personnes reconnues travailleurs handicapés.

Certains dispositifs relèvent d'initiatives locales et sont développés au niveau académique comme MAVIP, PAFIP, PH2E ou PAIP (qui sera présenté ultérieurement). Le Module d'Accompagnement Vers l'Insertion Professionnelle (MAVIP) est un dispositif développé dans l'académie de Paris ayant démarré en 2013 et dédié à l'accompagnement de jeunes en situation de handicap dans l'élaboration d'un projet professionnel réaliste et réalisable. Depuis 2013, le dispositif académique s'adresse à des jeunes sortant de D.A.P.P., d'I.M.E, d'IMPRO, jeunes en situation de décrochage et/ ou de réorientation en fin de scolarité, sans solution de formation ou d'insertion professionnelle. Le MAVIP propose un accompagnement d'une durée de 7 mois élaboré autour de l'acquisition de compétences propres à la vie professionnelle, la découverte de l'environnement professionnel et l'ouverture sur l'environnement et sur la collectivité. Ce dispositif vise à sécuriser les parcours d'accès en offrant une transition aux jeunes vers l'accès à un premier emploi. La Plateforme d'Accompagnement à la Formation et à l'Insertion Professionnelle (PAFIP) est un dispositif multi-partenarial développé dans l'académie d'Aix-Marseille-Nice ayant pour objet l'accompagnement des élèves d'Ulis de lycée professionnel dans leur démarche d'insertion professionnelle en milieu ordinaire de travail, vers l'emploi direct ou vers l'apprentissage. Dans l'académie d'Aix-Marseille-Nice existe un autre dispositif nommé « Passerelle Handicap Ecole-Entreprise » (PH2E). Il réunit la région académique Provence-Alpes-Côte d'Azur, associations, monde économique, communauté éducative, Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des handicapés (AGEFIPH), Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique (FIPHFP) pour faciliter l'orientation des élèves et étudiants en situation de handicap et favoriser l'insertion professionnelle dans un emploi durable.

A l'échelle européenne, le Plan Individuel de Transition (PIT) est un programme développé par l'Agence Européenne, sur la base d'une étude menée auprès de 16 pays européens visant à repérer les stratégies et les modes de fonctionnement à l'œuvre dans les processus de transition école-emploi chez les élèves ESH. Il s'agit d'un document qui mutualise le parcours passé, présent, et à venir de l'élève dans l'objectif de l'accompagner à réaliser son projet personnel d'insertion dans le monde des adultes et ce, dès son entrée en LP. On y retrouve des informations sur le contexte de vie de l'élève : situation familiale, historique médical, loisirs, valeurs et bagages culturels, scolarité et formation professionnelle. L'objectif du PIT est de réduire le fossé entre le monde de l'école et celui de l'emploi, en fournissant un cadre facilitant l'entrée dans le monde professionnel.

En France en 2020, pour répondre aux difficultés entraînées par la crise sanitaire et par le constat d'éclatement des informations mises à disposition des personnes ESH, l'Etat a mis en place une plateforme numérique développée par la CNSA⁵ : monparcourshandicap.gouv.fr. Elle consiste en un portail unique mutualisant les ressources disponibles en ligne concernant l'insertion professionnelle des personnes ESH, leur permettant de s'informer et d'effectuer leurs démarches en ligne. Elle s'adresse aux personnes ESH, aux proches aidants ayant un enfant, un parent ou conjoint ESH ayant besoin d'informations, ainsi qu'aux professionnels comme outil d'information et de médiation.

La plateforme, construite de sorte à être totalement accessible aux diverses formes de handicap (p. ex, tout le texte sur le site peut être écouté, traduit dans toutes les langues, et la traduction peut être lue en audio) a été conçue pour et avec les personnes ESH. Le site propose des liens vers les différents organismes (Pôle emploi, Cap emploi et Mission locale) avec des précisions sur les interlocuteurs pertinents selon la situation des usagers : par exemple « si vous êtes salarié, agent de la fonction publique, travailleurs indépendants : contactez votre Cap emploi » ou « si vous avez moins de 26 ans contactez la mission locale » Un onglet permet de lister des mesures pour faciliter l'insertion des jeunes. On peut remarquer que ces dix mesures ne concernent pas spécifiquement les jeunes en situation de handicap et que leur nombre rend complexe l'identification de l'information pertinente. La plateforme met à disposition des fiches FALC qui sont écrites « en facile à lire et à comprendre ». Le facile à lire et à comprendre est une méthode qui rend les informations accessibles à tous. Cependant, la fiche intitulée « Qui peut m'aider tout au long de mon parcours emploi-formation ? » compte 16 pages.

Des usagers aux prises avec une diversité d'informations et de ressources disponibles

Notre analyse fait apparaître un foisonnement des ressources disponibles en ligne et une grande diversité des propositions pour sécuriser les transitions école-emploi tant à l'échelle européenne que nationale ou régionale. Cette multiplicité est susceptible de produire une certaine confusion pour le public, qu'il s'agisse des professionnels ou des usagers.

Plusieurs initiatives académiques fournissent des dispositifs d'accompagnement intéressants en articulant les actions de différents partenaires à l'échelle locale : collectivités, entreprises, établissements scolaires. Elles peuvent cependant produire des effets d'inégalités territoriales. À titre d'exemple, l'élève non parisien ne peut pas faire appel au MAVIP, les dispositifs PAFIP, PH2E concernent les adolescents et jeunes adultes du Sud-Est de la France.

⁵ Caisse des Dépôts et la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie

Malgré les efforts faits par la plateforme monparcours handicap.gouv.fr pour rendre les recherches d'informations claires et accessibles, il apparaît que le flux important d'organismes et de dispositifs présentés rend la lecture difficile pour un public en situation de handicap intellectuel ou psychique, et que la navigation sur le site puisse nécessiter un accompagnement par un professionnel de l'insertion.

De façon analogue, un accompagnement par un professionnel expert de l'orientation et de l'insertion professionnelle semble nécessaire pour identifier la complémentarité voire la superposition des différents organismes nationaux et des associations. Sans cet accompagnement, il peut être difficile de trouver les informations en ligne et leur actualisation. Ainsi, l'annuaire des dispositifs d'emploi accompagné a été mis à jour en juin 2019 sur le site du Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. Le même annuaire⁶ dans une version actualisée en juin 2021, est visible sur le site d'une association loi 1901 nommée Le Collectif créée en 2014 qui rassemble des fédérations, des associations, des établissements et services ainsi que des personnes à titre individuel. La disparité des informations disponibles en ligne entre un site gouvernemental et un site associatif fait obstacle à la compréhension des ressources pour les acteurs de terrain.

2.2. Conditions institutionnelles et sens de l'expérience de la transition école-emploi

Dans cette partie, nous rendons compte de l'analyse critique d'articles scientifiques centrés sur des dispositifs et des pratiques d'accompagnement à l'insertion professionnelle d'adolescents et jeunes adultes présentant un handicap intellectuel et psychique. Les auteurs font état de constats dans cette mise en œuvre, depuis les conditions institutionnelles sous-jacentes aux transitions école-emploi jusqu'au rapport que chacun entretient avec le handicap au sein même de ces institutions (famille, école, entreprise). Ils montrent le manque d'accompagnement aux transitions entre lycée et monde de l'emploi tant pour les élèves que pour les professionnels des entreprises (Blouet, 2013).

Complexité des démarches administratives et manque de lisibilité des parcours

Bepmale (2019) met en avant la nécessité de mobiliser différents outils et ressources pour construire une « culture de l'orientation » tandis que Blouet (2013) pointe les difficultés de communication liées aux cultures des différents ministères et une certaine méconnaissance des partenaires impliqués dans l'insertion professionnelle. Leblanc (2013) rappelle que les entreprises sont confrontées à la complexité des démarches administratives liées à l'emploi de personnes handicapées. Ce manque de

⁶ <https://www.emploi-accompagne.fr/actualites/109-annuaire-des-dispositifs-d-emploi-accompagne-juin-2021>.

lisibilité se retrouve également dans les choix d'orientation entre les voies d'accès aux diplômes en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation. En effet, Bepmale (2019) relève que le CAP en apprentissage en CFA est souvent considéré comme plus adapté et moins difficile pour les élèves en SH dans la mesure où le temps scolaire est réduit et où le temps en entreprise est majoré. Or, le CAP en LP offre un temps scolaire important plus propice à l'apprentissage et un étayage des transitions.

Discontinuité des parcours et des prestations

La recherche menée par Fleury et Grenier (2013) vise à renseigner sur les difficultés d'accompagnement à la transition entre l'adolescence et la vie adulte. Ils constatent qu'à l'issue des prises en charge et de la scolarisation obligatoire, les élèves se retrouvent souvent seuls et désarmés pour se faire une place au sein du milieu ordinaire et de la société. Les professionnels témoignent d'un manque de coordination entre les SESSAD (dont la prise en charge concerne les personnes de moins de 20 ans) et les SAMSAH (dont la prise en charge concerne les personnes de plus de 20 ans) dans les projets d'accompagnement des usagers. Après s'être entretenus avec des familles, des usagers et des professionnels de terrain de SESSAD et SAMSAH/SAVS, les chercheurs révèlent que les jeunes suivis tardivement et présentant des troubles psychiques sont ceux qui rencontrent le plus de difficultés contrairement aux jeunes suivis très tôt présentant un handicap mental. Aussi, la majorité des jeunes entre 16 et 25 ans doit faire face à un arrêt de la prise en charge d'accompagnement du parcours, tandis que pour ceux qui restent accompagnés la logique est davantage celle d'un accompagnement vers le milieu protégé. Dans le même sens, Leblanc (2013) parle de points de bascule dans les parcours des 16-25 ans : du monde de l'enfance au monde adulte mais aussi des ruptures liées aux « passages successifs au sein de structures diverses, qui en apparence œuvrent dans le même sens mais qui en fait ont toutes leurs logiques internes bien distinctes et qui nécessitent une forte adaptation du jeune » (p. 134-135). Une autre difficulté soulignée par Pachoud et Corbière (2014) a trait à la discontinuité des prestations et la pluralité des intervenants sur une « portion du parcours vers l'emploi », peu favorables à la construction d'une alliance de travail pour une insertion professionnelle.

Une offre de formation restreinte et des inégalités dans l'accès aux formations

La disparition du BEP est pointée comme mise en difficulté par Bepmale (2019) dans la mesure où les seuls diplômes accessibles aux élèves soutenus par le dispositif Ulis sont alors les CAP et les Bac Pro. Pour autant, ces élèves ne sont pas tous inscrits en CAP, faute de places disponibles. Pour Midelet (2019), certains jeunes sont inscrits dans des formations qu'ils n'ont pas choisies parce qu'il n'y a pas suffisamment de dispositifs Ulis en lycée pour répondre à leur projet professionnel. Ces inégalités

territoriales conduisent à des orientations subies comme « une jeune qui veut faire cuisine et qui va se retrouver en services hôteliers ... ou qui va s'occuper de jeunes enfants » (Midelet, 2019, p. 83). Lansade (2021) pointe les contraintes institutionnelles d'attribution des places et de stigmates qui permettent à certains élèves seulement la validation de leur premier vœu d'orientation. Il identifie l'importance du rôle des chefs d'établissements qui ajoutent comme condition d'orientation au lycée la capacité de réussite au CAP. Les chefs d'établissements sont alors amenés à choisir s'ils vont soutenir le vœu d'orientation des élèves de SEGPA ou de ceux bénéficiant d'un dispositif Ulis.

Le rôle des familles dans les choix d'orientation : entre soutien à l'autonomie et souhait d'accessibilité des métiers

Blouet (2013) insiste sur le rôle que peuvent jouer les parents lorsqu'ils sont en désaccord avec les propositions faites par les services d'accompagnement ou qu'ils ont des « représentations irréalistes » des métiers accessibles à leur enfant. Lansade (2021) évoque également des tensions entre des parents qui souhaitent soutenir une orientation en lycée pour leur enfant et des coordonnateurs d'Ulis qui s'inscrivent dans des pratiques « d'inclusion différenciée » (p. 58). En effet, ces professionnels se retrouvent contraints à proposer une orientation par défaut en milieu spécialisé pour éviter le fort décalage avec la réalité à laquelle les élèves vont devoir faire face : n'avoir aucune place.

Leblanc (2013) et Joubert et Seknadje-Askénazi (2016) insistent sur les angoisses éprouvées par les parents face à l'autonomie de leur enfant. Les choix des établissements sont souvent géographiquement proches du domicile familial dans une logique de protection de leurs enfants considérés comme insuffisamment matures (Bepmale, 2019), ce qui peut aller quelquefois à l'encontre du projet de leurs enfants (Blouet, 2013). Le statut social des parents peut être en outre difficile à dépasser pour le jeune pris dans un conflit de loyauté (Blouet, 2013).

Des compétences en décalage avec les attendus des entreprises et un diplôme ne garantissant pas l'employabilité

L'obtention du diplôme est associée à une condition d'entrée dans le monde du travail en milieu ordinaire. En effet, après une inscription dans une scolarisation ordinaire tout au long de leur parcours scolaire, les jeunes adultes et leurs parents envisagent logiquement une continuité en milieu ordinaire. Or, leur employabilité n'est pas garantie au regard des exigences des entreprises. Midelet (2019) donne la parole aux acteurs impliqués dans un dispositif Ulis. Ils identifient également un décalage entre les compétences acquises par les élèves et celles attendues pour valider le CAP. Ce professionnel pointe que les compétences acquises par les élèves scolarisés via le dispositif Ulis ne sont pas reconnues par les employeurs : « on forme, parfait mais s'il n'y a rien derrière ... faut arrêter

» (Midelet, 2019, p. 82). Leblanc (2013) dénonce ce paradoxe de l'absence d'employabilité pour une personne en situation de handicap psychique ou cognitif, ayant obtenu un diplôme qui ne lui permet pas pour autant d'être embauchée. Les entreprises sont peu sensibilisées et accompagnées dans l'aménagement possible de l'environnement pour ce profil de jeunes, ce qui rend difficile leur engagement dans les ressources possibles à mobiliser.

Rapport au handicap mental et psychique : méconnaissances, inquiétudes et inadaptation du milieu

Le handicap psychique et mental génère des inquiétudes et de l'appréhension en milieu professionnel notamment par ses manifestations imprévisibles et son invisibilité. Les chefs d'entreprise se sentent démunis et peu accompagnés pour adapter des postes de travail des personnes en situation de handicap : « *Les compensations sont en effet bien moins repérables pour ces types de handicap, que dans le cadre d'une adaptation prothétique pour la formation d'un jeune en situation de handicap sensoriel ou moteur* » (Leblanc, 2013, 138). Les élèves au lycée sont assez peu formés aux savoir-être attendus dans le monde du travail, comme le mentionne Bepmale (2019). Des études relatives à l'emploi accompagné (Pachoud et Corbière, 2014, Pachoud, 2014) identifient comme obstacle à l'accès à l'emploi la croyance selon laquelle une « minorité de personnes avec un trouble mental grave » peut accéder à un emploi ordinaire. Les auteurs font référence à des recherches américaines randomisées qui montrent qu'au contraire la majorité de ces personnes peuvent accéder à un emploi ordinaire sous certaines conditions d'accompagnement. Brizais (2013) quant à lui met en avant l'ambiguïté d'un discours sur la différence qui consiste à faire valoir le droit à la différence tout en revendiquant la non différence entre normaux et handicapés pour ce qui est de l'accès à l'emploi. Les résultats de recherches-action mettent en évidence « le regard exigeant de l'entreprise » (p. 128) ; les chefs d'entreprise percevant la maladie mentale comme plus pénalisante qu'un handicap visible. Ainsi, Brizais prend l'exemple d'une entreprise qui demande de la régularité dans la productivité pour pouvoir anticiper la production alors même que la régularité de la productivité peut être difficilement exigible pour des personnes en situation de handicap psychique. Les adultes handicapés psychiques en emploi, interrogés par Bonnet et Arveiller (2008), révèlent qu'ils sont mis à mal par des situations de travail inadaptées à leurs besoins. L'enquête menée par Parron (2009) sur les trajectoires professionnelles de jeunes adultes en situation de handicap psychique rend compte du discours de professionnels qui font apparaître l'idée que le « milieu ordinaire est inadapté aux fragilités de certains travailleurs handicapés » (p. 214).

Ces différents constats dans les articles retenus permettent d'identifier des points d'achoppement et de tensions qui tiennent à des parcours d'orientation et d'insertion professionnelle qui ont été pensés avant la mise en œuvre de l'école et de la société inclusive et à aux évolutions engendrées dans les rapports à l'altérité mis en jeu dans la rencontre avec les personnes présentant un handicap.

2.3. Dispositifs et acteurs centraux de l'insertion professionnelle

Les articles retenus sur le devenir et l'orientation des adolescents et jeunes adultes en situation de handicap prennent parfois la forme de contributions professionnelles d'acteurs impliqués dans des dispositifs dans le secteur médico-social et académique.

Ainsi, Leblanc (2013) est directeur général des services gérés par l'association GEIST21 dans le secteur médico-social en Mayenne. Il décrit les expériences menées dans le cadre d'un dispositif pilote visant l'insertion professionnelle de jeunes déficients intellectuels en milieu ordinaire de travail. En Bretagne, les principes et modalités d'accompagnement d'un dispositif d'insertion sociale et professionnelle destinés à des personnes présentant des troubles psychiques sont présentés par le directeur (Biche, 2014). Blouet (2013), conseillère pédagogique pour les adaptations scolaires et la scolarisation des élèves handicapés, expose le rôle de l'enseignant référent au sein de l'Education nationale. Laurence Perquin-Claren, chef d'établissement en LP et Cécile Morhain, chargée de mission décrivent le dispositif expérimental JOB'Ulis dédié à l'insertion professionnelle à destination des élèves en situation de handicap scolarisés via un dispositif Ulis en Moselle. Bepmale (2019), enseignante spécialisée et psychologue, analyse l'expérience « Plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle » (PAIP) qu'elle coordonne à Toulouse. Il s'agit d'un dispositif d'insertion professionnelle à destination des élèves en situation de handicap terminant leur scolarité obligatoire avec le soutien du dispositif des ULIS. La PAIP occupe une place particulière dans cette recherche : d'une part, l'inspecteur chargé de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés, co-fondateur du dispositif est membre du comité de pilotage et d'autre part, des entretiens de recherche sont menés auprès des personnels qui y travaillent.

2.3.1 Des dispositifs dans le secteur médico-social

Le dispositif DJINH en Mayenne

Rémy Leblanc (2013), directeur général des services gérés par l'association Geist 21 en Mayenne présente un dispositif d'accompagnement au processus de transition dans le secteur médico-social.

Ce dispositif propose un maillage de ressources et d'outils permettant de gérer cette transition dans une logique de continuité.

D.j.in.h (Dispositif jeunes insertion handicap⁷) est un dispositif pilote qui s'adresse à des jeunes entre 16 et 25 ans pour accompagner la transition à l'âge adulte. La transition ne concerne pas seulement l'insertion professionnelle mais « le cheminement progressif vers une autonomie affective, un statut d'adulte responsable de sa vie, une insertion sociale à travers un logement indépendant, une gestion responsable de son temps libre, une vie affective ... » (Leblanc, 2013, p. 134). Dans la logique de contribuer à une société plus inclusive, le dispositif a été créé en 2015 par le GEIST Mayenne, Groupe d'Etude pour l'Inclusion Sociale pour Tous. Il s'agit d'une association à but non lucratif, née en 1981, ayant pour finalité de faciliter la construction de parcours de vie pleinement choisis et désirés par les personnes en situation de handicap, en perte d'autonomie ou plus largement en situation de vulnérabilité. » (...)⁸. Leblanc remarque que le processus de transition entre l'adolescence et la vie adulte n'est pas pris en considération en France, contrairement à d'autres pays européens. Ainsi, l'organisation des accompagnements sépare les moins de vingt ans et les plus de vingt ans. Selon lui, l'insertion professionnelle des jeunes déficients intellectuels s'inscrit dans une « obligation morale » (p. 135) et suppose de créer un continuum dans leur parcours qui ne peut s'arrêter après leur formation en milieu ordinaire.

Pour soutenir cet enjeu social inclusif, Leblanc préconise une approche systémique pour accompagner la transition à tous les niveaux. L'article est plus particulièrement centré sur le soutien à l'environnement : le soutien aux familles prend la forme d'une écoute attentive aux parents pour qu'ils puissent dire leurs angoisses face à l'autonomisation de leur enfant. Il s'agit notamment de partager des expériences avec d'autres familles. Le soutien aux enseignants les invite à « faire autrement (...) au filtre de la particularité de chaque jeune » (p. 138) plutôt qu'à vouloir les faire entrer dans les mêmes schémas. Ce changement de représentations et de pratiques s'accompagne d'une prise en compte des doutes et interrogations professionnelles et de l'identification d'un référent ressource. Le soutien aux entreprises est considéré par l'auteur comme impératif. Il s'agit d'une part de sensibiliser les collègues de travail aux particularités des personnes en situation de handicap embauchées et surtout de concevoir le poste de travail pour tenir compte tout à la fois de l'accessibilité des tâches et des objectifs de production. Pour viser la sécurisation de l'emploi, Leblanc insiste sur une temporalité longue qui permet de prendre en compte les composantes de l'accès à l'emploi c'est-à-dire la formation, le lien formation-emploi et l'emploi dans la durée

⁷ <https://geistmayenne.fr/nos-services/djinh/>

⁸ (<https://geistmayenne.fr/lassociation/>)

Le dispositif D.J.IN.H propose en outre le soutien à l'habitat pour une autonomie de logement et l'articulation à un SESSAD et un SAMSAH présentant la particularité d'être dans un même service fonctionnel. Le dispositif D.J.IN.H rassemble une équipe plurielle de professionnels (médecins, psychologues, conseillers en économie sociale et juridique, conseillers d'insertion).

Le dispositif Fil rouge en Ile-et-vilaine

Le Fil rouge est une modalité originale de réponse aux enjeux de l'insertion sociale et professionnelle présentée par le directeur du Groupement de Coopération Médico-sociale qui le met en œuvre (Biche, 2014). L'expérimentation, initiée en 2003 à Rennes, a pris la forme d'une recherche-action de 2005 et 2008. Les demandeurs d'accompagnement cherchent un emploi pour avoir une utilité et une reconnaissance sociale. Il signale l'intérêt d'associer les termes « social » et « professionnel » pour désigner l'inclusion socioprofessionnelle des personnes présentant des troubles psychiques en soulignant que « les formes de participation sociale qui prennent d'autres voies que celles de l'emploi » (p. 18). Le projet s'appuie sur la coopération en insistant sur la pluralité des métiers et des formations des intervenants. Cette équipe pluridisciplinaire et pluri-institutionnelle développe des outils et protocoles communs pour un accompagnement personnalisé du parcours de l'intéressé. Les formes d'accompagnement associent entretien individualisé, groupes de parole, ateliers par exemple sur l'usage du numérique, stages par exemple d'expression corporelle. Ces différents espaces visent le développement des habiletés sociales, l'estime de soi, la confrontation à l'altérité tant des employeurs que des artistes.

2.3.2. Des dispositifs dans l'Education nationale

Un acteur central de la transition école-emploi : l'enseignant référent de scolarité

Nathalie Blouet est conseillère pédagogique ASH et présente dans cet article la profession de l'enseignant référent de scolarité et ses missions d'accompagnement auprès des élèves en situation de handicap et de mise en œuvre de leur PPS, plan de compensation de leur handicap au niveau scolaire.

Depuis la loi de 2005, les personnes sont placées au centre de leur projet de vie et le handicap doit alors être pris en compte en fonction des situations rencontrées. L'ERS a une place centrale dans le soutien du projet et du parcours des élèves accompagnés. Il favorise les relations entre les différents partenaires (famille, professionnels de l'école et du médico-social) et soutient ainsi le parcours du jeune, notamment lors des transitions liées à son orientation. En effet, tous les élèves expérimentent

le processus d'orientation mais de façon inégale, certains étant alors plus en difficulté que d'autres. Ce suivi doit ainsi s'opérer « dans la durée, de manière rapprochée et continue » (Blouet, 2013, p.46). En complémentarité, il a pour missions d'informer, de conseiller et soutenir les différents professionnels et les familles des enfants. Il est donc à l'interface de différents secteurs et a pour tâche d'harmoniser les échanges pour favoriser une cohésion autour de l'élève. Cette fluidité dans les échanges est un enjeu pour penser leur parcours de formation notamment face aux difficultés identifiées : difficultés des jeunes à se représenter leur avenir, diversification des parcours, résistance des familles et conflit de loyauté. Leurs connaissances des parcours possibles et du débouché que permettent certaines filières/diplômes, couplé à une pédagogie transitionnelle sont alors des leviers majeurs. En effet, un accompagnement tri-dimensionnel (scolaire, social et éducatif) semble nécessaire en explicitant les attendus sur ces dimensions lors des transitions notamment : changement d'établissement, passage du collège au lycée, départ en stage. Avec cette rigueur est permis le soutien de leur projet professionnel d'insertion, en collaboration avec les acteurs des autres secteurs. Ainsi, « la mise en œuvre d'une pédagogie explicite en éducation à l'orientation » (op. cit., p.56), portée par l'ERS, semble être la voie à privilégier.

Le dispositif Job'Ulis dans le Grand Est

Job'Ulis est un dispositif expérimental co-piloté par l'Education nationale Académie Nancy-Metz et le PRITH Grand Est. Ce dispositif est une passerelle d'insertion professionnelle entre l'école et l'emploi à destination des élèves en situation de handicap sortant d'Ulis pro. Cette expérimentation a débuté en 2018-2019, avec 2 Ulis de LP à Hayange et Thionville

Fondé sur l'initiative d'une enseignante spécialisée en Ulis et d'une chef d'établissement, il s'est d'emblée inscrit dans une perspective de développement dans le bassin de Metz puis dans les 4 départements de la Région avec la possibilité de s'exporter dans l'ensemble des départements de la Grande Région. D'abord récompensé par le prix académique de l'innovation en 2019, l'initiative Job Ulis a reçu le label « Tous concernés, tous mobilisés » en 2020. Cette mise en visibilité est marquée par le passage d'un blog consacré à sa création et ses actions ⁹à une présentation sur le site du secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées¹⁰.

Les élèves éligibles sont inscrits ou ont été inscrits dans un dispositif Ulis en LP. Job'Ulis propose en premier lieu une préparation et une sécurisation aux sorties des Ulis pro vers et dans l'emploi en milieu ordinaire, organisé en plusieurs phases (information et intégration des élèves au parcours Job'Ulis,

⁹ <http://ulis57insertionpro.eklablog.com/presentation-de-job-ulis-a150010822#:~:text=JOBULIS%20est%20un%20dispositif%20d'aide%20et%20d',adultes%20en%20situation%20de%20m%20handicap>

¹⁰ <https://handicap.gouv.fr/jobulis>

accompagnement à l'analyse des besoins et à l'organisation des parcours, recherche d'entreprise et positionnement en stage, puis des suivis de stage, un accompagnement vers l'emploi en milieu ordinaire).

L'objectif de ce dispositif est de favoriser la transition lycée professionnel-emploi en milieu ordinaire sans rupture de parcours et en développant des partenariats entre les Ulys pro et les acteurs du service public de l'emploi. Les partenaires du dispositif sont ainsi le CCAS¹¹, le Conseil départemental, la Région Grand Est, l'ARS¹², la MDPH¹³, la Mission locale, la CAF¹⁴, l'AGEFIPH¹⁵, la FIPHFP¹⁶, l'ADAPT¹⁷, les DIRECCTE¹⁸, Pôle Emploi, CAP Emploi, le DIRPHA¹⁹, le PRITH, l'Education Nationale - Académie Nancy-Metz. Il vise également à augmenter le nombre d'embauches en milieu ordinaire de jeunes en situation de handicap sortis d'Ulys pro. La sécurisation des parcours d'insertion en milieu ordinaire du dispositif Job'Ulys passe par le lien avec les familles en les informant et les rassurant, le lien avec les entreprises au travers de sensibilisations à l'inclusion, une collaboration entre les acteurs de l'éducation et ceux de la sphère socio-économique, et une adaptation de l'accompagnement au jeune en question.

Le dispositif PAIP en Occitanie-Pyrénées

Nathalie Bepmale, enseignante spécialisée et psychologue du travail, présente le contexte de création de la Plateforme d'Accompagnement à l'inclusion professionnelle (PAIP). Cette plateforme initiée localement par la cellule ASH du rectorat de Toulouse est soutenue par le Fond Social Européen et l'AGEFIPH. Nathalie Bepmale qui coordonne cette plateforme travaille avec deux chargés de missions insertion. La PAIP vise à accompagner individuellement dans leur démarches d'insertion professionnelle en milieu ordinaire des jeunes en situation de handicap psychique et intellectuel, scolarisés jusqu'alors en lycée professionnel avec appui d'un dispositif Ulys. En complémentarité avec le dispositif emploi accompagné, la PAIP vise donc l'insertion de ces jeunes, socialement et professionnellement, mais sans avoir recours à une prise en charge par le secteur médico-social. Cette plateforme a été créée en 2012 après un constat : malgré l'obtention de leur diplôme, très peu de ces jeunes adultes trouvent un emploi et le maintiennent. Leur démarche d'insertion et de maintien dans

¹¹ CCAS : Centre Communal d'Action Sociale

¹² ARS : Agence Régionale de Santé

¹³ MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

¹⁴ CAF : Caisse d'Allocations Familiales

¹⁵ Agefiph : Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées

¹⁶ FIPHFP : Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique

¹⁷ ADAPT : Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées

¹⁸ DIRECCTE : Directions régionales de l'économie, de l'emploi, du travail et des solidarités

¹⁹ DIRPHA : Dispositif d'intégration Régional des Personnes. Handicapées vers l'Alternance

l'emploi semble entravée par une forte pression sur leurs projets d'orientation et sur une rapide « employabilité », un rythme soutenu qui ne permet pas une réflexion au long court de son projet et parcours, des dispositifs d'accompagnements qui sont souvent inscrits dans une durée courte, peu présents au moment des transitions école/travail, les besoins des jeunes peu écoutés et entendus, des représentations déficitaires du handicap qui résistent, une méconnaissance du handicap non visible et des aménagements qui pourraient être soutenant, un manque d'accompagnement des entreprises en ce sens. Leurs missions visent alors à aider à la préparation et à la consolidation du projet professionnel des jeunes, à travailler en partenariat avec les acteurs du territoire et à créer un réseau d'entreprises partenaires. Pour cela, l'accompagnement est pensé de manière personnalisée au plus près des spécificités et besoins des jeunes, avec une régularité des rencontres. Il débute lors de leur dernière année de scolarisation et se poursuit 2 à 3 ans pour soutenir leur insertion et leur maintien dans l'emploi. L'objectif est de favoriser l'autonomie du jeune et de soutenir le développement de ses compétences professionnelles mais aussi de savoir-être attendus en entreprise. Un travail spécifique de préparation aux transitions est effectué tant du côté du jeune (en soutenant les démarches de recherche d'emploi, en proposant des simulations d'entretiens d'embauche...) que des entreprises (en informant les entreprises sur leur rôle à jouer, en guidant sur les aménagements possibles ...). Le temps est alors un levier et les essais-erreurs constitutives des futures réussites. Un suivi continu entre le jeune et l'entreprise est aussi assuré. La PAIP n'est toutefois pas assurée de sa pérennité puisqu'elle dépend de l'obtention de financements européens.

Dans le milieu médico-social et dans le milieu scolaire, les quatre dispositifs présentés et le rôle de l'acteur central qu'est l'enseignant référent de scolarité montrent les points d'appui pour dépasser les obstacles à l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap mental et psychique et la manière spécifique de les articuler selon le contexte d'intervention.

2.4. Pratiques d'accompagnement des transitions école-emploi

La transition entre l'école et le milieu du travail est considérée comme un processus qui marque le passage entre l'espace scolaire et un espace social nouveau, qui implique des déplacements géographiques, de nouveaux gestes ainsi que des perceptions corporelles liées au métier (Jacques, 2013). Les pratiques d'accompagnement s'étaient sur des manières de concevoir la transition. Jacques (2013) distingue la transition institutionnelle (de l'école à l'emploi) de la transition identitaire (d'élève à travailleur) qui a lieu lorsque le jeune adulte est confronté à ses premières expériences de travail. Partant de l'hypothèse que ces premières expériences professionnelles constituent des événements biographiques qui affectent l'identité sociale du jeune handicapé, Jacques (2013) met en

évidence trois familles d'observables à considérer dans cette transition : l'évolution de son ethos, la modification de ses activités, l'élaboration de nouvelles représentations de soi. Ces trois éléments permettent de dégager des principes d'action destinés à structurer l'accompagnement de l'anticipation de soi chez le jeune adulte en situation de handicap psychique ou intellectuel qui se trouve confronté à la période de transition élève – travailleur.

Ainsi, les pratiques d'accompagnement des jeunes présentant un handicap mental ne peuvent pas se penser indépendamment de la question de la transition identitaire. Cette transition est un moment sensible pour tout adolescent et les aspirations des jeunes handicapés vis-à-vis du monde du travail sont les mêmes que les autres (Joubert et Seknadjé-Askénasi, 2016 ; Bepmale, 2019; Martin-Roy, 2019).

Accompagner la transition École-emploi : la nécessité d'une approche systémique

Pour pouvoir répondre aux problématiques d'accompagnement liées à l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap, il est important que les différents professionnels puissent participer à des espaces de partage où ils mobilisent leurs ressources (Biche, 2014 ; Midelet, 2019). Plusieurs auteurs (Leblanc, 2013 ; Bepmale, 2019 ; Martin-Roy, 2019) soulignent l'importance du soutien à apporter, non seulement aux jeunes eux-mêmes, mais aussi à tous les acteurs de l'accompagnement. Ainsi, il est essentiel que les familles soient informées sur les possibilités offertes à leur enfant, tout en étant rassurées et soutenues tout au long de la démarche. Par ailleurs, il est important de favoriser un maillage entre les professionnels de l'École, de l'entreprise et du secteur médico-social si nécessaire, afin d'éviter les ruptures et de garantir la continuité des parcours (Trindade Chadeau, 2012 ; Midelet, 2019). Ce maillage suppose un espace professionnel qui s'enracine dans une situation dite d'inter-métiers (Thomazet & Mérini, 2014).

Des tensions dans l'accompagnement des élèves d'Ulis

Malgré les prescriptions de la loi de 2005, Midelet (2015 a) souligne le fait que les jeunes scolarisés via un dispositif Ulis restent vulnérables dans la construction de leur projet professionnel. Elle note une méconnaissance des jeunes interrogés quant à leur situation scolaire et aux instances institutionnelles les concernant et s'interroge par conséquent sur les possibilités qui leur sont offertes concernant la formulation d'un projet qui soit le leur et leur possibilité quant à sa mise en œuvre.

Un enjeu des pratiques d'accompagnement des professionnels est de considérer le jeune comme leur interlocuteur privilégié, au lieu des parents qui étaient jusqu'alors les intermédiaires pour l'élaboration du parcours de scolarité (Joubert et Seknadjé-Askénazi, 2016). En effet, il s'agit pour le

jeune adulte d'inscrire sa subjectivité dans le milieu social et professionnel et pour les accompagnants de soutenir son désir tout au long de cette étape en veillant au caractère réaliste du projet de vie.

Trindade-Chadeau (2012) insiste sur l'intérêt d'alterner des temps individuels et des temps collectifs pour accompagner l'insertion professionnelle des jeunes, notamment ceux ayant « moins d'opportunité » (JAMO)²⁰. Il s'agit de s'adapter à leurs besoins, et de recourir au groupe qui « permet aux plus vulnérables d'être immergés et de se sentir plus protégés, moins exposés » (Trindade-Chadeau, 2012, 56). Le plus souvent les éducateurs, directeurs de club de prévention, conseillers de mission locale mènent des entretiens avec les jeunes autour d'apprentissages des codes, de recherche d'emploi, d'un travail sur l'image de soi.

La souplesse du cadre, que Trindade-Chadeau (2012) nomme l'informalité, est pointée comme première phase du processus d'accompagnement et moyen d'établir un espace transitionnel entre sphère privée et publique.

Les coordonnateurs d'Ulis se trouvent confrontés à une difficulté croissante dans l'accompagnement du parcours de scolarité des élèves (Lansade, 2021). Sur le terrain, ils sont amenés à développer des stratégies différentes selon le profil des jeunes. Les élèves d'Ulis les plus performants, ayant un projet professionnel défini, sont soutenus dans leur projet d'orientation en lycée professionnel, tandis que les autres élèves d'Ulis se voient proposer une orientation en milieu spécialisé pour éviter de n'avoir aucune inscription scolaire et sociale.

Prendre en compte des temporalités différentes dans l'accompagnement : avant et après la sortie de l'établissement scolaire

La temporalité est considérée comme un ressort essentiel de l'accompagnement de la transition vers le monde du travail. Pour Midelet (2015b), le lycée permet, en amont de l'insertion professionnelle, de se familiariser avec des environnements de travail, notamment par des temps de stages et de s'approprier des savoir-faire au moyen de routines et de répétitions. Joubert et Seknadje-Askénasi (2016) insistent sur la nécessité que cet accompagnement se poursuive dans les premiers temps de l'activité salariée.

Certains mettent en lumière l'importance de l'acquisition de compétences transversales pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap. Schneider (2010), dans le contexte canadien, montre par exemple qu'« *apprendre à travailler* » pour eux impliquerait de s'adapter à un environnement professionnel (ici le secteur de la vente et du commerce) en étant

²⁰ Terminologie de l'UE pour désigner les jeunes en SH et les jeunes issus d'un milieu social défavorisé ou d'une région moins dynamique que les autres (<https://www.legisocial.fr>)

capable de conduire un travail de gestion de leurs émotions. Les pratiques d'accompagnement pourraient donc viser l'acquisition de compétences émotionnelles. Elles doivent également viser l'acquisition de compétences sociales. La dimension sociale fait en effet partie des critères d'« employabilité », les compétences techniques ne suffisant pas. Joubert et Seknadje-Askénazi (2016) soulignent à ce sujet que l'insertion professionnelle ne doit pas s'envisager indépendamment des compétences d'interaction nécessaires à développer avec le jeune pour son insertion sociale. En effet, c'est seulement grâce à l'insertion sociale que l'emploi pourra perdurer.

Leblanc (2013) insiste également sur les enjeux de préparation et d'explicitation des attendus tant en termes de savoir-faire que de savoir-être pour favoriser l'insertion professionnelle et sociale.

Dans sa thèse de doctorat, Bayet (2020) indique que la question de l'employabilité peut être interrogée, pour certains jeunes en situation de handicap, dans leurs récits sur leurs parcours de formation vers l'insertion professionnelle : de la lenteur dans l'exécution de tâches, des difficultés d'attention et de concentration sur la durée, des comportements inappropriés, une pression non supportée, avec des difficultés de communication et des replis sur soi-même, un manque de contrôle émotionnel, des problèmes de ponctualité, ainsi que le renvoi d'une apparence négligée peu adaptée, autant d'éléments qui peuvent faire obstacle à leur insertion professionnelle.

Malgré l'existence de l'Obligation d'emploi Travailleur Handicapé, un grand nombre de personnes en situation de handicap psychique se retrouvent au chômage. Pour pallier ce problème, des auteurs (Pachoud, 2014 ; Brouant, 2019) préconisent des pratiques d'accompagnement dites de « *place and train* » (insérer d'abord et former et soutenir dans l'activité de travail) qu'ils jugent efficaces pour l'insertion professionnelle. Ce modèle prévaut dans les dispositifs d'emploi accompagné et s'oppose à la logique traditionnelle de type « *train then place* » (Entraîner puis insérer).

Les transitions École-emploi génèrent des tensions dans l'accompagnement des parcours des jeunes en situation de handicap psychique et intellectuel, qui implique une réflexion sur les moments d'intervention, la nature des savoirs à privilégier et la dimension collective de l'accompagnement par les différents acteurs. Les pratiques d'accompagnement des transitions se situent dans une dialectique entre dimension institutionnelle et prise en compte de la subjectivité du jeune accompagné.

3 - LA PAROLE DONNÉE AUX ENFANTS, ADOLESCENTS ET JEUNES ADULTES EN SITUATION DE HANDICAP

Chercher à comprendre la manière dont les élèves en situation de handicap psychique et intellectuel accompagnés par un dispositif vivent les étapes qui organisent les transitions entre l'École et le monde du travail, exige de notre point de vue de se mettre à l'écoute de la parole des adolescents et jeunes

adultes eux-mêmes. En effet, il est essentiel de « *penser l'inclusion par le sens que les personnes donnent aux situations vécues, et qui contribue à se construire soi autant qu'à construire les autres* » (Zaffran, 2015, 74) car nous ne pouvons rendre compte de ce processus uniquement de façon objective puisqu'il est éprouvé et signifié par les personnes concernées.

3.1 Donner la parole : oui, mais comment et pourquoi ?

Quel que soit le cadre dans lequel on se situe, donner la parole à des adolescents ou de jeunes adultes dits déficients intellectuels ne va pas de soi et procède d'une réflexion et d'un positionnement éthiques.

Lavigne et Philip (2016) s'interrogent sur le poids de la parole des personnes en situation de handicap sur les représentations dominantes qui orientent les pratiques sociales à leur égard. Ils attirent l'attention sur des pratiques dans lesquelles les personnes concernées se trouvent assignées à un rôle de fournisseur d'informations, leur parole faisant l'objet d'un discours interprétatif en surplomb, un discours qui, *in fine*, parlerait d'eux et pour eux. Ils font ainsi valoir qu'il s'agit plutôt de reconnaître et d'affirmer leur « *statut d'experts de l'intérieur et leur expertise expérientielle* » (2016, 6). Ce point de vue rejoint celui de Benoît (2016) qui insiste sur la nécessité de développer, dans le champ de la recherche, des démarches participatives. Il est en effet indispensable d'extraire la parole des personnes concernées de l'assignation à une « *subjectivité souffrante* » (Lavigne, 2007) et de lui donner toute sa place dans le champ des sciences humaines et sociales. Il est également temps d'amorcer, à la suite du courant anglo-américain des *disability studies*, la « *décolonisation des sujets de l'étude* » qui « *conduit à prendre soin de ces voix asservies à un protocole de recherche* » (Goodwin et Standal, 2012, 35) et à rentrer dans une logique de recherche participative. Non plus, comme le souligne Stiker (2016), en se contentant de recueillir l'avis des personnes concernées comme une donnée objective, mais en les associant tout au long du processus de recherche. En effet, comme le souligne Gardou (2016) « *Une part essentielle du savoir sur le handicap niche chez les personnes qui connaissent « du dedans » cette réalité* ».

3.2. Vivre et dire son expérience en Ulis, de l'école au lycée

Depuis quelques années, des travaux se sont intéressés à la parole d'enfants en situation de handicap psychique et intellectuel bénéficiant de dispositifs d'accompagnement à la scolarisation dans le premier degré (Chevallier-Rodrigues, 2016 ; Chevallier-Rodrigues, Courtinat, de Léonardis, 2019 ; de Saint Martin, 2014 ; 2019). D'autres études se sont appuyées sur la parole d'adolescents et de jeunes adultes bénéficiant d'un dispositif de scolarisation en collège et lycée professionnel (Picon, 2009 ;

Lansade, 2017 ; Ployé, 2018 ; Meloni, 2020 ; Chevallier-Rodrigues, Courtinat, Savournin, Brossais et de Léonardis, 2021). Ces différents travaux cherchent à comprendre la manière dont ces élèves vivent et parlent de leur expérience de l'École inclusive au regard de leur position d'élève accompagné par un dispositif spécifique.

Dès 2009, Picon a exploré le vécu adolescent de vingt jeunes présentant une déficience intellectuelle, accueillis en institut médico-professionnel (IMPro/milieu spécialisé) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI/intégration scolaire collective). Cette auteure s'appuie sur une méthodologie qualitative clinique croisant entretiens individuels et/ou collectifs, utilisation de supports à la discussion (objets, photos, images...) et des observations. Ces dispositifs méthodologiques visent à faciliter et soutenir l'expression de ces jeunes qui peuvent rencontrer d'importantes difficultés à s'exprimer et/ou à parler d'eux. En effet, d'une part, ces adolescents peuvent rencontrer des obstacles dans leur capacité à symboliser leurs expériences et à leur donner du sens. D'autre part, ils se sont le plus souvent trouvés assignés dans une identité immuable par le discours des adultes et des professionnels qui parlent d'eux et à leur place. Il s'agit de leur donner la parole pour qu'ils disent quelque chose de leur situation et de la manière dont ils la vivent et leur permettre ainsi de s'émanciper d'un statut et d'une place dans lesquels ils sont trop souvent enfermés. L'auteur montre que si ces jeunes paraissent tous animés par des désirs et des préoccupations en lien avec l'adolescence, ils ont cependant du mal à se différencier des adultes et à faire « génération » avec leurs pairs » (Picon, 2009, 316).

Plus récemment, Lansade (2017) s'est attaché à saisir le point de vue de lycéens en situation de handicap bénéficiant d'un dispositif Ulis en Lycée Professionnel. Dans le cadre d'une démarche ethnographique, l'auteur suit le quotidien de 24 adolescents et jeunes adultes « qui vivent l'inclusion à la première personne » (Lansade, 2017, 17). Prendre au sérieux le point de vue des « inclus » ne signifie pas pour l'auteur prendre leur seule parole pour argent comptant, mais suppose de l'inscrire dans le réseau d'interconnaissance constitué par les professionnels (coordonnateur de l'Ulis, enseignants, chefs d'établissement, conseillers principaux d'éducation, AESH...) et par les autres élèves du lycée. Son étude permet de mettre en lumière que les élèves bénéficiant du dispositif Ulis « *ne sont pas les agents passifs d'une politique à laquelle ils seraient aveugles* » (op.cit., 21), mais qu'ils tentent de faire face à l'épreuve sociale que constitue l'expérience de l'inclusion en opposant de micro résistances aux conditions réelles de leur scolarisation.

De son côté, Ployé (2018) a cherché à comprendre comment des collégiens en situation de handicap cognitif vivent et fantasment leur situation d'élève scolarisé via un dispositif Ulis qui « à la fois les distingue et vise à les inclure » Ployé (2018, 49). Dans une perspective clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, il s'est mis à leur écoute en conduisant deux groupes de

parole tout en tenant compte de la double dimension manifeste et latente propre à la parole de tout sujet. Car la parole n'est pas transparente et véhicule des représentations, des fantasmes et des modalités défensives que le groupe peut permettre de contenir, favorisant alors l'expression des éprouvés. Les adolescents interviewés font part de leur sentiment d'être considérés comme radicalement différents aux yeux de certains élèves de l'établissement, ou comme des objets étranges pour les enseignants, au regard de la norme éducative. De nombreux affects négatifs colorent les prises de parole, faisant apparaître les temps d'inclusion comme des épreuves auxquelles ils doivent s'adapter. Prendre place au collège confronte donc ces élèves à d'importantes difficultés subjectives qu'il convient cependant d'entendre dans un cadre plus large, celui des difficultés de subjectivation propre à l'adolescence, qui concerne non seulement les élèves en situation de handicap, mais bien tout sujet adolescent.

3.3. Vivre et dire la transition entre l'École et le monde du travail

Au plan international, peu de travaux ont mis en évidence le point de vue des élèves en situation de handicap en tant que principaux acteurs de leur processus de transition (Pitt & Curtin, 2004 ; Agran & Hugues, 2008 ; Hetherington & al., 2010). Au Québec, Julien-Gauthier, Ruel et Moreau et Martin-Roy (2015), en s'appuyant sur une démarche qualitative d'accompagnement d'un groupe d'expérimentation de la transition (sur une durée de 2 ans et demi), ont pu mettre en lumière la volonté de l'élève de participer socialement à sa transition, tout en soulignant la complexité de ce processus. Dans la continuité, Martin-Roy (2019) souligne que l'analyse approfondie de la participation de jeunes adultes déficients à leur processus de transition et des moyens de la soutenir, en considérant leur point de vue et celui de leur entourage, nourrit la compréhension de leur participation sociale future, leur permettant de contribuer et d'exercer un rôle de citoyen à part entière au sein de la société. Ce que donnent à voir ces auteurs, c'est que la participation revêt le même sens pour les élèves, qu'ils soient ou non en situation de handicap, ce qui les distingue renvoie plutôt aux soutiens dont ils auraient besoin pour réaliser leurs aspirations.

En France, dans le cadre d'une recherche longitudinale réalisée en trois étapes entre 1990 et 2011, Auguin-Ferrère, Torossian-Plante et Morvan (2013) se centrent - lors de la troisième phase - sur le devenir de 12 jeunes adultes trisomiques. Il s'agit de soutenir leur parole afin qu'ils relatent leur parcours et leurs expériences, qu'ils puissent donner à voir ce qui fait sens pour eux, au moment où ils sont en situation d'insertion professionnelle. Cette phase a été menée en partenariat avec

l'association TEAM²¹. Ces jeunes soulignent le travail de maillage, de passage et de transition réalisé par l'association avec le secteur professionnel, sans lequel ils n'auraient pu obtenir de stages. La concrétisation des expériences professionnelles vient signifier leur place au sein de la société et contribuer dans le même temps à leur valorisation personnelle. Lorsque ces expériences professionnelles prennent fin, et confrontent ces adultes à un vécu de rupture, leur place au sein de la société *via* le monde du travail se voit réinterrogée et repose la question de leur « normalité ». L'aide extérieure, par le biais de l'association, représente un étayage important, aussi bien pour les personnes handicapées que pour leur entourage. L'association, comme lieu tiers, permet un accompagnement progressif de la distanciation symbolique parent/enfant mais aussi de tisser les liens entre les personnes trisomiques, leurs familles et le milieu social. Cette aide a été conceptualisée par les auteurs comme un « espace transitionnel d'accompagnement », en référence à Winnicott (1971). Le cadre progressif proposé, en fonction des étapes de la vie, permet à l'adulte ESH de se réaliser, en présence, d'une personne significative faisant fonction de référent. L'accompagnement proposé (ici, *via* l'association) permet d'assurer cette fonction de repère des limites et des potentialités pour le jeune adulte ESH. C'est dans cet espace qu'il peut faire le deuil de n'avoir pas été celui qu'on attendait et de ne pas être ce qu'on attendait qu'il devienne.

Bayet (2020) s'est intéressée au parcours de formation vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap, en inscrivant son travail doctoral dans une approche qualitative inductive. A partir de leurs récits, son ambition a été de comprendre le sens personnel subjectif que chacun peut donner à son parcours et à sa propre vie, d'appréhender comment ces jeunes élaborent leur projet d'orientation professionnelle, comment ils peuvent devenir auteurs de leur formation et de leur insertion à travers l'expérience du handicap, pour certains dans les entraves du corps. Un travail d'analyse et de synthèse pour chacun des portraits avec une lecture s'appuyant sur les logiques sous-jacentes évoquées par les jeunes eux-mêmes, sur une conception d'un sujet-acteur mais aussi des notions telles que celles d'évènements, de bifurcations et de transitions biographiques, l'ont conduit à proposer des formes de typologies de parcours. Parmi elles, figurent celles-ci : s'accrocher et cheminer vers un avenir fait d'incertitudes dans une dialectique du faire avec et contre son handicap; modeler son parcours dans une anticipation réaliste avec une insouciance et spontanéité perdues; des chaos et des bifurcations dans une médiation familiale omniprésente ; se sentir enfermé, perdu, décalé selon les contextes vécus et où décider où travailler est compliqué; réaliser ses projets dans la recherche de solutions sans se mettre de limites; vivre un parcours mouvementé dans le refus d'aides institutionnelles et une mise à l'écart dans l'invisibilité du handicap; un parcours choisi par d'autres et

²¹ TEAM = Techniques Éducatives, Accompagnement et Médiation. Son objectif est de permettre à ces jeunes trisomiques de s'intégrer socialement et professionnellement dans le milieu ordinaire et de favoriser leur autonomie sociale.

mobilisation d'un Je par l'esquisse d'un projet professionnel ; entre les répercussions d'un handicap invisible et des projections parentales inhibantes, un parcours préoccupant; expérimenter et pouvoir s'orienter sur un projet dans une normativité retrouvée.

3.4. Le statut de la parole : de la manière de donner la parole pour que les jeunes la prennent

De notre point de vue, l'exigence de se mettre à l'écoute de la parole des adolescents et jeunes adultes eux-mêmes, doit s'accompagner d'une réflexion épistémologique sur la nécessité d'adapter les méthodologies aux spécificités de la population. Il ne suffit pas, en effet, de donner la parole à des adolescents ou jeunes adultes en situation de handicap psychique ou intellectuel, pour qu'ils s'en saisissent et rendent compte de leur expérience. Au travers de cette revue de la littérature, nous questionnons en creux le mode d'approche des études dominantes à l'heure actuelle quand il s'agit d'étudier cette population. Il convient en effet de réfléchir à des outils pertinents pour aborder ce public, pour qui l'accès à la parole n'est pas toujours habituel ni facile, si l'on souhaite rendre compte le plus finement possible de la manière dont ces adolescents et jeunes adultes vivent subjectivement les transitions propres à ce moment de leur vie. Il convient également de s'assurer et de garantir que la situation dans laquelle l'élève est convié à s'exprimer l'autorise véritablement à prendre la parole. Sur ce point, Meloni (2020, 61) s'interroge sur la « valeur accordée à la parole de l'adolescent » lors de la mise en œuvre d'une équipe de suivi de scolarité (ESS) qui invite l'élève à se prononcer sur sa scolarité et ses choix d'avenir : « Comment, pour un adolescent, passer de l'objet de discours familial et scolaire ou plus largement social, pour parler en son nom ? » (Meloni, 2020, p. 65). A l'appui d'une vignette clinique, elle montre comment ce moment symbolique de prise de parole et de prise de décisions peut rester au service du discours parental sans laisser place à la parole du sujet adolescent. Au cours de cette ESS, le collégien ne s'exprime en effet ni sur son projet ni sur son vécu de la situation. Ainsi, la demande qui lui est faite de se définir à travers un projet d'avenir est ici intrusive et vient confronter l'adolescent à un impossible.

Plusieurs auteurs (Picon, 2009 ; de Saint Martin, 2014 ; 2019 ; Ployé, 2018, Chevallier-Rodrigues, Courtinat, Savournin, Brossais et de Léonardis, 2021) mettent en évidence l'intérêt de la situation groupale pour favoriser la parole d'élèves en situation de handicap psychique et intellectuel. Le cadre collectif des entretiens permet en effet de soutenir et d'encourager la parole de chacun en maintenant une fonction d'étaillage, d'entraînement et de libération de la parole. Grâce au collectif, apparaissent des mouvements de désinhibition, d'affirmation de soi et de différenciation. Trouver les mots dans les propos d'un autre, s'appuyer sur la capacité d'élaboration des pairs pour pouvoir mettre des mots sur un éprouvé « inélaborable », la situation de groupe est une situation qui permet « d'appréhender la

subjectivité des jeunes affectés d'une déficience intellectuelle et de mieux comprendre leur façon de se positionner dans les relations intersubjectives » (Picon, 2009, 310).

Favoriser la prise de parole d'élèves scolarisés via une Ulis nécessite pour certains chercheurs le recours à des médiations telles que le dessin (Picon, 2009, Chevallier-Rodrigues, 2016) ou la photographie (Chevallier-Rodrigues, Courtinat, Savournin, Brossais et de Léonardis, 2021). Ces pratiques expressives, familières des élèves, constituent en effet des médiations créatrices et originales, propices à saisir le réel et donnant matière à le commenter. Prendre appui sur des représentations et sur des images offre alors un support concret qui favorise pour ces adolescents la symbolisation de leurs expériences.

CONCLUSION : Quelques principaux points clés à retenir

Conformément au cadre législatif en vigueur, les dispositifs et les pratiques d'accompagnement aux transitions entre le lycée et le monde de l'emploi doivent désormais prendre en compte la dynamique inclusive dans les parcours d'orientation et d'insertion professionnelle des jeunes adultes en situation de handicap psychique et intellectuel. Il existe dans le domaine un grand nombre d'organismes et de dispositifs visant à l'accompagnement de ces publics.

Notre revue de question fait apparaître, à l'échelle européenne, nationale et régionale, un foisonnement de ressources et de propositions destinées à sécuriser les transitions école-emploi. Cette multiplicité contribue à entraver l'accès du public aux ressources disponibles qu'il s'agisse des usagers (adolescents et jeunes adultes SH, parents) ou des professionnels.

La recension des dispositifs existants montre que peu d'entre eux se focalisent sur le moment de la sortie du système scolaire au risque d'invalider la scolarité inclusive mise en œuvre jusque-là.

Cependant, quelques initiatives locales proposent des dispositifs d'accompagnement innovants, articulant les actions des collectivités, des entreprises et des établissements scolaires. Il apparaît important de les identifier, de préciser leur originalité, ce qui les fonde, et l'intérêt des pratiques qu'ils développent pour permettre l'accès et le maintien dans l'emploi en milieu ordinaire.

L'accompagnement y est pensé de manière personnalisée, au plus près des spécificités et besoins des jeunes dès la dernière année de scolarisation et dans les 2 à 3 années qui suivent, afin de soutenir l'insertion et le maintien dans l'emploi. Sécuriser les parcours d'insertion en milieu ordinaire suppose également de repenser les liens des professionnels avec les familles, de développer les relations avec les entreprises au travers de sensibilisations à l'inclusion ainsi que des collaborations entre les acteurs de l'éducation et ceux de la sphère socio-économique.

Mener ces interventions suppose pour les acteurs concernés de se doter d'une conception dialectique de la transition dont nous avons montré qu'elle permet d'insister sur différents points :

- Le passage de l'école au monde du travail constitue la première transition professionnelle. Elle apparaît plus complexe en ce qu'elle coïncide avec la fin de l'adolescence, période de la vie où des processus de construction identitaire spécifiques sont à l'œuvre.
- La question du travail ne doit pas être réduite à celle de l'emploi. Pour tout jeune adulte en situation de handicap psychique et intellectuel, comme pour tout un chacun, le travail permet de prendre part au groupe social auquel il appartient et de se construire sur le plan psychologique.
- Les transitions ne sont pas forcément synonymes de crise. Elles peuvent constituer des phases de construction active de valeurs et de normes, en lien avec la reconnaissance et la valorisation de soi et d'autrui.
- Privilégier une approche dialectique de la transition permet d'articuler processus subjectifs (remaniements identitaires, construction de sens) vécus par les sujets et réalité des conditions objectives induites par le handicap et les contextes dans lesquels ils évoluent. De ce fait, accompagner les transitions nécessite de tenir compte de processus économiques et sociaux structurels tout autant que de considérer le point de vue des adolescents et jeunes adultes eux-mêmes. L'enjeu est ici de favoriser l'émancipation des publics les plus vulnérables en évitant les écueils d'une psychologisation et d'une médicalisation de l'accompagnement des transitions. Quelle que soit leur situation, les élèves ESH sont les principaux acteurs de leur processus de transition.

Bibliographie commentée

Les références présentées ci-dessous sont répertoriées en quatre rubriques. Les trois premières correspondent aux axes qui structurent la note de synthèse :

1. La transition école-emploi : entre consensus et controverses.
2. L'actualité des dispositifs et pratiques d'accompagnement à l'insertion professionnelle des élèves et jeunes adultes en situation de handicap psychique et intellectuel
3. La parole donnée aux enfants, adolescents et jeunes en situation de handicap
4. La quatrième rubrique regroupe des références relatives à l'épistémologie et à la méthodologie de la recherche participative et collaborative

Chaque référence est accompagnée d'un lien donnant accès au document en accès libre ou payant.

Les commentaires sont constitués pour l'essentiel des résumés proposés par les auteurs auxquels nous avons apporté parfois quelques modifications formelles.

1. LA TRANSITION ÉCOLE-EMPLOI : ENTRE CONSENSUS ET CONTROVERSES

- ❖ Almudever, B. (1998). [Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale](#). Dans : Alain Baubion-Broye éd., *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 111-132). Toulouse, France: Érès.

Il est des transitions, des passages, attendus, prévus, anticipés dans le déroulement d'une trajectoire de vie : transitions scolaires d'un cycle d'enseignement à un autre, passage de la vie dite « active » à l'âge de la retraite, par exemple. Parce que prévisibles et faisant, en quelque sorte, partie de l'ordre des choses, ces passages sont relativement maîtrisés : d'une part par la personne concernée elle-même, qui traite « préventivement » l'événement futur en l'intégrant dans un jeu de représentations plus ou moins stables et plus ou moins précises, dans des projets personnels à plus ou moins long terme ; par la société d'autre part, qui peut mettre en place des dispositifs institutionnels de

« préparation » à ces passages (journées d'information sur l'enseignement supérieur à l'intention des futurs bacheliers, « stages » de préparation à la retraite...) et qui organise des rituels destinés à prémunir les sujets contre les effets négatifs de la rupture.

Mais il est aussi des transitions plus brutales, liées à des événements imprévus qui peuvent introduire de véritables bouleversements dans la vie des personnes. Les transitions inaugurées par des événements tels qu'un licenciement ou la perte brusque d'une personne proche, présentent cette caractéristique d'être des transitions « à bord absent » (Ferrasse, 1986). Si la transition se définit comme un « entre-deux » — entre deux situations — ici seule est connue la situation maintenant caduque ; le second terme, celui de l'aval de la transition, est non représentable pour la personne, marqué du sceau de l'incertitude.

De telles transitions, même si elles ne conduisent pas de manière nécessaire et mécanique à des expériences catastrophiques pour les sujets, n'en constituent pas moins une menace pour leur bien-être psychologique.

L'accent est mis sur le fait que les personnes mobilisent des ressources intrapersonnelles (sentiments de contrôle, estime de soi) et mettent en œuvre des stratégies spécifiques pour faire face. Ils montrent aussi que ces stratégies, ces conduites, ne se construisent pas dans un « vide social », indépendamment des relations que les sujets entretiennent avec autrui. Autrui, autrement dit les personnes significatives de l'entourage (les personnes importantes dans les sphères familiale, amicale, professionnelle), mais aussi les sources plus formelles d'aide et de soutien (syndicats, associations, travailleurs sociaux) ; autrui qui joue le rôle de modèle identificatoire ou de contre-modèle ; autrui qui peut fournir aide et soutien ou, à l'inverse, se poser comme obstacle à l'atteinte des buts que le sujet poursuit ; autrui, enfin, qui fait l'objet de comparaisons sociales.

Cette question du rôle des relations interpersonnelles dans l'élaboration et le dépassement des situations de transition constitue l'objet central de ce texte.

Sont examinés comment, dans un contexte général marqué par l'accroissement de l'incertitude et de l'instabilité des situations individuelles (lié, pour une grande part, à la précarisation de l'emploi et aux nouvelles modalités de formation-recomposition de la famille), certains travaux, issus de disciplines diverses — la sociologie, la psychanalyse, la psychologie du développement et la psychologie sociale — se sont centrés sur cette question du rôle d'autrui, notamment sous l'éclairage de ce qu'il est convenu d'appeler factuelle « crise du lien social.

- ❖ Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). [Transitions professionnelles](#). *Recherche et formation*, (74), 101-114.

Faisons un premier constat : le terme transition n'est pas un néologisme. La *transitio* latine suggère d'emblée par son verbe d'action *transire* qu'il s'agit d'un déplacement, au sens de passer à travers un espace, mais surtout de le dépasser. Mais on trouve aussi dans son usage latin, quoique plus rarement parmi d'autres sens, une idée du temps qui passe, qui s'écoule comme un fleuve et qui disparaît (Gaffiot, 1934). L'acception retenue bien plus tardivement à partir du XIX^{ème} siècle donne à penser la transition comme un intermédiaire entre deux états, deux situations, un entre-deux plus ou moins confortable. Plutôt utilisée dans un sens commun en locutions telles que « en transition », « de transition », elle renvoie à des situations en attente. On voit donc dans le fondement même du concept, les dimensions d'espace et de temps, qui apparaissent inextricablement imbriquées.

Après avoir clarifié l'usage de ce concept en l'abordant dans une dimension multidimensionnelle, les auteurs se centrent sur la transition vécue à l'échelle des individus, en montrant ses incidences au plan identitaire. La fin de ce texte ouvre à une réflexion sur les relations avec l'apprentissage et la formation.

- ❖ Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I., & Lessard, A. (2022). [Les défis de la transition à la vie adulte de jeunes en situation de handicap](#). *Revue Jeunes et Société*, 6(1), 3-26.

Les enquêtes populationnelles montrent que les populations dites vulnérables, parmi lesquelles on retrouve les jeunes en situation de handicap, affrontent des circonstances de vie qui compliquent singulièrement la transition vers l'âge adulte et le développement de l'autonomie. Une analyse secondaire de 32 entretiens menés auprès de jeunes en situation de handicap, participant ou ayant participé à une démarche de soutien à la transition de l'école vers la vie active (TEVA), documente les principales dimensions de leur cheminement vers l'autonomie – poursuite ou fin des études et insertion professionnelle; décohabitation parentale et autonomie résidentielle; mobilité et transport; vie amoureuse et projets de parentalité –, l'importance du soutien de leur environnement lors de cette transition et par la suite, ainsi que l'influence du contexte social sur leur rapport au devenir adulte.

- ❖ Cohen-Scali, V. (2001). [Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail](#). *Connexions*, 2(2), 41-59.

De nombreux modèles théoriques et travaux empiriques ont mis en évidence le rôle conjugué des variables de contexte et des variables individuelles sur la transition de l'école vers le monde du travail. L'article vise à approfondir l'effet des variables individuelles et plus particulièrement celui des composantes de la personnalité sur les processus psychosociaux associés à la transition. Une étude exploratoire réalisée sur soixante-neuf jeunes filles apprenties dans l'enseignement supérieur confirme l'influence de plusieurs dimensions de la personnalité dans la dynamisation et la régulation des transformations identitaires au cours de cette période de changement.

- ❖ Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). [Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles](#). *Connexions*, 2(2), 61-79.

Une revue de question de l'actualité du concept de transition permet de soutenir un point de vue théorique de la transition qui se démarque notamment d'une « approche crisisque » référée à la seule sphère d'insertion professionnelle. Il s'agit de mettre en exergue les activités de personnalisation par lesquelles les sujets signifient les situations de passage auxquelles ils sont confrontés au cours de leur vie professionnelle. Activités par lesquelles ils anticipent leurs futurs rôles professionnels, par lesquelles ils valorisent leurs conduites de travail (présentes et à venir) relativement à leurs autres domaines d'activités, par lesquelles ils sollicitent, dans ces différentes sphères, le soutien et l'évaluation d'autrui significatifs. Pour étayer cette approche, les auteurs présentent une synthèse de travaux de recherche, relatifs à des situations de formation initiale et continue et des commentaires relatifs à ses applications pratiques.

- ❖ Dupuy, R., Mègemont, J. & Cazals-Ferré, M. (2016). [Transitions professionnelles](#). Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés* (pp. 414-416). Paris: Dunod.

Les transitions professionnelles désignent chez les individus au travail, l'ensemble des processus psychosociaux d'élaboration des changements dont ils font l'expérience, de re-signification et de réorganisation de leurs conduites et de leurs identités, tout au long de leur parcours professionnel.

- ❖ Ebersold, S. (2012), [Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities, Education and Training Policy](#), *OECD Publishing*.

Cette étude longitudinale vise à pallier le manque de données sur les parcours des jeunes adultes en situation de handicap à la fin de l'enseignement secondaire et à compléter ainsi les données recueillies par les rapports nationaux. Elle n'a cependant pas la prétention de décrire de manière exhaustive la complexité des mécanismes qui régissent l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi, et la grande variété des situations auxquelles sont confrontés les jeunes adultes en situation de handicap, ni de comparer les pays entre eux. Elle cherche à identifier les facteurs facilitant ou inhibant l'accès des répondants à l'enseignement supérieur ou à l'emploi, et non les facteurs facilitant ou inhibant l'accès à l'enseignement supérieur pour tous les jeunes adultes en situation de handicap.

Elle s'appuie sur une méthodologie élaborée conjointement par le Secrétariat et les pays concernés (République tchèque, Danemark, France, Irlande, Pays-Bas, Norvège, Etats-Unis) mais mise en œuvre en fonction de la spécificité de chaque pays. La République tchèque, le Danemark et la France ont adopté un questionnaire élaboré conjointement. Les Pays-Bas ont préféré concentrer l'enquête sur les aspects liés à la participation et à la transition et ont cherché, dans la mesure du possible, à utiliser les mêmes questions. La Norvège a retenu tous les descripteurs, mais sans vouloir couvrir toutes les questions convenues, car elle s'est sentie limitée à la fois par le facteur temps et par certains aspects spécifiques de la méthodologie décrite ci-dessous. Après avoir analysé les données, l'institut statistique a entrepris de s'assurer, dans la mesure du possible, de leur parfaite cohérence, comme cela sera également décrit en temps voulu.

La première vague de l'étude longitudinale a été réalisée auprès de jeunes adultes en situation de handicap tchèques, danois, français, néerlandais et norvégiens. La deuxième vague a été mise en œuvre auprès de participants français et norvégiens, et les données portent sur les parcours suivis par les participants français dans l'enseignement supérieur et sur ceux suivis par les participants norvégiens sur le marché du travail.

- ❖ Ébersold, S. (2013). [De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP \[1\]](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 15-28.

La multiplication des périodes de transition engendrées par l'individualisation et la contractualisation des politiques publiques tend à surexposer les jeunes, notamment lorsqu'ils présentent un BEP, aux risques de disqualification et de vulnérabilisation qui entourent le passage à l'âge adulte. Cette

surexposition incite à s'interroger sur la continuité et la cohérence des parcours ou, à l'inverse, leur fragilité, au regard des conditions de passage entre les niveaux et les secteurs éducatifs ou entre le secteur éducatif et le marché de l'emploi. Aussi, cet article invite-t-il à considérer la transition comme un processus se spécifiant par l'exercice d'une activité source d'affiliation et de reconnaissance sociale, conditionné par l'effet capacitant de l'environnement éducatif et par son aptitude à protéger les possibilités de cheminement. Il relie la qualité du processus de transition à l'aptitude des systèmes éducatifs à être équitable en termes d'accès, de traitement, de réussite, de devenir et d'autonomie et relie ainsi les risques de vulnérabilité auxquels sont exposés les élèves présentant un BEP au cours de leur trajectoire scolaire à l'effet invalidant de pratiques persistant à entretenir un rapport allusif à l'environnement et hésitant à placer le devenir des élèves au cœur de leurs stratégies d'accompagnement.

- ❖ Ébersold, S. (2017). [Inclusion, transition juvénile et accessibilité](#). Dans : , O. Rick, *Éducation inclusive : privilège ou droit* (pp. 51-85). FONTAINE, France: Presses universitaires de Grenoble.

Ce chapitre traite du concept d'enveloppement à l'œuvre dans la dynamique de transition juvénile, du pouvoir émancipateur du diplôme et du capital familial et de la multiplicité des visages de la transition juvénile au regard des spécificités de l'accompagnement.

- ❖ Jacques, M., Bouchand, J. & Benoit, H. (2013). [Handicap l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours](#): Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 9-13.

Enjeu sociétal majeur, la question de la continuité des parcours des personnes handicapées, de la scolarité à l'insertion socioprofessionnelle, est une priorité dans les préconisations des Agences régionales de santé (ARS) au regard du projet de vie mentionné dans l'article L114-1-1 de la loi du 11 février 2005. Or, si la scolarisation des élèves handicapés a connu de nets progrès depuis la promulgation de cette loi, la question de la transition école - vie adulte apparaît toujours comme une étape épineuse du parcours de vie des grands adolescents et des jeunes adultes en situation de handicap. Cette problématique du projet de vie est abordée en associant des témoignages de praticiens, qui ont à gérer et à accompagner cette transition du scolaire vers le professionnel (enseignants, chefs d'établissements ou de services, responsables institutionnels) à des résultats de recherches en psychologie, sociologie, sciences de l'éducation ou psychologie sociale. L'objectif

poursuivi est de rendre compte de résultats scientifiques éclairants et de pratiques professionnelles efficaces en matière de continuité des parcours des grands adolescents et jeunes adultes en situation de handicap.

- ❖ 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*, 3(3), 29-42.

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, l'auteur met en évidence trois familles d'observables à considérer dans cette transition : l'évolution de son ethos, 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.

- ❖ Masdonati, J. & Zittoun, T. (2012). [Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation](#) », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/2

Les transitions professionnelles jalonnent les parcours de vie des personnes. Ces transitions impliquent trois types de dynamique : les remaniements identitaires, l'acquisition de compétences, la construction de sens. Les personnes peuvent trouver différentes ressources pour aménager des transitions. Dans le contexte socioprofessionnel actuel, le rôle des conseillers en orientation est souvent d'accompagner ces processus de transitions et d'aider à l'identification et l'usage de ces ressources. En particulier, montrent ce qu'est et pourrait être le rôle du conseiller dans les transitions école-travail ainsi que les transitions liées à l'alternance en cours d'emploi et à la retraite.

- ❖ Masdonati, J., Fournier, G., Lahrizi, I. Z., & Pinault, M. (2016). [La construction identitaire durant la transition école-travail: explorations, engagements et identifications de rôle.](#) Education et vie au travail. *Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, 173-196.

Malgré un relatif consensus concernant les enjeux identitaires soulevés par la transition école-travail, la recherche dans ce domaine est encore éclatée. Les auteurs tentent de dresser un pont entre deux perspectives – développementale et psychosociale – dont les frontières sont aujourd’hui encore étanches. Cela dit, cette tentative n’est pour l’instant qu’embryonnaire et ne se prétend pas exhaustive.

2. ACTUALITÉ DES DISPOSITIFS ET PRATIQUES D’ACCOMPAGNEMENT À L’INSERTION PROFESSIONNELLE DES ÉLÈVES ET JEUNES ADULTES ESH

- ❖ ARESAT (2018). [Accompagner les personnes en situation de handicap psychique vers et dans le travail. Des expériences et des parcours pour innover.](#) CREAI Bretagne.

L’ARS a confié en 2015 à l’Aresat, par convention, une mission de repérage des bonnes pratiques et d’accompagnement des travailleurs souffrant de troubles psychiques vers (et dans) le milieu ordinaire de travail lorsque leurs capacités le permettent. Cet accès au milieu ordinaire doit prévoir la possibilité d’aller-retours avec l’ESAT ou la structure initiale. La convention détermine deux territoires distincts, l’Ille et Vilaine et le Morbihan. L’Aresat doit soutenir et former les Esat à cet accompagnement spécifique. Pour cela, l’Aresat met en place des journées de formation, d’information et d’échanges de pratiques et favorise leur promotion. Elle diffuse des outils, mobilise et coordonne les acteurs.

L’objet du document :

L’Aresat présente un recueil d’expériences, comprenant un partage d’histoires, de parcours, de difficultés au plus proche de la réalité du terrain. L’objectif est de montrer ce que les partenaires mettent en place et de s’entraider par le partage de nos connaissances. Ces témoignages se présentent comme occasion de créer des échanges, des discussions sur des problématiques communes. Cet outil se veut fédérateur et créateur de liens. Chaque fiche est un arrêt sur image à un temps donné, témoignage d’une démarche en cours et d’une évolution des pratiques d’accompagnement. Les fiches ont été lues et ajustées par les professionnels concernés.

- ❖ Bepmale, N. (2019). [Vers une société plus inclusive : des Unités localisées d'inclusion scolaire à l'emploi grâce à la formation professionnelle: L'expérience « Plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle » de l'académie de Toulouse.](#) *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 313-329.

Les Unités localisées d'inclusion scolaire (Ulis) permettent la scolarisation d'élèves en situation de handicap (ESH) de l'école au lycée. Dans la majeure partie des cas, il s'agit de lycées professionnels qui leur permettent de suivre une formation professionnelle qui conduit à une certification totale (diplôme) ou partielle. L'école a cheminé du concept d'intégration à celui d'inclusion et s'efforce aujourd'hui de devenir inclusive. Le système scolaire se doit de devenir réellement universel, c'est-à-dire accessible à chacun. Il constitue le premier socle du fonctionnement d'une société plus inclusive. L'expérience de la PAIP (Plate-forme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle) s'est construite sur le constat d'un manque d'accessibilité à l'emploi pour les jeunes ayant bénéficié de l'appui d'une Ulis et sortis des lycées professionnels. Elle est nécessaire à ce jour pour accompagner ces jeunes adultes vers l'emploi en milieu ordinaire. Elle complète les dispositifs existants avec lesquels la PAIP travaille en partenariat.

- ❖ Biche, A. (2014). [Fil Rouge 35 : accompagner l'inclusion sociale et professionnelle des personnes présentant des troubles psychiques.](#) *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 17-20.

Pour répondre à un certain nombre de questionnements posés par l'insertion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap psychique, une modalité originale de réponse s'est mise en place en Bretagne sous la forme d'un Groupement de Coopération Médico-Sociale. Sa philosophie et ses principes d'action sont présentés dans cet article.

- ❖ Blouet, N. (2013). [Quelle préparation à l'après...ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle.](#) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 43-57.

Après avoir exposé la mission et les enjeux du rôle de l'enseignant référent au sein de l'institution Éducation nationale, l'auteure expose à l'aune de cas concrets, des interrogations pour susciter des pistes de réflexions concernant le devenir et l'orientation des élèves âgés de 16 ans et plus à la sortie du dispositif d'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) au collège.

- ❖ Bonnet, C. & Arveiller, J. (2008). [Les enjeux de l'emploi pour les personnes handicapées psychiques](#). *L'information psychiatrique*, 9(9), 835-840.

La fonction du travail qui, depuis Freud, semblait constitutive de toute vie psychique et sociale, pose aujourd'hui question. Les usagers en ont une représentation contrastée comme le montrent un certain nombre d'études récentes. Celles-ci sont en partie conditionnées par l'évolution du marché de l'emploi et les exigences actuelles du travail. Quand se pose la question de la place de l'emploi dans le projet de vie à mettre en place, usagers et acteurs sociaux sont aujourd'hui confrontés à l'alternative suivante : privilégier soit le statut social, les revenus et le stress soit la santé mentale, la qualité de vie et la stigmatisation. Ce choix, en tout cas, devrait pouvoir être validé par une confrontation à la situation professionnelle préalable et systématique. Peut-être éviterait-on le leurre actuel de certains dispositifs d'insertion qui maintiennent les stagiaires dans une illusion, chronicisant une situation qui les éloigne progressivement de la possibilité d'emploi.

- ❖ 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(3), 119-132.

L'article examine les difficultés d'accès à l'emploi en milieu protégé ou ordinaire pour des sujets en situation de handicap avéré, ou confrontés à des freins de type socio-culturel. L'accès à l'emploi procède toujours d'une sélection, d'un recrutement ou d'une procédure d'admission, c'est-à-dire d'un filtre qui délivre ou non une autorisation à occuper l'emploi. Le regard de l'autre, à partir des critères qui le construisent, est nécessairement un facteur à considérer sur le chemin vers l'emploi. Après avoir discuté [1] la confusion souvent opérée entre travail et emploi, [2] puis montré la complexité d'une situation d'emploi au regard des statuts qu'elle impose au sujet, l'auteur conclut sur [3] le caractère surdéterminant du regard des employeurs dans le processus d'insertion en milieu ordinaire de travail de personnes en situation de handicap. Les deux derniers points sont appuyés sur deux recherches-action conduites par l'auteur : la mise en place d'un protocole d'évaluation de la production sociale des Esat [méthode Peps] et d'un Protocole d'évaluation des compétences et aptitudes professionnelles [Précap] pour des sujets en situation de handicap.

- ❖ Brouant, P. (2019). [L'emploi accompagné: « Une nouvelle stratégie d'insertion professionnelle pour des personnes en situation de handicap psychique »](#). *Pratiques en santé mentale*, 2(2), 22-26.

La réadaptation professionnelle constitue un droit pour le citoyen. Pourtant, elle continue à présenter de sérieuses difficultés pour les personnes en situation de handicap psychique à la recherche d'un travail. Philippe Brouant expose la supériorité du modèle consistant à insérer d'emblée et à soutenir en même temps sur l'activité du travail (*place and train*). Il l'associe au programme d'insertion et de soutien individualisé pour l'emploi accompagné ou IPS (*Individual Placement and Support*). En résulte l'objectif d'un rétablissement et d'une restauration du pouvoir d'agir et de décider.

- ❖ Fleury, M. & Grenier, G. (2013). [Parcours en milieu ordinaire de jeunes avec un handicap mental ou psychique](#). *Santé Publique*, 4(4), 453-463.

Objectif : dans le contexte des réformes dans le champ du handicap, cette étude documente les trajectoires et les mécanismes d'accompagnement des jeunes en situation de handicap mental, psychique ou de troubles envahissants du développement, lors de la période de transition adolescence - vie adulte. Elle analyse les facteurs favorisant ou entravant cette transition pour leur maintien en milieu ordinaire, particulièrement reliés aux Service d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) et aux Services d'accompagnement médico-social pour adultes handicapés, Service d'accompagnement à la vie sociale (SAMSAH/SAVS).

Méthodes : l'étude a été menée dans le département de Seine-et-Marne, en France. Elle a été soutenue par un devis mixte où 77 répondants (professionnels, familles, usagers) et 26 organisations ont été sollicités.

Résultats : l'étude montre que peu de jeunes adultes accompagnés en SAMSAH/SAVS proviennent de SESSAD. Ils rencontrent des difficultés majeures à rester en milieu ordinaire, notamment lors de la période de transition. Des facteurs socio-économiques ou cliniques reliés aux profils des usagers ou au dispositif de soins favorisent ou entravent le parcours d'inclusion des jeunes en milieu ordinaire. L'accompagnement des usagers est aussi souvent limité à un suivi sur une période non optimale, il est entravé par la mise en réseau insuffisante du dispositif territorial de services. Par contre, l'autonomisation des usagers et leur inclusion optimale en milieu ordinaire, comme principes fondateurs de la réforme, sont au cœur des priorités d'action des structures.

Conclusion : un renforcement des services pour les jeunes (16-25 ans), incluant des stratégies d'intégration est recommandé, afin d'instituer un réseau intégré de services dans le champ du handicap.

- ❖ Grange, S. (2018). [L'emploi accompagné ou la restauration de l'espoir](#). *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 17-20.

L'association Messidor a décidé dès 2011 d'expérimenter l'emploi accompagné, après des échanges avec Bernard Pachoud qui soulignait la convergence d'objectif de cette pratique et de celle des ESAT de transition. Dès le premier exercice en 2012 en Haute-Savoie, cette expérimentation fondée sur le modèle IPS s'est avérée satisfaisante, avec un taux moyen d'insertion à un an d'environ 50% des personnes accompagnées. Les années suivantes, Messidor a développé, dans les départements où l'association est implantée, des dispositifs d'emploi accompagné qui sont venus compléter la palette de services proposés aux personnes accompagnées et aux entreprises. Les résultats obtenus, restant satisfaisants et stables, confirment la pertinence de cette approche. L'auteur évoque sa posture auprès des personnes avec un handicap psychique, souhaitant intégrer le marché de l'emploi sans la transition par l'ESAT et s'interroge sur les pistes d'optimisation de la mise en œuvre de cette nouvelle pratique.

- ❖ Grange, S., Clerc, G., Schmitz, F., Simian, A., Domagala, R., , O., Lopez, L. & Lucas, A. (2019). [ESAT de transition : un lieu de travail qui s'adapte à nous pour nous permettre d'en sortir](#) *Pratiques en santé mentale*, 65, 36-43.

Voici des témoignages précieux de personnes accompagnées par Messidor. Elles ont su à travers leurs mots exprimer leur expérience, leur trajectoire, leur projet, leur motivation, mais aussi leurs doutes, leurs régressions et leurs bonds en avant. Elles parviennent à nous donner la définition de l'ESAT de transition.

- ❖ Haab, G. (2014). [Favoriser l'accès des personnes en situation de handicap au premier marché de l'emploi: quelles pratiques professionnelles dans les institutions spécialisées?](#) (Doctoral dissertation, Haute Ecole de Travail Social).

Dans cette recherche, l'auteur s'intéresse à la problématique de l'accès au premier marché de l'emploi pour les personnes en situation de handicap et plus particulièrement à comment les professionnels

des institutions spécialisées construisent une action professionnelle dans le but de favoriser l'accès à l'emploi de leurs bénéficiaires. Afin de pouvoir répondre à sa question de départ, l'auteur analyse cinq entretiens réalisés auprès de professionnels travaillant dans une institution spécialisée et qui interviennent afin de favoriser l'intégration professionnelle de leurs bénéficiaires. Il montre que l'on ne peut pas comprendre l'action des divers professionnels sans tenir compte de l'environnement dans lequel ils interviennent. La prise en charge fournie par les diverses institutions par rapport à cette problématique est très différente selon les institutions. Sauf lorsque les personnes en situation de handicap suivent une mesure d'insertion de l'AI, l'accompagnement mis en place par les institutions ne permet pas d'accompagner les usagers lors des différentes phases charnières de l'intégration professionnelle. Le modèle de compréhension sous-tendant les diverses mesures mises en place afin de favoriser l'insertion des personnes en situation de handicap est le modèle de l'intégration. L'accompagnement mis en place est centré sur la personne et correspond plus à une vision individuelle du handicap. Sont enfin proposées quelques pistes d'intervention visant la mise en place d'un plan d'action qui serait plus apte à répondre à la problématique sociale étudiée. Dans ce plan d'action est notamment discutée la nécessité de modifier certaines règles régissant le premier marché de l'emploi, afin de favoriser l'accès de celui-ci aux personnes en situation de handicap.

- ❖ Joubert, T., Seknadje-Askénazi, J. (2016). [La préparation de l'insertion professionnelle et son rapport à l'insertion sociale en IMpro \(1/2\)](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 253-275.

La question de la formation professionnelle, mais aussi de l'insertion professionnelle et sociale future des jeunes déficients intellectuels s'avère particulièrement délicate. La recherche dont se fait l'écho cette contribution a dès lors visé à questionner les pratiques, à partir d'un examen de la littérature et d'une série d'entretiens semi-directifs. Les auteurs ont été amenés à requestionner l'image de soi chez les adolescents en situation de handicap et à tenter de penser sous quelles conditions une démarche de projet pourrait constituer le moyen de structurer une identité sociale. Une première hypothèse stipule alors que si l'employabilité en milieu ordinaire devient de plus en plus difficile, l'inscription de l'IMPro dans un réseau partenarial s'avère nécessaire pour favoriser les passerelles en cours de formation, promouvoir l'embauche, relier formation professionnelle et insertion sociale. Une deuxième hypothèse souligne que les personnes en situation de handicap mental ont des fonctionnements spécifiques et divers qui rendent particulièrement intéressante une formation sur le long terme. Cela suppose un pilotage à la fois construit et souple de la part des directeurs

d'établissement qui ne disposent pas d'un outil de réponse unique face à la difficulté. Il leur faut au contraire mobiliser une palette complexe de moyens, de configurations de travail et de points d'appui.

- ❖ Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A., & Martin-Roy, S. (2015). [La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère](#). *Enfance en difficulté*, 4, 53-102.

Cet article présente les résultats d'une étude visant à accroître la compréhension du processus de transition vers la vie adulte des élèves ayant une déficience intellectuelle et à identifier des stratégies d'intervention susceptibles de favoriser la réussite de leur transition. La méthodologie qualitative a été choisie, comprenant la tenue d'un groupe d'expérimentation de la transition itératif (d'une durée de 30 mois) et des entretiens individuels. Le groupe d'expérimentation est composé de l'élève, sa mère, sept intervenants scolaires et sociaux qui leur offrent du soutien et deux chercheuses. Les résultats montrent, d'une part, la volonté manifeste de l'élève de participer socialement, à sa façon et, d'autre part, la complexité du processus de transition vers la vie adulte, notamment les difficultés liées à la connaissance et à la collaboration entre les élèves, leur famille et les ressources de soutien. Les résultats de l'étude suggèrent sept stratégies d'intervention pour favoriser la réussite de la transition vers la vie adulte : (1) des informations aux familles, (2) la participation de l'élève à des activités de travail rémunérées ou non, (3) l'évaluation des habiletés et compétences de l'élève, (4) le développement ou le maintien des apprentissages académiques, (5) l'élaboration d'un portfolio, (6) la consolidation du réseau de soutien social et (7) la planification du soutien aux activités sociales, professionnelles et communautaires.

- ❖ Lachaud, Y. (2006). [Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés](#), Paris, Ministère de la sécurité sociale, des personnes âgées, des personnes handicapées et de la famille.

A la suite du rapport sur la scolarisation des élèves handicapés remis par Yvan LACHAUD en octobre 2003 au Ministre de l'Éducation nationale et à la secrétaire d'Etat chargée des personnes handicapées, la loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a affirmé le droit pour tout élève handicapé de pouvoir bénéficier d'un parcours de prise en charge qui soit adapté à ses besoins. La suite logique de cet accès à la scolarité en milieu ordinaire est l'accès à un métier en milieu ordinaire. Tel a été le sujet sur lequel Mme Montchamp, secrétaire d'Etat aux personnes handicapées, a confié l'animation d'un groupe de travail, le 9 mars 2005. Cette

mission a été confirmée par M. Bas, Ministre délégué à la Sécurité sociale, aux personnes âgées, aux personnes handicapées et à la famille.

- ❖ Lafrechoux, M., Visseault, A. & Alleno, G. (2018). [Questionnements autour de l'accompagnement des conseillers en emploi accompagné](#). *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 13-16.

Avec le déploiement de l'emploi accompagné en France, il est dorénavant possible de compter dans la durée sur un accompagnement individualisé, de proximité et en situation de travail dans le milieu ordinaire ce qui répond aux besoins de nombreuses personnes en situation de handicap psychique. Les évolutions managériales en cours [1], les défis spécifiques de ce nouveau métier et l'enjeu du rétablissement des personnes accompagnées nous invitent à reconfigurer nos organisations, le mode de supervision des professionnels, à réfléchir à des modalités de ressourcement, à définir des espaces de protection ou « zones de confort » afin de les aider à assumer pleinement leurs missions et cultiver cette réflexion éthique au quotidien.

- ❖ Lansade, G. (2021). [Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée](#). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,2, 47-63.

Cette recherche s'appuie sur une enquête ethnographique menée dans deux établissements, un collège et un lycée professionnel, disposant l'un et l'autre d'une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) destinée à la scolarisation d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux. À travers le point d'observation privilégié que représentent ces deux dispositifs, il s'est agi d'ouvrir une réflexion sur les tensions et les dynamiques paradoxales qui sous-tendent le processus d'inclusion scolaire en train de se faire. Dans un contexte dominé par l'attribution des places, nous verrons comment des pratiques qualifiées d'inclusion différenciée se sont substituées au processus d'inclusion scolaire pensé au départ comme inconditionnel par le législateur.

- ❖ 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(3), 133-144.

Après un retour sur la socio-histoire de la prise en charge des jeunes adultes déficients intellectuels, l'article évoque, sur la base des expériences menées dans un dispositif pilote, les modalités d'un accompagnement global vers le milieu ordinaire de travail : autour du jeune, de sa famille, des acteurs de la formation, du monde de l'entreprise, un maillage de ressources et d'outils permet de gérer cette transition dans une logique de continuité.

- ❖ Martin-Roy, S. (2019). [Étude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l'école à la vie active](#). Thèse de Doctorat en psychopédagogie. Corpus Laval.

La transition de l'école à la vie active des élèves ayant une déficience intellectuelle amène son lot de défis tant pour les élèves que pour leurs parents et leurs intervenants scolaires. Cette étape, qui précède la fin de la scolarisation, est également déterminante pour l'avenir de ces élèves. La participation des élèves à leur processus de transition est un aspect important qui contribue à la réussite de cette étape et qui a été peu documenté au Québec. Cette thèse de doctorat porte sur la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition. L'étude est réalisée auprès de neuf élèves ayant une déficience intellectuelle légère à moyenne, âgés de 18 à 20 ans, leurs parents et le personnel du milieu scolaire qu'ils fréquentent. Elle a permis de décrire d'une part la participation de ces élèves en considérant leur point de vue et celui de leur entourage

(parents, intervenants scolaires) et, d'autre part, les stratégies de soutien à la participation déployées par ceux-ci. Le cadre théorique de l'étude, le modèle écosystémique axé sur la résilience, situe l'élève « aux commandes » de son processus de transition; il y prend une part active et y apporte une contribution originale. Les interactions avec son entourage lui permettent de surmonter les difficultés rencontrées dans sa trajectoire et de renforcer sa résilience naturelle. Ce modèle permet également d'identifier les facteurs de protection individuels, familiaux ou environnementaux qui contrebalancent les situations d'adversité vécues par les élèves au moment de la transition. Dans cette étude, une méthodologie mixte qui comprend des entrevues avec les élèves, les parents et les intervenants scolaires, la passation d'instruments adaptés auprès des élèves (Échelle de résilience et Grille d'évaluation du réseau de soutien social) et l'analyse des plans d'intervention scolaires des élèves est privilégiée. Les informations recueillies situent la participation des élèves ayant une déficience

intellectuelle à leur processus de transition selon quatre thèmes : leur point de vue sur leur trajectoire et leurs activités futures, leur participation à la planification de la transition, leur participation à des activités préparatoires à une vie active après la scolarisation et l'exercice de responsabilités. À travers ces quatre thèmes, des aspects positifs et des défis ressortent. Ainsi, les élèves ont nommé des projets pour leur vie après l'école, ils ont participé à leur rencontre de plan d'intervention, ils réalisent plusieurs activités pour développer des habiletés en vue de leur insertion socioprofessionnelle future, en particulier les stages de travail et ils assument certaines responsabilités dans leur famille et dans le milieu scolaire. Par contre, les élèves ne semblent pas se représenter le processus de transition dans son ensemble et ils participent peu à la préparation de leur plan de transition et aux décisions les concernant. Il ressort aussi des résultats que la participation des élèves à leur processus de transition peut être favorisée par différentes stratégies : soutenir le développement des habiletés de communication et d'interaction sociale, favoriser la participation de l'élève et de sa famille à la planification de la transition dans le milieu scolaire (entre autres en rendant disponibles des documents accessibles qui permettent aux élèves de s'approprier leur processus de transition et de mieux se représenter les phases de cette démarche importante pour leur avenir), faire vivre à l'élève des expériences à l'école et dans la collectivité, favoriser la collaboration entre l'école et la famille ainsi qu'avec d'autres acteurs et mettre en place des stratégies facilitant les apprentissages et la participation de l'élève (ex. consolidation des habiletés en lecture et en écriture). En somme, cette étude montre l'apport de pratiques mises en place, l'importance de les renforcer et elle propose de nouvelles avenues qui ont le potentiel d'accroître la participation des élèves à leur processus de transition en vue de leur permettre de jouer un rôle de premier plan dans leur avenir.

- ❖ Midelet, J. (2015a). [Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire \(ULIS\): Une exigence paradoxale.](#) *Agora débats/jeunesses*, 3(3), 83-97.

Si la loi du 11 février 2005 pose la question de la participation effective des personnes handicapées à la construction de leur citoyenneté, l'organisation d'une scolarité adaptée répondant aussi aux besoins des jeunes adultes en termes d'insertion sociale et professionnelle se doit d'être pensée, comme le précise le code de l'éducation. Bien que le nombre de jeunes présentant une déficience mentale ou encore des troubles des fonctions cognitives soit en constante évolution, depuis la mise en place de cette loi, ces derniers restent « vulnérables », au sens où ils ne parviennent pas totalement à s'emparer de leur propre existence quand il s'agit de penser leur projet professionnel.

- ❖ Midelet, J. (2015b). [Préparer la transition école - milieu professionnel : des choix contraints pour les élèves scolarisés avec un dispositif Ulis ?](#) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 131-143.

La transition de l'École au milieu professionnel est difficile pour les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives scolarisés avec l'appui d'un dispositif Ulis. Étant donné que tous les établissements scolaires du second degré ne proposent pas un tel dispositif, la réduction de l'offre scolaire en termes de formation limite de fait les possibilités de choix (Ben Ayed, 2011). Face aux attendus sociétaux où chacun doit se réaliser par lui-même (Ehrenberg, 1991), doit vendre ses compétences (Dubar, 2000), se doit d'être entrepreneur de lui-même (Ebersold, 2011), ce public peut être qualifié de vulnérable (Tronto, 2000). Des données issues de questionnaires et d'entretiens semi-directifs auprès de coordonnateurs de dispositifs Ulis montrent qu'entre les attentes institutionnelles, ses principes d'action, les singularités du contexte d'exercice et les caractéristiques des élèves, l'enseignant spécialisé, qui agit pour et avec le jeune (Couturier, 2001) se trouve face à des choix contraints.

- ❖ Midelet, J. (2019). [Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition](#). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 71-86.

Les dispositifs Ulis, chargés d'accompagner les élèves reconnus en situation de handicap, ont pour mission d'aider les jeunes à préparer leur insertion sociale et professionnelle. Si cette préparation était réalisée dans des conditions ordinaires, elle se révélerait difficile voire impossible à réaliser tant les besoins et les compétences des jeunes suivis sont spécifiques. Aux attentes institutionnelles fortes se confrontent des réalités quotidiennes qui interrogent l'efficacité d'un tel dispositif. C'est ce que l'auteur s'efforce d'approcher en explorant plus avant le concept de dispositif et ce qu'il implique du point de vue des différents acteurs sollicités par le biais de questionnaires et d'entretiens semi-directifs.

- ❖ Pachoud, B., Marec, M-G., & Corbière, M. (2017). [Innovation sociale. Études évaluatives de cinq dispositifs d'emploi accompagné pour des personnes en situation de handicap psychique ou mental](#). Rapport d'étude Nexem.

La présente étude propose justement une évaluation de la mise en œuvre de l'emploi accompagné pour des personnes en situation de handicap mental ou psychique par cinq dispositifs, associés pour

cette expérimentation au sein du Groupement de Priorité de Santé Emploi (GPS Emploi), dans le cadre d'un programme de recherche-action piloté par la Fegapei, devenue aujourd'hui Nexem³³, avec les concours financiers des agences régionales de santé (ARS) concernées ainsi que de la Fondation Handicap Malakoff Médéric. La CNSA a participé au titre du financement de l'analyse d'opportunité et de la présente étude d'évaluation. Cette pratique d'emploi accompagné correspond, pour ces dispositifs, à une évolution récente de leur pratique ou à une pratique nouvelle, mise en place depuis 3 ans environ, à l'exception du SIMOT (Service d'Insertion en Milieu Ordinaire de Travail, de l'Association Route Nouvelle Alsace à Strasbourg), qui développe cette pratique depuis 25 ans. L'objectif de cette évaluation de l'emploi accompagné est d'analyser sa faisabilité, mais aussi d'examiner les facteurs qui conditionnent le succès de cette pratique, en vue d'en optimiser la mise en œuvre. L'étude s'attache à décrire les dispositifs concernés, à en mesurer la performance en termes d'intégration professionnelle, mais aussi à évaluer les compétences des professionnels de l'accompagnement et les aménagements de travail envisagés ou réalisés en entreprise pour favoriser le maintien en emploi.

- ❖ OCDE (2011). [*L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*](#). Politiques de formation, Éditions OCDE.

L'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés s'est sensiblement amélioré au cours de la dernière décennie, notamment pour celles et ceux présentant un trouble de l'apprentissage. Cette augmentation reflète la part croissante de jeunes adultes handicapés satisfaisant aux pré requis de l'enseignement tertiaire engendrée par les politiques développées au cours de ces deux dernières décennies en faveur de l'inclusion des personnes handicapées.

- ❖ Pachoud, B., & Corbière, M. (2014). [*Pratiques et interventions de soutien à l'insertion professionnelle des personnes présentant des troubles mentaux graves: résultats et pistes de recherche*](#). *L'encéphale*, 40, S33-S44.

L'insertion professionnelle durable des personnes en situation de handicap psychique est devenue une préoccupation d'actualité, en tant que facteur majeur d'inclusion sociale et de rétablissement. Cette thématique est devenue l'objet d'un courant de recherche très actif, dans le monde anglo-saxon, dont se dégagent des données qui remettent en cause nos croyances et nos pratiques traditionnelles. L'attention n'est plus seulement portée aux capacités des personnes et à leurs difficultés, mais de plus en plus aux modalités du soutien qui leur est apporté pour accéder et se maintenir en emploi. Dans

cet article, l'impact de ces recherches sur les pratiques de soutien à la réinsertion professionnelle de ce public est envisagé. Sont évoqués également nos choix terminologiques, la particularité du contexte français dans ce domaine, la pertinence des modèles du handicap et les raisons de promouvoir la réinsertion professionnelle de ce public. Enfin, l'ensemble du dossier thématique sur la réinsertion professionnelle est brièvement présenté. Pour refléter les principales orientations de la recherche dans ce domaine, il est divisé en trois parties. Dans la première, sont présentées ce qui constitue aujourd'hui pour les chercheurs les pratiques de référence pour l'aide à l'insertion professionnelle de ce public : le « soutien à l'emploi », les entreprises sociales, des pratiques hybrides qui s'inspirent à la fois de ces deux modèles. La deuxième partie est consacrée aux interventions spécialisées, relevant de la remédiation cognitive ou d'interventions cognitives comportementales de groupe. La troisième partie est consacrée à la délicate question de la divulgation de la vulnérabilité psychique d'un salarié au sein de l'entreprise, de même qu'aux freins psychologiques à l'embauche de ces personnes dans les pratiques de recrutement.

- ❖ Pachoud, B. (2014). [Soutien à l'emploi, emploi accompagné et handicap psychique : une pratique nouvelle ?](#) *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 13-16.

Les pratiques dites de “soutien à l'emploi” ou “d'emploi accompagné” se développent dans de nombreux pays en raison de leur efficacité à favoriser l'insertion en milieu ordinaire de travail des personnes en situation de handicap psychique. L'auteur s'interroge sur les ressorts de cette efficacité, et sur ce qui fondamentalement distingue cette approche des pratiques traditionnelles, notamment quant à l'organisation de ce mode individualisé d'accompagnement vers et dans l'emploi.

- ❖ Pachoud, B. (2014). [Handicap psychique et insertion professionnelle : de nouvelles orientations théoriques et pratiques](#). *Le Journal des psychologues*, 315, 32-36.

La remédiation cognitive améliore le fonctionnement cognitif et social. Cela permet d'envisager autrement la question de l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap psychique, en abandonnant le versant déficitaire. S'intéresser aux modalités de soutien apportées durant le parcours d'insertion représente une véritable prise de conscience aujourd'hui nécessaire pour envisager de nouvelles pratiques d'accompagnement vers et dans l'emploi.

- ❖ Parron, A. (2009). [Les trajectoires professionnelles de jeunes adultes en situation de handicap psychique : du milieu ordinaire aux filières adaptées](#). *Lien social et Politiques*,(61), 207–216.

Le mouvement des politiques publiques en France tend à promouvoir le travail en milieu ordinaire des personnes en situation de handicap. La filière spécialisée du travail adapté a été redéfinie dans la loi de 2005. L'objet de cet article est d'interroger des parcours d'emploi en milieu ordinaire et dans les filières spécialisées du handicap dans un contexte national qui valorise l'activité professionnelle. Il est basé sur l'étude de trajectoires professionnelles de jeunes adultes en situation de handicap psychique. L'auteur montre que l'ouverture de la filière spécialisée ne garantit pas l'accès ni le maintien d'une activité professionnelle en milieu ordinaire.

- ❖ Parron, A. (2012). [Le passage à l'âge adulte des jeunes souffrant de troubles psychiques. Enjeux d'autonomisation dans la prise en charge du handicap psychique entre dépendance et engagement des jeunes usagers/patients](#). Thèse de Doctorat de sociologie - Université Toulouse 2.

L'expérience des troubles psychiques chez les jeunes adultes se traduit par la traversée de plusieurs dispositifs appartenant à des champs d'intervention différents. Le recours à ces dispositifs dépend d'une part de l'âge d'entrée dans la maladie et la prise en charge et, d'autre part, de la temporalité de l'acceptation de la maladie et de ses conséquences propres à chaque jeune et à sa famille. L'institutionnalisation précoce ne se poursuit pas nécessairement dans des prises en charge englobantes et spécifiques. Les jeunes peuvent traverser successivement et momentanément les dispositifs ordinaires et spécifiques, en faire l'expérience à différents moments de leurs parcours et pour construire des projets d'autonomie variables. Des sorties d'établissement et des orientations vers des dispositifs spécialisés ou de droit commun sont possibles et sont négociées lors de moments précis à la fois entre professionnels et familles mais également progressivement au sein même de la famille entre les jeunes et leurs parents.

- ❖ Rick, O. (2011). [Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi](#). Etudes de cas. Rapport de la France. Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA).

Il existe à l'heure actuelle peu d'informations et de données sur le devenir des lycéens et étudiants à besoins éducatifs particuliers. Ce manque d'informations et de données est fort pénalisant : il méconnaît les sources de fragilité que peuvent constituer les périodes de transition, il renforce les inégalités sociales et empêche le développement de politiques facilitant la réussite scolaire et universitaire ainsi que l'inscription professionnelle et sociale. C'est pourquoi la France a accepté de participer à la recherche débutée, en 2007, par l'OCDE, s'intéressant aux Parcours des lycéens et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi.

- ❖ Schneider, C. (2010). [Prêt pour le travail : règles de sentiment, travail émotionnel, marchandisation des émotions pour les jeunes en situation de handicap](#). *Interactions*, (4), 1-16

Cette recherche explore un système de formation professionnelle pour des jeunes en situation de handicap qui font la transition de l'école secondaire vers l'emploi dans la communauté. Le Neighbourhood Dollarstore à Halifax en Nouvelle-Écosse est un magasin de formation qui prépare ses apprentis pour le travail dans la vente en détail et le commerce. Utilisant une approche ethnographique, la chercheuse a accompagné cinq apprentis en situation de handicap de leur arrivée dans le magasin jusqu'à leur départ vers l'emploi dans la communauté. Il devient évident qu'«apprendre à travailler» contient essentiellement des expériences que l'on peut cadrer par les concepts de «travail émotionnel» et de «marchandisation des émotions» (Hochschild). « Être prêt pour travailler » signifie donc d'être capable de suivre des « règles de sentiments » inhérentes au contexte commercial. Les jeunes en situation de handicap doivent maîtriser le contrôle des émotions non-désirées et renforcer des émotions désirées pour correspondre aux normes du monde du commerce.

- ❖ Schneider, C., Chahine, S. & Hattie, B. (2014). [Trajectoires et transitions de vie de jeunes adultes en situation de handicap: Une étude des anciens bénéficiaires d'un programme d'insertion professionnelle](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(4), 209-226.

Cet article enquête sur les effets à long terme du programme ACEE (Accès à la communauté, à l'emploi et à l'éducation), programme d'insertion pour des jeunes en situation de handicap qui les prépare à la vie professionnelle et à la vie d'adulte. Dans une enquête aux méthodes mixtes, les chercheurs ont interrogé par questionnaire soixante-six jeunes en situation de handicap qui sont des anciens de ce

programme. Ensuite, l'enquête a été poursuivie en menant des entretiens individuels et de groupe approfondis avec dix de ces anciens. Les résultats montrent que les jeunes sont bien inclus quant à leur participation sociale et leur mobilité. Beaucoup sont très actifs et font partie de réseaux sociaux différents, comme la famille, les amis ou les associations. De l'autre côté, l'enquête fait également ressortir les problèmes quant à l'emploi et au logement. D'un autre côté, l'emploi est souvent précaire et sous-payé et le logement dépend souvent des familles des jeunes, car ils n'ont pas beaucoup d'alternatives à leur choix.

- ❖ Soriano, V. (2002). [La Transition de l'École à l'Emploi. Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes à Besoins Éducatifs Spécifiques](#). Rapport de synthèse.

Ce rapport est une synthèse de l'étude "La transition de l'école à l'emploi" menée par l'Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes à Besoins Éducatifs Spécifiques.

Trois grandes questions sont abordées :

1) Les principaux problèmes rencontrés par les élèves ayant des besoins spécifiques, leurs familles et les professionnels au regard de la transition de l'école à l'emploi. Cette question est traitée en étudiant la documentation existant aux niveaux européen et international. Les problèmes soulevés par les secteurs de l'éducation et de l'emploi sont assez importants et interconnectés. Les principaux problèmes identifiés dans les deux secteurs sont : - Comment empêcher ou réduire le nombre élevé de jeunes au chômage ou en abandon scolaire ; - Comment augmenter l'accès à une éducation et une formation de qualité ; - Comment donner des qualifications qui correspondent exactement aux compétences des jeunes et qui, simultanément, soient adéquates pour leur permettre d'affronter la vie adulte et professionnelle ; - Comment stimuler de meilleurs contacts et une compréhension mutuelle entre les secteurs de l'éducation et de l'emploi.

2) Les éléments clefs qu'il faut considérer dans le domaine de la transition en tenant compte des problèmes existants. Cette question a été abordée dans les discussions et les documents fournis par divers professionnels venant des 16 pays impliqués dans le projet. Six éléments significatifs ont émergé au regard du concept de transition: a) La transition est un processus qui doit être soutenu par l'existence et l'application d'une législation et de mesures politiques ; b) La transition doit garantir la participation de l'élève et le respect de son choix personnel. L'élève, sa 37 famille et les professionnels doivent travailler ensemble à l'élaboration d'un programme individuel. c) La transition doit inclure le

développement d'un programme éducatif individuel centré sur les progrès de l'élève et tout changement à venir dans la situation scolaire. d) La transition doit être basée sur l'implication directe et la coopération de toutes les parties concernées. e) La transition nécessite une coopération étroite entre les écoles et le marché du travail, pour que les étudiants puissent avoir une expérience des conditions de travail réelles. f) La transition fait partie d'un processus long et complexe visant à préparer et faciliter l'entrée des jeunes dans la vie économique et adulte.

3) Les principaux facteurs qui semblent faciliter ou, au contraire, faire obstacle à la mise en œuvre d'un processus de transition réussi dans la pratique. Ces facteurs ont été identifiés à partir des pratiques locales sélectionnées par différents professionnels. Ces situations de transition authentiques ont mis en exergue une série de facteurs permettant de faire une description plus détaillée des six aspects soulignés ci-dessus. Ces facteurs semblent agir, soit comme obstacles, soit comme facteurs facilitant un processus de transition réussi. La description de ces facteurs révèle que si un petit nombre correspond à des situations factuelles simples – on les appelle alors facteurs simples –, la majorité se réfère à des situations complexes et interconnectées – facteurs complexes.

❖ Trindade-Chadeau, A. (2012). [Méthodes et outils pour accompagner l'insertion professionnelle des jeunes](#). *Cahiers de l'action*, 3(3), 55-64.

Une fois que nous avons une idée plus précise des structures et des professionnels intervenant dans l'accompagnement socioprofessionnel des jeunes, il convient de nous intéresser de plus près aux outils et aux supports utilisés au quotidien. Certes les organisations et accompagnateurs peuvent être très différents, portant des raisons d'être et des objectifs divers, mais qu'en est-il des « techniques de travail » ?

Existe-t-il des procédures communément acceptées et partagées pour accompagner les jeunes dès leurs premiers « questionnements professionnels » ?

Chaque structure, en fonction de son histoire et de son référentiel métier crée et/ou développe des façons de faire, à destination de tous les publics, et parfois spécialement à destination des jeunes. Dans cette interrogation, les caractéristiques territoriales peuvent avoir une incidence sur le développement de certains supports lorsque les structures sont marquées par des initiatives prises dans le temps et ayant fait leur preuve. Dans ce cas-là, l'historique des structures est plus déterminant que celui des territoires en tant que tels, néanmoins, les pouvoirs publics locaux s'avèrent des soutiens importants au déploiement d'une plus grande créativité.

3. LA PAROLE DONNÉE AUX PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP

❖ Agran, M., et Hugues, C. (2008). [Students' opinions regarding their individualized education program involvement](#). *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76.

Malgré l'intérêt national pour la promotion de l'autodétermination et la participation active au programme d'éducation individualisé (PEI), les données disponibles suggèrent que de nombreux élèves participent peu à ces activités. Les conclusions sur la mesure dans laquelle les élèves ont la possibilité de participer à l'élaboration d'un IEP et de recevoir un enseignement sur l'autodétermination ont été basés sur la contribution des parents et des enseignants, avec peu de contribution fournie par les élèves. Dans cette étude, les chercheurs ont piloté un outil qui demandait aux élèves ayant des déficiences intellectuelles et autres de donner leur avis sur leur participation à l'élaboration du PEI et leurs occasions d'apprendre des stratégies d'autodétermination. Les résultats révèlent que bien que la majorité des étudiants aient déclaré avoir reçu des instructions sur une ou plusieurs stratégies d'autodétermination, peu d'élèves ont reçu des instructions sur un rôle actif dans le processus PEI.

❖ Auguin-Ferrère, N., Torossian-Plante, V. & Morvan, J. (2013). [Handicap et trisomie : la parole des adultes: Configurations et itinéraires, implications et orientations](#). *Le Journal des psychologues*, 304, 19-32.

Dans le cadre d'une recherche longitudinale réalisée entre 1990 et 2011, sous la direction de Jean-Sébastien Morvan, ont été étudiées l'évolution, l'adaptation et l'intégration de personnes en situation de handicap en lien avec le diagnostic de la trisomie 21. Après une première phase, en 1990, portant sur l'apprentissage des enfants et des adolescents trisomiques 21, puis une deuxième, en 2000, étudiant le devenir des jeunes adultes, la phase actuelle prend en considération la parole des adultes en situation d'insertion professionnelle. Et c'est notamment sur les aspects relatifs à leur vie personnelle et à leur relation au travail qu'un intérêt particulier a été porté. La mise en perspective des résultats présentés ici en trois grandes parties donne des indications sur la prise en charge possible de ces adultes en situation de handicap.

- ❖ Bayet, B. (2020). [*Récits de jeunes en situation de handicap: comment devenir auteur de son parcours de formation vers l'insertion professionnelle?*](#) (Doctoral dissertation, Université de Nanterre-Paris X).

L'évolution de l'approche conceptuelle du handicap, les directives des organisations internationales et leur déclinaison européenne au niveau des droits et de la participation sociale des personnes handicapées ont entraîné progressivement la mise en place d'une société inclusive avec des impacts concernant les accès à l'éducation, la formation professionnelle ou supérieure et à l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap. L'objet de cette thèse en sciences de l'éducation s'inscrit dans une enquête qualitative interprétative et compréhensive avec une sensibilité phénoménologique, et porte sur le parcours de formation vers l'insertion professionnelle de jeunes en situation de handicap. Elle propose, à partir de leurs récits, de comprendre le sens personnel subjectif que chacun peut donner à son parcours et à sa propre vie, d'appréhender comment ces jeunes élaborent leur projet d'orientation professionnelle, comment ils peuvent devenir auteurs de leur formation et de leur insertion à travers l'expérience du handicap, pour certains dans les entraves du corps. La démarche choisie a été de donner la priorité à la narration avec une ouverture à l'altérité, l'écoute sensible aux fragments de parcours livrés par ces jeunes, et à une analyse dans une multiréférentialité apportant de l'intelligibilité à l'objet de recherche et aux phénomènes émergents. Un premier travail d'analyse-synthèse pour chacun des portraits avec une lecture s'appuyant sur des notions clefs comme celles de sujet-acteur, d'empowerment psychologique, d'évènements, de bifurcations et de transitions biographiques, induit des perspectives de généralisation sous forme de typologies de parcours.

- ❖ Chevallier-Rodrigues, E. (2016). [*Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire*](#). Thèse de doctorat en psychologie.

L'objectif de cette thèse est de contribuer à la construction des connaissances sur l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap en appréhendant le sens qu'ils accordent à leur expérience scolaire et leurs représentations de soi, eu égard à leur trajectoire scolaire. L'auteur a rencontré 111 élèves en situation de handicap intellectuel, 50 filles et 61 garçons, âgés de 7 à 16 ans ($M = 12,4$; $ET = 2,08$) scolarisés en ULIS école ($N = 44$), ULIS collège ($N = 49$) et IME ($N = 18$) dans la région Midi-Pyrénées. Cinq outils complémentaires, tous adaptés pour les élèves rencontrés, ont été utilisés afin de recueillir nos données : le dessin de soi et du bonhomme (Hurtig & Rohrer, 1979), un Q-Sort de représentations de soi (Pierrehumbert & Rankin, 1990), le questionnaire « Les jeunes, l'école et leur avenir » (Prêteur,

Constant & Féchant, 2004), le Dessin de l'École Réelle et de l'École Imaginaire (Caglar, 1983) et un bilan de savoir oralisé (Charlot, Bautier & Rochex, 1992). Les résultats indiquent l'existence d'une pluralité de trajectoires scolaires révélatrices de la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Les contextes actuels de scolarisation ainsi que les modalités d'enseignement sont des dimensions saillantes composant ces trajectoires. Le sens de l'expérience scolaire de ces élèves, qui se construit sur la base de ces trajectoires, souligne une importante valorisation des apprentissages intellectuels et scolaires. L'enseignant est perçu comme le principal agent de médiation entre les élèves et les savoirs. L'absence de relations aux pairs dans les activités récréatives est aussi constatée. L'étude des liens entre les variables met en exergue l'effet modérateur du sens accordé à leur expérience scolaire, notamment les apprentissages du quotidien, les rapports entretenus avec les enseignants, les représentations concernant les liens aux pairs et les contenus scolaires, dans la relation entre les trajectoires scolaires et les représentations de soi.

- ❖ Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat, A. Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M. (2021). [Being different or similar? Exploring the point of view of inclusive education of French adolescents.](#) *Disability and Society*.

Bien qu'établie depuis des décennies, l'éducation inclusive reste un processus complexe qui crée des difficultés pour les éducateurs et les enfants concernés. Dans une optique collaborative et globale, cette étude a examiné le point de vue de 12 élèves de l'enseignement secondaire français sur l'inclusion lors de l'ouverture récente d'une unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS) dans leur établissement. Le point de vue des élèves a été capturé au moyen d'un atelier de photographie participative intitulé "Photovoice". Les photos et les commentaires verbatim associés ont été analysés en fonction de deux indicateurs : la participation sociale et l'accessibilité pédagogique. En ce qui concerne la participation sociale, les résultats n'ont révélé aucune distinction entre les étudiants, qu'ils aient ou non un handicap. En ce qui concerne l'accessibilité pédagogique, les élèves ont reconnu que l'ULIS favorise l'accès à l'apprentissage pour les élèves handicapés.

- ❖ Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2019). [Le sens de l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap.](#) *La nouvelle revue – Education et société inclusive*, 85, 141-154. [HCERES Sciences de l'éducation]

Cet article a pour objectif d'analyser quel sens les élèves en situation de handicap attribuent à leur expérience scolaire, dans un paradigme inclusif. Dans une démarche exploratoire, 111 élèves en situation de handicap, scolarisés en milieu ordinaire et en milieu spécialisé, ont répondu à une version adaptée du questionnaire Les jeunes, l'école et leur avenir (Prêteur, Féchant et Constant, 2004). Les résultats révèlent des expériences contrastées. Bien que l'école soit appréciée et les savoirs mobilisés par ces élèves, certains d'entre eux, notamment les plus âgés, expriment leurs difficultés et privilégient alors une orientation en milieu spécialisé.

❖ De Saint Martin, C. (2019). [*La parole des élèves en situation de handicap*](#). FONTAINE: Presses universitaires de Grenoble.

Cet ouvrage se focalise sur ce que disent les enfants classés déficients intellectuels ou souffrant de troubles psychiques de leurs places dans l'école. Cette étude, menée avec les élèves de trois Clis et leurs enseignants, donne la parole aux enfants eux-mêmes. À l'école élémentaire, les élèves en situation de handicap peuvent être scolarisés dans un dispositif spécialisé, la Classe pour l'inclusion scolaire (Clis), aujourd'hui remplacée par l'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Ces enfants doivent connaître des temps de scolarisation collective en classe ordinaire. Ils sont parallèlement considérés comme suffisamment anormaux pour être placés dans un dispositif qui les marginalise. Ainsi, la Clis devient le lieu de liminalité des élèves en situation de handicap : ni complètement exclus, ni complètement inclus dans la société. L'analyse de cette enquête conduit à un questionnement sur l'inclusion prônée par les politiques publiques.

❖ De Saint-Martin, C. (2014). [*Que disent les élèves de CLIS 1 de leur\(s\) place\(s\) dans l'école ? Un empan liminal*](#). Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

Au sein de l'école élémentaire, les CLIS 1 sont des classes spécialisées qui accueillent des élèves porteurs de troubles des fonctions cognitives. Ces élèves doivent connaître des temps d'inclusion en classe ordinaire, alors nommée « classe d'inclusion ». Cette thèse s'intéresse à ce que disent les élèves de CLIS 1 de leur(s) place(s) dans l'école, à partir du concept de liminalité, tel qu'il a été défini par Murphy. Il postule que la CLIS est un lieu de la liminalité, permettant aux élèves de rester dans l'école sans les y inclure totalement. Est questionnée la situation liminale des élèves de CLIS 1 par la dialectisation du statut, de la situation et de la place de la personne handicapée, dans une double perspective socio-historique et socio-clinique. La CLIS 1 peut être pensée comme un espace liminal, au regard de la définition du handicap mental et de ses différentes dénominations, de la perspective

historique de la scolarisation des enfants en situation de handicap et de la politique actuelle qui revendique une volonté inclusive. A l'appui des cadres méthodologiques de l'analyse institutionnelle et de la sociologie de l'enfance, un dispositif de socio-clinique institutionnelle a été élaboré pour mener une réflexion collective avec les élèves de trois CLIS 1. Il ne s'agissait pas rechercher une adéquation des discours des élèves à la réalité observable, mais de confronter leurs représentations aux observations faites, de façon à analyser leur(s) place(s) au sein de l'institution scolaire. Les données conduisent à enrichir le cadre théorique initial. La liminalité des élèves de CLIS 1 est une liminalité plurielle, qui dépend de facteurs sociaux, culturels, environnementaux, institutionnels, mais aussi individuels. La recherche a mis à jour le concept d'empan liminal, à savoir un processus dynamique qui se décline dans différentes situations liminales selon les temps d'inclusion en classe ordinaire de chaque élève. Le travail empirique d'une part et théorique d'autre part conduit à interroger les modalités de la mise en œuvre de la politique d'inclusion au sein de l'école élémentaire.

❖ Goodwin, D. L., Standal, Ø. F. (2012). [La recherche au service d'une éthique de la pratique des activités physiques adaptées](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 58, 27-38.

Cette contribution visait à répondre à la question suivante : la recherche joue-t-elle un rôle pour nous aider à comprendre les problématiques éthiques dans la pratique des activités physiques adaptées ? Les auteurs se sont appuyé sur la distinction en éthique appliquée entre une approche descendante et une approche ascendante, la première reposant sur l'étude philosophique des principes éthiques et la seconde sur l'étude empirique de cas pertinents. Les enjeux pour les chercheurs comme pour les professionnels résident dans le traitement de tout problème concret rencontré dans la pratique quotidienne, ainsi que dans la réalisation d'un équilibre réfléchi entre les principes éthiques et les expériences empiriques. L'éthique relationnelle et la reprise de deux études réalisées par les auteurs ont permis d'illustrer cette affirmation. Aux questions soulevées, les professionnels doivent répondre en se rapportant aux cas dont ils disposent. Enfin, ont été évoquées quelques implications au regard des savoirs concernant les activités physiques adaptées.

❖ Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. et al. (2010). [The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning](#). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 163-172.

Le processus de transition scolaire vécu par les adolescents en situation de handicap et leurs parents a été examiné dans cette étude. Les résultats des études qualitatives montrent que les étudiants étaient rarement impliqués dans des plans de transition, et que quand ils l'étaient, c'était trop tard dans leur carrière scolaire. Les étudiants handicapés et leurs parents ont décrit leur insatisfaction dans les domaines suivants : communication inadéquate de la part du personnel de l'école, frustration avec les hypothèses formulées à propos de l'élève, l'orientation de l'élève vers des programmes traditionnels de services aux adultes et un manque de responsabilisation des écoles. Même les élèves qui ont déclaré être engagés dans le processus de transition ont connu une planification de la transition inadéquate. Des stratégies pour améliorer la planification de la transition sont présentées.

❖ Lansade, G. (2017). [La « vision des inclus »: Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux](#). *VST - Vie sociale et traitements*, 3(3), 16-23.

Cet article rend compte d'une thèse en anthropologie qui vise à comprendre l'expérience scolaire de vingt-quatre adolescents et jeunes adultes scolarisés au sein d'un dispositif Ulis d'un lycée d'enseignement professionnel. De leurs points de vue, le cadre de la démarche ethnographique permet d'accéder au sens qu'ils donnent à leurs expériences ordinaires de lycéens « inclus » dans et à travers le dispositif auquel ils sont rattachés. L'analyse du rapport que ces jeunes entretiennent avec l'institution scolaire, la manière dont ils s'y adaptent ou s'y opposent, leurs choix, leurs projets, leurs rapports à soi et à autrui montrent qu'ils questionnent les discours et les pratiques dont ils sont l'objet et s'interrogent sur leur existence de lycéen en général.

❖ Lavigne, C. (2007). [À qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap \(surdité\)](#). in A.Giami et R. Oualid, dir., *Nouvelle revue de psychosociologie*, 4, 23-39.

Lors d'une recherche psychosociologique, l'auteur analyse son implication : son thème d'investigation est « la parentalité parent entendant/enfant sourd » et elle est, elle-même, mère entendant d'un enfant sourd ; sa position singulière redéfinissant les clivages classiques : expert/profane, objectif/subjectif, observateur/objet observé, rationalité explicative/témoignage de l'expérience vécue. En regard de la thématique de la séparation/rencontre telle qu'elle apparaît dans la méthodologie de recherche et dans le champ du handicap, elle analyse les réactions du milieu de la recherche par rapport à sa situation de « l'entre-deux » (interdiction vs incitation à faire de la

recherche sur la parentalité en situation de handicap), de même que ses propres réponses (résistance ou accord) à ces réactions ; ces interactions faisant partie intégrante de son objet de recherche. Elle pose la question du rapport entre l'implication du chercheur, sa neutralité et son engagement militant dans le cadre de la recherche en sciences humaines et sociales.

❖ Lavigne, C. & Philip, C. (2016). [Handicap, parole de témoin et parole d'expert : vers une co-construction des discours](#) : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75, 5-10.

Les divers acteurs du champ du handicap, c'est-à-dire, les usagers et les experts, parlent-ils toujours de la même chose quand ils parlent de handicap ? C'est la question à laquelle tente de répondre ce dossier. Dans un cadre socio-politique à orientation inclusive marqué à la fois par l'adoption de la loi 2005-102, la ratification de la convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006) et par l'émergence d'une demande de démocratie participative, on est conduits à s'interroger sur le poids et l'impact de la parole des premiers témoins du handicap sur les représentations dominantes orientant les pratiques sociales à leur égard.

En effet, dans un contexte où ces témoins sont de plus en plus producteurs, à titre individuel ou collectif, d'un discours sur eux-mêmes et sur leurs besoins (passage du statut d'objets d'analyse et de soin à celui de sujets de droits, et d'usagers-acteurs), on peut se demander si, en tant qu'acteurs sociaux, ils interviennent pleinement dans un processus authentique de participation sociale. Sont-ils considérés en tant qu'experts du handicap, ou bien plutôt cantonnés dans un rôle limité de fournisseur d'information – leur parole faisant l'objet d'un discours interprétatif en surplomb qui parle d'eux, pour eux, et qui a le dernier mot sur l'objet handicap ?

❖ Méloni, D. (2020). [Le projet Personnalisé de Scolarisation : dire et malentendu d'un dispositif d'inclusion](#). *Psychologie Clinique*, 50, 60-71.

Cet article propose d'interroger l'usage d'un dispositif d'institution scolaire, le Projet Personnalisé de Scolarisation. Son analyse offre un angle de vue particulièrement propice à l'appréhension des implications cliniques inhérentes à la politique d'inclusion, car il constitue un moment symbolique de prise de parole et de prise de décisions. Aussi seront confrontées les conditions d'émergence d'une parole qui puisse garantir une place au sujet avec la logique soutenue par ce dispositif qui invite l'élève à se prononcer sur les conditions de sa scolarité et sur ses choix d'avenir. À l'appui d'une vignette

clinique, l'auteur montre alors comment un dispositif d'inclusion peut être mis au service du choix de l'exclusion de l'altérité quand la parole paraît invoquée pour finalement être confisquée.

- ❖ Parron, A. (2009). [Les trajectoires professionnelles de jeunes adultes en situation de handicap psychique : du milieu ordinaire aux filières adaptées](#). *Lien social et Politiques*, (61), 207–216.

Le mouvement des politiques publiques en France tend à promouvoir le travail en milieu ordinaire des personnes en situation de handicap. La filière spécialisée du travail adapté a été redéfinie dans la loi de 2005. L'objet de cet article est d'interroger des parcours d'emploi en milieu ordinaire et dans les filières spécialisées du handicap dans un contexte national qui valorise l'activité professionnelle. Il est basé sur l'étude de trajectoires professionnelles de jeunes adultes en situation de handicap psychique. L'auteur montre que l'ouverture de la filière spécialisée ne garantit pas l'accès ni le maintien d'une activité professionnelle en milieu ordinaire.

- ❖ Picon, I. (2009). "[Adolescence et Déficience Intellectuelle. Approche Clinique de Jeunes Accueillis en Institut Médico Professionnel \(IMPro\) ou en Unité Pédagogique D'intégration \(UPI\)](#)." *Alter – European Journal of Disability Research* 3 (4): 303–319.

Dans cet article sont mis en évidence les principaux résultats d'une recherche explorant, d'une part, le vécu adolescent de jeunes ayant une déficience intellectuelle accueillis en Institut médico professionnel (IMPro/milieu spécialisé) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI/intégration scolaire collective), d'autre part, les outils qui permettent de mieux connaître cette population. Privilégiant le point de vue des jeunes, cette étude se fonde sur une méthodologie croisée : entretiens individuels et/ou collectifs, associés à l'utilisation de « médiateurs » et à des observations. L'analyse des résultats montre que ces jeunes expriment des désirs en lien avec l'adolescence mais leurs ressources et leurs moyens pour réaliser le travail relatif au processus adolescent sont limités. Différents facteurs peuvent expliquer cette situation, en particulier l'impact des milieux socio-éducatifs, avec des différences entre UPI et IMPro. Les jeunes eux aussi apparaissent comme des acteurs dans leur devenir, des sujets dont le fonctionnement ne peut se réduire à l'influence exclusive de phénomènes extérieurs. Les réflexions méthodologiques ont quant à elles permis de souligner l'importance et l'intérêt d'interroger les jeunes déficients intellectuels concernant leur vécu et de mettre en exergue la difficulté de les entendre par le biais de la recherche et des outils cliniques classiques.

- ❖ Pitt, V., & Curtin, M. (2004). [Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education.](#) *Disability & Society*, 19(4), 387-401.

Bien que la dernière politique d'éducation pour les étudiants en situation de handicap soit celle de l'inclusion, certains élèves quittent les écoles ordinaires pour aller dans des établissements spécialisés pour poursuivre leurs études. Cette recherche utilise une combinaison d'entretiens de groupe et d'entretiens individuels pour explorer les raisons de cet éloignement de l'enseignement ordinaire. Les résultats montrent que ces élèves sont passés à l'enseignement spécialisé en raison de l'accessibilité physique inadéquate de leurs collèges ordinaires, de la qualité des services aux personnes en situation de handicap mis à leur disposition et de leurs expériences antérieures à l'école ordinaire. Ces étudiants ont pu identifier à la fois les forces et les faiblesses de l'éducation ordinaire et spéciale pour les étudiants en situation de handicap, et ont estimé que le placement scolaire devrait donc être une question de choix en fonction des besoins physiques, académiques et émotionnels de l'individu. Il semblerait cependant que pour les étudiants participant à cette recherche, leurs établissements scolaires ordinaires locaux n'aient pas été en mesure de répondre à leurs besoins, ce qui indique que leur décision de déménager dans une université spécialisée n'était pas fondée sur un véritable choix. Les lycées traditionnels sont mis au défi de créer un environnement véritablement inclusif afin que les étudiants en situation de handicap se voient offrir un véritable choix.

- ❖ Ployé, A. (2018). [Des groupes de parole avec des adolescents bénéficiant d'une Ulis-collège : vivre et fantasmer l'inclusion scolaire.](#) *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 47-62.

Cet article vise à questionner lors d'un travail de thèse un matériau constitué par deux groupes de parole tenus auprès d'élèves en situation de handicap cognitif inscrits dans une Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) dans un collège. L'auteur se donne pour objectif de comprendre comment ces élèves parlent de leur expérience de l'inclusion scolaire et la fantasment, en regard de leur position d'élèves accompagnés par un dispositif spécifique mais aussi de leur position d'adolescents. L'analyse s'inscrit dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique. Elle établit quels éprouvés émergent de la parole des élèves et quelles stratégies ils mettent en place pour s'adapter aux exigences du contexte inclusif.

4. RECHERCHE COLLABORATIVE ET PARTICIPATIVE

- ❖ Anadon, M. (2007). [Recherche participative: multiples regards](#). Presses de l'Université du Québec.

Dans plusieurs domaines des sciences sociales et humaines (éducation, communication, travail social, économie sociale, médecine communautaire, technologie rurale et pratiques politiques et syndicales, entre autres) et même dans les sciences dites « dures », la recherche appartient de moins en moins à un monde à part de spécialistes éloignés du terrain. Ce type de recherches – recherche participative, recherche-action, recherche collaborative, recherche-formation – se caractérise par un processus de production des connaissances effectué de concert avec les acteurs de terrain. Elles ont pour corollaire la valorisation du savoir des citoyens, la mise en évidence des potentialités des participants et le renforcement, chez les personnes engagées, d'une prise de conscience de leurs propres capacités à déclencher et à contrôler l'action.

Les divers travaux présentés dans cet ouvrage montrent, chacun à leur manière, comment ces recherches établissent un rapport entre la recherche et l'action, la théorie et la pratique, la logique du chercheur et celle des praticiens. Ils montrent aussi comment les ancrages épistémologiques, théoriques et méthodologiques ont évolué pour donner réponse aux exigences des recherches participatives. Ces contributions intéressent les chercheurs, les professionnels et les étudiants soucieux d'approfondir la réflexion autour de ce type de recherches. Ainsi, ils pourront aborder ces approches à partir d'exemples concrets.

- ❖ Asloum, N. & Guy, D. (2017). [La recherche collaborative en éducation et formation. Instrument ou enjeu éthique de la recherche ?](#) *Phronesis*, 1(1-2), 74-87.

Dans le domaine des sciences de l'éducation, les auteurs étudient la place accordée à l'idée de collaboration pour éclairer les processus de coproduction et régulation des pratiques de conduite et d'accompagnement du changement, plus particulièrement quand ces dernières sont soutenues par des recherches-interventions. En appui sur l'analyse d'un ouvrage collectif consacré à la conduite et à l'accompagnement du changement, les auteurs situent l'idée de collaboration dans l'élaboration théorique de l'objet « conduite et accompagnement du changement » et précisent sa place et son rôle dans les modalités de recherche-intervention mises en œuvre.

- ❖ Behar, M. P. T. (2015). [Etude des micro-transitions quotidiennes et construction des repères en crèche: des professionnels en recherche](#). Communication au colloque international. *Petite enfance : socialisation et transitions*.

La démarche de recherche-action participative présentée a trouvé son origine institutionnelle dans l'une des fiches-action du schéma départemental de l'accueil du jeune enfant du Rhône : «l'élaboration de repères par le jeune enfant respectant son rythme de vie ». Elle a permis de concilier une méthode de formation déjà éprouvée à plusieurs reprises (Thollon Behar, 2008) avec des objectifs de terrain et un besoin d'une meilleure connaissance des effets de l'accueil collectif sur le développement de l'enfant. La problématique de recherche est donc double et porte à la fois sur l'enfant et sur les professionnels.

La vie quotidienne dans une crèche est faite de multiples micro-transitions, que les enfants vont vivre différemment selon leur présence dans la structure (enfants en occasionnels ou au contraire restant sur des temps longs, plus de 50 heures par semaine). Au fil de ces transitions, l'enfant construit plus ou moins facilement des repères temporels, spatiaux, en lien avec les professionnels, repères qui vont donner sens à ce qu'il vit. L'objectif de la recherche est d'étudier l'élaboration de ces repères et surtout les conditions de cette élaboration dans les pratiques. Pour cela, des professionnels ont été impliqués dans une démarche de recherche-action, au sein de leurs établissements. Le deuxième objectif est en effet d'accompagner la réflexion des professionnels, en mettant en place une méthodologie rigoureuse de questionnement et d'observations. Les résultats montrent que la construction des repères par les jeunes enfants et en particulier par ceux qui viennent peu régulièrement dans la structure dépend de plusieurs aspects des pratiques pédagogiques : aménagement de l'espace, disponibilité des professionnelles, anticipation dans l'organisation. Par ailleurs, l'implication des professionnelles dans la démarche de recherche-action proposée met en évidence leurs compétences en réflexivité.

- ❖ Bellot, C. & Rivard, J. (2013). [La reconnaissance : un enjeu au cœur de la recherche participative](#). *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 105–124.

Cet article montre comment l'articulation entre la participation et la théorie de la reconnaissance peut soutenir une démarche de recherche. À partir d'une recherche-action participative réalisée avec des organismes qui abritent des programmes d'échange de seringues et des personnes qui les fréquentent, les auteurs présentent les différentes actions menées ainsi que les enjeux rencontrés. Le processus, aussi important que les résultats, montre que la question de la participation doit s'arrimer

à une théorie critique de la société, en vue de soutenir un nouveau regard sur ces organismes, de même que sur les personnes qui les fréquentent.

- ❖ Bourassa, B., Leclerc, C., & Fournier, G. (2010). [Une recherche collaborative en contexte d'entreprise d'insertion : de l'idéal au possible](#). *Recherches qualitatives*, 29(1), 148-171.

Cet article rapporte une expérience de recherche collaborative ayant pour ambition initiale l'analyse critique et la transformation des pratiques professionnelles d'intervenants d'une entreprise d'insertion par l'économie. Les assises épistémologiques de ce type de recherche sont posées ainsi que les considérations théoriques et méthodologiques qui ont guidé la présente recherche. Est ensuite proposée une analyse de l'évolution de ce projet et plus particulièrement de l'écart étonnant qui s'est progressivement créé entre les intentions initiales de cette recherche (le projet idéalisé) et celle qui a vraiment eu lieu (le projet réel). Si plusieurs écrits scientifiques des dernières années révèlent la spécificité et la pertinence des recherches action, peu d'entre eux portent leur attention sur les difficultés, les surprises, les compromis et les réajustements constants qui interviennent en cours de processus. Cet article se veut une contribution en ce sens.

- ❖ Bourassa, B., Picard, F., Le Bossé, Y. & Fournier, G. (2017). [Accompagner les groupes de recherche collaborative : en quoi consiste ce « faire avec » ?](#) *Phronesis*, 1(1-2), 60-73.

Plusieurs recherches collaboratives (RC) privilégient l'utilisation du groupe restreint, comme modalité d'investigation dominante au service de cette double ambition qui la caractérise soit, la production de connaissances scientifiques et le développement professionnel des participants. Ainsi, chercheurs et praticiens se rencontrent dans ce lieu commun pour analyser ensemble des problèmes qui les préoccupent et qui sont issus de la vie quotidienne de ces praticiens. L'accompagnement de ces groupes et de leurs participants est un défi de tous les instants et joue un rôle crucial dans la réalisation d'une RC. Mais en quoi consistent plus précisément cette posture et ce travail d'accompagnement ? Prenant appui sur leurs différentes expériences de la RC et en particulier sur une démarche systématique qu'ils ont mise au point ces dernières années, les auteurs de cet article proposent des éléments de réponse à cette vaste question. Les savoirs relatifs à la RC en tant qu'approche méthodologique et ceux rattachés aux processus et visées de l'apprentissage expérientiel, en particulier, leurs permettent d'étudier les enjeux de l'accompagnement à partir de points d'attention qui guident le chercheur et lui servent de repères dans l'exercice de cette fonction.

- ❖ Desgagné, S. (1997). [Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants](#). *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371–393.

Cet article a pour but d'établir les bases conceptuelles de l'approche collaborative de la recherche en éducation, plus spécifiquement celle qui réunit chercheurs universitaires et praticiens enseignants autour d'un questionnement lié à l'exercice de la pratique. Trois énoncés viennent structurer cette conceptualisation : 1) l'approche collaborative suppose une démarche de co-construction entre les partenaires concernés ; 2) elle joue sur deux registres à la fois, soit celui de la production de connaissances et celui du développement professionnel des praticiens ; 3) elle contribue au rapprochement, voire à la médiation entre communauté de recherche et communauté de pratique. À l'horizon de ces trois énoncés se profile une vision socio constructiviste du « savoir » à développer, et cela, à partir d'une démarche collective d'interprétation où théorie et pratique sont constamment mises en relation.

- ❖ Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). [Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens](#). *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245–258.

Faire de la recherche « avec » plutôt que « sur » les praticiens (Lieberman, 1986), voilà sans doute la phrase par laquelle on peut le mieux résumer la contribution de ce numéro thématique. Les textes qui y sont réunis cherchent à établir une certaine dialectique entre les préoccupations du monde de la recherche et celles du monde de la pratique. Les recherches dont ils rendent compte considèrent, dans ce contexte, le point de vue des praticiens et le regard qu'ils posent sur la pratique comme étant incontournables pour les questions de recherche abordées. Concrètement et de façon plus spécifique, ces différents textes proviennent de chercheurs engagés dans des recherches participatives. Chacun des textes ici proposés pose en quelque sorte une lentille grossissante sur la démarche par laquelle chercheurs et praticiens de l'éducation, de l'intérieur des différents projets menés, négocient un rapport de collaboration en vue de construire un savoir pertinent pour l'éducation.

- ❖ Dubois, A. & Kattar, A. (2017). [Faire de la recherche « avec » ou de la recherche « sur » ? Une recherche sur l'exclusion ponctuelle de cours en France](#). *Phronesis*, 1(1-2), 48-59.

Dans cet article, les auteurs, en tant que chercheurs s'inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation, s'interrogent sur leur démarche de recherche au cours d'une étude sur l'exclusion ponctuelle de cours au collège en France. Tentant de se situer par rapport à différents types de recherches collaboratives, ils analysent les modalités de relation qu'ils ont tenté de mettre en œuvre au cours de cette recherche « avec » les acteurs, notamment les élèves adolescents, auprès desquels ils ont mis en place des entretiens en groupe.

- ❖ Granosik, M. (2011). [The third party and the \(professional\) stranger: personal and interactional approach to participative research](#) [1]. *Pensée plurielle*, 3(3), 41-48.

Habituellement, il est considéré comme allant de soi que la position épistémologique adoptée par un chercheur influence les résultats et donc la théorie générée est une supposition, une hypothèse. Mais l'approche théorique modèle aussi la réflexion méthodologique. En adoptant une très générale et simple diversification disciplinaire d'un point de vue psychologique et sociologique, cela permet probablement de rendre visible la dépendance.

Le concept principal du texte, le « tiers », fait plutôt allusion à la perspective personnelle (psychologique) et demande l'analyse des sujets (objets) impliqués dans les procédures de recherches. À l'opposé, la perspective interactionnelle va focaliser l'enquête de l'analyste sur l'interaction (perspective sociologique) plutôt que sur les personnes.

Cette différence nous amène à une question fondamentale : qu'est-ce que la « recherche participative » veut dire ? Cela veut-il dire : impliquer beaucoup de personnes (co-opération, action professionnelle, groupe de travail intermédiaire) ? Ces deux différentes manières se solderont par des conclusions et résultats différents (théorique, empirique et pratique). Il semble donc intéressant, utile, d'examiner leur adoption d'une sélection de concepts philosophique (Levinas), sociologique (Simmel) et ethnographique (Agar).

- ❖ Jeanne, Y., Fournier, J. & Couture, G. (2019). [Faire de la recherche avec et pour des personnes ayant une déficience intellectuelle: Construction d'un programme de formation visant à faciliter leur accès à la sexualité et à la vie amoureuse](#). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 3(3), 223-239.

Pour les personnes porteuses de déficience intellectuelle, l'accès à une vie sexuelle épanouissante et autodéterminée est l'objet de multiples entraves : manque d'information et/ou d'éducation à la

sexualité, inaccessibilité des dispositifs dédiés à la santé sexuelle, risques accrus d'abus etc. Ces constats ont conduit les auteurs à concevoir et à construire avec elles et pour elles un programme de formation qui leur soit accessible et qui les conduisent à devenir elles-mêmes formatrices de leurs pairs. Sont exposés les fondements et les modalités de travail retenues tout au long de l'élaboration et de la réalisation du programme, sont présentés quelques éléments originaux issus de la créativité des participants et discutées les modifications concernant leur réseau social et l'apparition de capacités supplémentaires en matière de participation et de reconnaissance sociales apparues à l'issue de cette expérience.

- ❖ Lapointe, P., & Morrissette, J. (2017). [La conciliation des intérêts et enjeux entre chercheurs et professionnels lors de la phase initiale de recherches participatives en éducation](#). *Phronesis*, 6(1-2), 8-20.

Au Canada, la recherche participative constitue désormais un mode privilégié par les organismes gouvernementaux pour inciter les chercheurs à travailler avec les professionnels en vue de résoudre des problématiques en éducation. Ce texte examine le travail de médiation de chercheurs engagés dans deux recherches participatives, à la phase de la définition du problème, dans la collaboration avec des professionnels. Il montre comment les conditions initiales de ces projets et les dispositifs médiateurs mis en œuvre à cette étape concourent au rapprochement entre les deux communautés, malgré la difficulté à concilier les finalités scientifiques et pratiques dans le cadre imposé par les organismes.

- ❖ Lechner, E. (2013). [Recherche participative : contribution à partir d'un travail effectué avec des migrants dans la ville de Coimbra](#). *Le sujet dans la cité*, 2(2), 222-236.

L'article a pour objet de présenter les fondements théoriques et les enjeux sociaux et politiques de la recherche participative à travers la pratique concrète d'une recherche conduite dans le contexte migratoire de la ville de Coimbra. Menés à la lumière des concepts fondamentaux de l'investigation-action (i-a), la description des modalités et l'analyse des résultats de la recherche en cours mettent en évidence la dimension de production collective des savoirs liée à la démarche participative et la contribution qu'elle peut représenter à la construction d'un monde commun.

- ❖ Lenoir, Y. (2012). [La recherche collaborative entre recherche-action et recherche partenariale : spécificités et implications pour la recherche en éducation](#). *Travail et Apprentissages*, 1(1), 14-40.

Le texte présente trois modèles de recherche qui impliquent les acteurs sociaux, ici essentiellement les enseignants, qui se sont succédé temporellement en vue de répondre à un ensemble de critiques portant au départ sur les formes classiques quantitatives. Chaque modèle, successivement la recherche-action, la recherche collaborative et la recherche partenariale, est défini et ses attributs principaux sont identifiés, mettant ainsi en évidence les apports de chacun. Des limites sont également dégagées qui sont à la source de l'émergence du modèle suivant, lequel tente de les surmonter à partir d'un appareillage scientifique, relationnel ou administratif. Au-delà des spécificités de ces modèles, ressort, dans le champ de la recherche en éducation, le souci d'un lien plus étroit entre la théorie et la pratique et, par-là, cette préoccupation centrale pour la prise en compte des pratiques sociales des enseignants.

- ❖ Marlot, C., Toullec-Théry, M. & Daguzon, M. (2017). [Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative](#). *Phronesis*, 1(1-2), 21-34.

Cette étude poursuit une double préoccupation. La première relève de l'aspect méthodologique des recherches collaboratives : comment chercheurs et enseignants s'initient-ils mutuellement à l'univers de l'autre, à leurs référents respectifs ? Quelles sont les caractéristiques de leurs interactions, en quoi facilitent-elles l'intercompréhension ? La seconde relève des conditions du partenariat : comment se négocie l'objet de préoccupation mutuel, c'est-à-dire ce qui deviendra à la fois objet de recherche et objet de formation ? Cette étude montre que le développement professionnel des acteurs prend racine dans un processus de négociation-conversion, et ce, au travers de la mise en jeu d'objets biface. En ce sens, la collaboration s'établit autour d'un même objet, chaque acteur prenant en charge une face et ayant besoin de l'expérience de l'autre pour la développer. Nous pouvons alors parler d'acculturation réciproque. Ce travail montre que la collaboration s'établit une fois qu'elle a acquis les caractéristiques d'une situation de travail dans laquelle et par laquelle l'activité de chaque catégorie d'acteurs produit du développement.

- ❖ Melin, V. (2017). [Construire une recherche collaborative dans une structure expérimentale de raccrochage scolaire en mobilisant une approche biographique](#). *Phronesis*, 1(1-2), 98-109.

Cet article présente une recherche collaborative associant enseignants, élèves et chercheurs autour d'un projet d'atelier biographique mis en place au Micro-Lycée de Sénart. Chercheurs et praticiens ont co-construit ensemble un dispositif d'atelier biographique destiné aux élèves, anciens décrocheurs, pour en analyser les effets formatifs et les incidences sur leur capacité à s'affirmer comme des sujets sociaux aux ressources créatives et émancipatrices. L'équipe de recherche a analysé aussi dans quelle mesure cette démarche de biographisation permet aux enseignants de s'interroger sur leurs représentations et de transformer leurs pratiques. Pour ce faire, elle s'est appuyée sur la recherche biographique en éducation comme cadre de référence théorique et méthodologique. Dans cet article, les auteurs proposent de mettre en évidence l'intérêt et les limites d'une telle approche dans le champ de la recherche collaborative.

- ❖ Monceau, G., Soulière, M. (2017). [Mener la recherche avec les sujets concernés : comment et pour quels résultats ?](#) *Éducation et socialisation*.

Le réseau international francophone "Recherche avec" soutient le développement de recherches qui associent directement les personnes concernées. Outre des rencontres internationales et interdisciplinaires, il développe, via une plateforme numérique, des informations et outils pédagogiques visant la diffusion de ses questionnements et travaux. Les réflexions qu'il propose sont d'ordre éthique, épistémologique et méthodologique.

L'article montre comment le réseau constitue un dispositif dont la première qualité est de mettre ses membres en réflexivité sur leur propre manière d'élaborer et de mener des recherches avec les personnes qu'elles impliquent. Il montre aussi quel type de résultats produit la recherche avec. L'objectif n'est pas d'apporter des recommandations pour une meilleure manière de faire de la recherche mais il propose un cadre d'analyse applicable à la recherche-action, recherche-intervention, recherche collaborative, recherche participative, recherche socio-clinique et autres démarches associant les sujets touchés par leurs objets.

- ❖ Morrisette, J., & Desgagné, S. (2009). [Le jeu des positions de savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire](#). *Recherches qualitatives*. Vol. 28(2), 2009, pp. 118-144

Cet article offre un éclairage, inspiré d'une perspective interactionniste, sur la négociation de sens par laquelle les partenaires d'une approche collaborative ajustent leurs positions quant au savoir à

construire, sur la base de la proposition de complémentarité que leur propose une chercheuse. Cet éclairage s'appuie sur une analyse de discours issue d'entretiens menés avec un groupe de cinq enseignantes du primaire dans le cadre d'une recherche doctorale portant sur les pratiques d'évaluation formative des apprentissages. L'analyse conduit à esquisser un portrait des positions de savoir des participantes, de leur façon d'en négocier une viabilité dans le cadre de l'offre de complémentarité souhaitée ; à titre d'illustration, quelques moments-types où se négocient les positions de savoir en cours de démarche sont présentés. Il ressort de cette analyse que la démarche de co-construction de savoir fait l'objet d'une négociation continue dans l'interaction entre partenaires de la recherche.

- ❖ Morrissette, J. (2012). [« Faire cas » de sa pratique enseignante dans le cadre d'une approche collaborative](#). *Travail et Apprentissages*, 1(1), 200-215.

L'approche collaborative de recherche en éducation vise à intégrer le point de vue des acteurs concernés à la démarche de construction de savoir sur leur pratique dans le cadre d'une démarche formelle d'investigation qui sert également le développement professionnel (Desgagné, 2001; Morrissette & Desgagné, 2009). Elle vise la co-construction d'un savoir qui soit le produit combiné et inédit des logiques, intérêts et enjeux des uns et des autres. Endossant cette approche, l'auteur a documenté les « manières de faire » l'évaluation formative des apprentissages d'un groupe d'enseignantes du primaire (Morrissette, 2010a). Le projet consiste à donner à voir la trajectoire de formalisation du savoir co-construit au travers d'une démarche comportant trois types d'activité d'explicitation et de négociation proposés à ces praticiennes. En illustrant comment un cas d'évaluation formative se trouve transformé par la réflexivité critique favorisé par cette démarche, l'auteur en vient à réexaminer et à recadrer la question de l'efficacité dans ce type de recherche en recourant à une perspective interactionniste ainsi qu'au critère de « double vraisemblance » emprunté à Dubet (1994).

- ❖ Morrissette, J. (2012). [Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif](#). *Recherches qualitatives*, Hors-série n°13, les enjeux méthodologiques des recherches participatives, 5-19.

L'approche collaborative en recherche est une méthodologie d'intervention qui s'inscrit dans le cadre plus général des recherches dites participatives. Sa visée est celle d'un rapprochement entre le milieu de la recherche et celui de la pratique professionnelle. Dans cette perspective, elle suppose d'offrir à

des praticiens des activités réflexives susceptibles de leur servir d'occasion de développement professionnel dans le cadre d'une démarche formelle de production de savoirs scientifiques. Cette réflexion rétrospective sur la démarche doctorale de l'auteur a pour but d'examiner la façon dont elle a traduit cette double visée de l'approche collaborative auprès d'un groupe d'enseignantes du primaire. Plus précisément, elle examine les implications méthodologiques de ce type de recherches en illustrant comment elles se sont concrétisées dans le cadre de la démarche d'exploration sur le terrain. Pour ce faire, elle rapporte des événements situés « en coulisses » desquels elle a dégagé des savoirs d'expérience pour le chercheur collaboratif.

- ❖ Nizet, I. & Monod-Ansaldi, R. (2017). [Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques](#). *Phronesis*, 1(1-2), 140-152.

Référant aux résultats produits dans le cadre de deux projets collaboratifs axés l'un sur la formation continue d'enseignants (Chantier 7) et l'autre sur la recherche orientée par la conception (LÉA), les auteurs souhaitent montrer comment les cadres méthodologiques et théoriques choisis ont permis de repérer comment se construisent les bénéfices mutuels dans chacun des deux projets. Le métissage des praxéologies dans le LéA s'appuie sur l'émergence d'objets frontières et sur des phénomènes de *brokering* mis à jour dans l'analyse de réponses à des questionnaires soumis aux participants. La co-construction de savoirs en évaluation dans le cadre du chantier 7 se fait à travers des démarches de valuation appuyées par le recours à différents critères de validité et de viabilité des savoirs de formation en circulation. Suite à l'analyse séparée de deux corpus, nous avons souhaité mettre à l'épreuve ces trois concepts (objet frontière, *brokering* et valuation de savoirs) dans un atelier offert à des enseignants, des conseillers pédagogiques et des chercheurs ayant participé au réseau des LéA. Les résultats exploratoires de cet atelier permettent de faire l'hypothèse qu'ils ont une certaine pertinence auprès de participants impliqués dans le pilotage de projet de recherche collaborative. En effet, la compréhension des fonctions de *brokering*, le repérage des objets frontières et des mécanismes de valuation de savoirs semble offrir des pistes utiles pour le pilotage de tels projets et soutenir le contrat collaboratif.

- ❖ Rinaudo, J.L., Roditi, E., Bednarz, N. [La recherche collaborative. Entretien avec Nadine Bednarz](#). *Carrefours de l'éducation*, Armand Colin, 2015, *Rencontres entre chercheurs et praticiens : quels enjeux ?* 1 (39), pp.171-184.

L'article est sous forme d'une retranscription d'entretien entre les auteurs et Nadine Bednarz, professeure à l'université du Québec à Montréal ayant conduit depuis les années 1990 des travaux scientifiques selon une démarche de recherche collaborative avec les enseignants. Il s'agit donc d'un entretien sur la question de la recherche collaborative, ses soubassements épistémologiques et méthodologiques, son évolution, ses exigences, ses limites, et ses apports pour la pratique du chercheur.

- ❖ Rougerie, C. (2017). [L'accueil du chercheur dans une recherche collaborative](#). *Phronesis*, 1(1-2), 166-176.

L'article s'appuie sur une recherche doctorale consacrée à l'accueil en travail social « L'accueil : un analyseur des implications professionnelles dans le travail social. Recherche socio clinique en CCAS » (Rougerie, 2015). Cette recherche a pour objet l'accueil, travaillé à partir de l'analyse des implications professionnelles des salariés. L'auteur aborde la problématique de la collaboration en recherche sous l'angle de l'accueil du chercheur, de l'analyse de son implication et des effets provoqués auprès des travailleurs sociaux, agents administratifs ou agents d'animation concernés et associés à la recherche, dans un établissement social de la fonction publique territoriale française. L'analyse de l'implication du chercheur montre la dynamique participative et collaborative volontairement initiée à travers le dispositif de recherche. La dimension collaborative s'acte dans la négociation du travail mené sur le terrain. La posture du chercheur est posée alors comme la clé de voûte de la construction de la collaboration dans la recherche. Elle fait éclore le questionnement de recherche. Cette négociation participe à créer des agirs coopératifs entre chercheur et professionnels. La recherche collaborative devient un espace de co-construction de savoir qui a des impacts sur les pratiques professionnelles du chercheur comme du praticien. Elle produit des connaissances sur la fonction même de l'accueil.

- ❖ Vinatier, I. & Morrissette, J. (2015). [Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives](#). *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 137-170.

Cette note de synthèse donne un aperçu des fondements des recherches collaboratives, de leurs développements actuels, de leurs disséminations et enfin de leurs enjeux. Les auteurs se reconnaissent tous dans l'horizon de sens ouvert par le pragmatisme de Dewey et reprennent à leur compte une conception du fonctionnement des groupes humains que Lewin, à qui l'on doit le concept de «recherche-action», fondé sur la tolérance et la démocratie. Encore marginales en France elles

jouissent d'une popularité certaine au Québec. Leur accréditation par les organismes internationaux leur attribue un potentiel de développement des professionnalités individuelles et collectives et les considère comme un levier de développement des organisations apprenantes. Dans un premier temps, l'identification des problématiques et des enjeux qui caractérisent les recherches collaboratives permet la mise en relief des tensions qui les traversent. Dans un deuxième temps, en référence aux travaux de Lenoir (2012), sont évoqués les marqueurs et tendances qui permettent de situer la notion de recherche collaborative entre celle de recherche-action et celle de recherche partenariale. Enfin, dans une perspective épistémologique, sont discutés les rapports entre chercheurs et professionnels de même que se trouve questionné le type de savoirs qui peut être produit par ces recherches.

❖ Zaffran, J. (2015). [Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire](#). *Le sujet dans la cité*, 6, 71-80.

L'inclusion scolaire incarne la volonté de ne plus écarter les élèves handicapés des voies scolaires ordinaires et de leur permettre de devenir des membres à part entière de l'école, plus largement de participer à une commune citoyenneté. Or, la participation sociale dépend pour une part de la manière dont les acteurs (ordinaires et handicapés) donnent forme à l'inclusion. Après avoir rappelé les principes du paradigme inclusif, l'article traite d'abord des enjeux biographiques de l'inclusion scolaire. Il montre ensuite, par l'exemple du travail, que ces enjeux ne sont pas réductibles au champ scolaire puisque l'inclusion dépend du sens donné aux événements et du contexte dans lequel ils se produisent.

Bibliographie complémentaire

RECENSION DES DISPOSITIFS ET RESSOURCES D'ACCOMPAGNEMENT À L'INSERTION PROFESSIONNELLE DES JEUNES EN SITUATION DE HANDICAP INTELLECTUEL ET PSYCHIQUE

Cette seconde bibliographie non scientifique est dédiée aux supports n'ayant pas fait l'objet de publications ou de travaux de recherche. Dans le cadre du 2.1 de la note de synthèse, nous avons recensé et décrit 10 dispositifs et organismes, locaux ou décentralisés, centrés sur l'accompagnement à l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap (ESH) intellectuel et psychique.

Après avoir identifié ces 10 dispositifs comme étant pertinents au regard de notre thématique de recherche, nous avons rassemblé les informations disponibles sur les sites et documents de diffusion des différents dispositifs.

Cette bibliographie complémentaire a donc pour vocation d'apporter aux acteurs de terrain un premier résultat, une cartographie de ce qui est susceptible d'être présenté aux jeunes ESH intellectuel et psychique en recherche d'emploi.

❖ **Emploi accompagné :**

[Lien vers le dispositif](#)

L'emploi accompagné est un dispositif financé par l'ARS, à destination de personnes reconnues travailleur handicapé par la CDAPH²² de plus de 16 ans. Il consiste en un accompagnement médico-social et un soutien à l'insertion professionnelle pour l'accès et le maintien dans le marché du travail en milieu ordinaire par la sécurisation de leur parcours professionnel. Il est mis en place sur décision de la CDAPH. Le dispositif propose un accompagnement et un soutien à destination du salarié mais aussi de l'employeur prévenir ou remédier aux difficultés rencontrées par le travailleur ESH ou encore pour adapter le poste et l'environnement de travail.

● Modalités d'action :

- Évaluation de la situation de la personne ESH en tenant compte de son projet professionnel, de ses capacités et besoins et ceux de l'employeur
- Aide à la réalisation du projet professionnel
- Assistance dans la recherche d'emploi en lien étroit avec les entreprises susceptibles de recruter la personne. Cette assistance est mise en place par la personne morale qui gère le dispositif d'emploi accompagné et qui sert d'intermédiaire entre le demandeur d'emploi et les employeurs
- Accompagnement dans l'emploi pour sécuriser le parcours professionnel (par exemple, en facilitant l'accès à la formation et bilan de compétences)

²² CDAPH : Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées

- Textes de loi de référence : Code du travail : articles D5213-88 à D5213-93 /Décret n°2017-473 du 3 avril 2017 relatif à la mise en œuvre du dispositif d'emploi accompagné : dispositif récent moins de 5 ans
- Partenaires en jeu : Cap emploi, Pôle emploi ou une mission locale. Le texte FALC (facile à lire et à comprendre) mentionne un “conseiller”. Le dispositif est mis en œuvre sur décision de la CDAPH. La CDAPH oriente vers cet accompagnement.

❖ **LADAPT : Association pour l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées**

[Lien vers le site de l'association](#)

L'association est fondée en 1929 et comporte aujourd'hui 109 établissements et services d'accompagnement, de formation, d'insertion, de scolarisation ou de soin. Elle a pour missions de faire valoir les droits des personnes ESH ; soigner en médecine de rééducation et réadaptation les personnes de tous âges que sont les enfants et les adultes ; accompagner les personnes handicapées, prévenir et diminuer les situations de handicap dans la "vraie vie" ; continuer à éduquer et scolariser les enfants handicapés ; former les personnes handicapées tout au long de leur vie ; insérer socialement et professionnellement les personnes ESH ; élaborer de nouvelles réponses aux besoins des personnes handicapées.

- Public visé

Les personnes ESH, les acteurs publics et privés de l'emploi et de l'accompagnement médico-social.

- Modalités d'action principales et objectifs

LADAPT organise chaque année depuis 1997 la semaine pour l'emploi des personnes handicapées, qui a évolué depuis 2015 en semaine européenne pour l'emploi des personnes handicapées (SEEPH). Cet événement, co-organisé par l'ADAPT et le FIPHFP prévoit des rencontres entre personnes ESH demandeuses d'emploi, entreprises, politiques, associations et société civiles. L'objectif de ces rencontres est de renforcer l'accès à l'emploi des personnes handicapées en sensibilisant tous les décideurs publics et privés au travers d'échanges et d'engager une réflexion autour des dispositifs mis en place pour faciliter l'insertion des personnes ESH. Plusieurs mobilisations ont lieu sur l'ensemble du territoire français, organisées dans de nombreuses régions, mais également au niveau européen. Chaque année, la SEEPH est organisée autour de thématiques différentes, la dernière édition s'étant axée sur les problématiques d'insertion professionnelle des jeunes ESH.

LADAPT propose également “Ouverture champ”, dix soirées de sensibilisation au handicap au travers d'images humoristiques, notamment de films diffusés dans des salles de cinéma françaises.

L'association a également lancé une campagne d'interpellation du grand public, la campagne #KillLaBetise, qui propose des vidéos diffusées sur internet, de spots TV, de résultats de sondages. Cette campagne prend le parti d'aborder la question du handicap avec un prisme choc, provocateur, dans l'objectif de nourrir le débat.

LADAPT a également créé le dispositif Péva²³, une formation pédagogique en 3 étapes destinée aux personnes présentant un handicap lourd moteur pour l'acquisition d'une vie autonome “chez soi”.

²³ Péva : Pédagogie de la Vie Autonome

Enfin, LADAPT met en place des Jobdatings, des rencontres face à face sous forme d'entretiens entre des recruteurs et des candidats ESH, dont l'objectif est notamment d'amener les recruteurs à dépasser leurs préjugés sur le handicap. On retrouve également les Handicafés, des rencontres entre des recruteurs et des candidats ESH, sous une forme plus conviviale, autour d'un café, dont l'objectif est que ces rencontres puissent déboucher sur un entretien, ou sur une embauche.

- Partenaires en jeu

COMETE France (accompagnement de patients, dès la phase d'hospitalisation, dans la construction d'un projet professionnel compatible avec leur état de santé) ; CFHE²⁴ (regroupement d'associations de personnes ESH et de familles défendant leurs intérêts auprès des instances nationales, européennes et internationales) ; EOP!²⁵ (travail d'éducation, de sensibilisation et de réflexion sur la représentation des personnes ESH et la différence) ; EASPD²⁶ (voix des prestataires de services pour personnes ESH en Europe) ; et enfin la FIRAH²⁷.

- ❖ **Cap emploi : Organismes de Placement Spécialisés exerçant une mission de service public :**
Prennent en charge la préparation, l'accompagnement et de maintien dans l'emploi des personnes en situation de handicap.

[Liens vers la présentation du dispositif](#)

Les 98 Cap emploi présents en France sont des OPS²⁸ exerçant une mission de service public inscrite dans le cadre de la loi Handicap de Février 2005, et pilotée par l'Etat. L'objectif de ce dispositif est la prise en charge la préparation, l'accompagnement et le maintien dans l'emploi des personnes ESH et leurs employeurs. Entant que membres du service public, ils sont également opérateurs du CEP²⁹, prescripteurs des contrats aidés, et prescripteurs des PMSMP³⁰

Le Cap emploi s'adresse aux personnes ESH demandeuses d'emploi, aux salariés et travailleurs indépendants qui s'engagent dans une démarche de reconversion professionnelle, ainsi qu'aux employeurs privés et publics.

Ils proposent différents services aux personnes en situation de handicap : l'accueil, l'information et le conseil pour différentes problématiques (insertion professionnelle durable en milieu ordinaire, projet d'évolution professionnelle ou de transitions professionnelles pour les salariés et agents ESH), l'élaboration et la mise en œuvre d'un projet de formation avec la personne ESH, le soutien dans la recherche d'emploi, et la facilitation de la prise de fonction et l'adaptation au poste de travail.

- Texte de loi de référence : L'article 101 de la loi n°2016-1088 du 8 août 2016 relative au travail, à la modernisation du dialogue social et à la sécurisation des parcours professionnels, modifiant

²⁴ CFHE : Conseil Français des personnes handicapées pour les questions européennes

²⁵ EOP : Extra and Ordinary People !

²⁶ EASPD : Européenne des prestataires de services pour personnes en situation de handicap

²⁷ FIRAH : Fondation Internationale de la Recherche Appliquée sur le Handicap

²⁸ OPS : Organismes de Placement Spécialisés

²⁹ CEP : Conseil en Évolution Professionnelle

³⁰ PMSMP : Périodes de Mise en Situation en Milieu Professionnel

l'article L. 5214.3.1 du Code du Travail, renforce le rôle des OPS par un élargissement des missions au « maintien en emploi ».

- Services proposés par le Cap emploi :

- L'accueil, l'information et le conseil en vue d'une insertion professionnelle durable en milieu ordinaire de travail.
- L'accueil, l'information et le conseil des salariés/agents handicapés dans un projet d'évolution professionnelle construit par et avec le travailleur handicapé.
- L'accueil, l'information et le conseil des salariés/agents handicapés dans un projet de transition professionnelle interne ou externe afin de prévenir une perte d'emploi pour le travailleur handicapé.
- L'élaboration et la mise en œuvre avec la personne d'un projet de formation.
- Le soutien dans la recherche d'emploi : mise à disposition d'offres d'emploi, entraînement à la rédaction de lettres de motivation et à l'entretien d'embauche.
- La facilitation de la prise de fonction et l'adaptation au poste de travail.

❖ **Association ARPEJEH : Accompagner la Réalisation des Projets d'Etudes de Jeunes Elèves et Etudiants Handicapés**

[Lien vers la présentation de l'association](#)

L'association, créée en 2008, est engagée dans une politique active en faveur de l'emploi des personnes ESH, de l'égalité des chances et de la diversité, vient en aide à des jeunes ESH en recherche d'emploi. Elle a pour mission principale la promotion de la formation, la qualification et l'emploi des jeunes ESH par l'accompagnement d'élèves et étudiants dès la 3ème, en dispositif ULIS ou en inclusion individuelle, dans la découverte des métiers et l'insertion professionnelle. Elle propose pour cela des rencontres entre les jeunes et les entreprises, du premier stage de découverte à l'insertion professionnelle, dans l'objectif de faire le lien entre l'école et l'entreprise. L'Arpejeh intervient dès la troisième, temps de l'orientation, dans l'objectif de permettre aux élèves de bénéficier d'une formation en adéquation avec leur projet professionnel, ce qui leur donne plus de chances d'être recruté par la suite.

Aussi, l'Arpejeh travaille en réseau avec 67 entreprises membres de l'association qui accueillent les jeunes, notamment au travers de stages.

- Modalités d'action

L'Arpejeh propose un certain nombre d'actions visant à informer, mobiliser, soutenir et accompagner les élèves ESH, leurs familles, les acteurs du médico-social, et les entreprises.

Elle organise un forum de découverte des métiers dans lesquels les employeurs et partenaires de l'éducation/formation et de l'orientation vont à la rencontre des jeunes ESH afin de présenter différents métiers, conseiller et partager leurs expériences.

L'Arpejeh propose également le dispositif "Ma fonction, mon parcours", dans lequel des professionnels viennent présenter leur entreprise et leur métier aux jeunes ESH scolarisés et répondre à leurs questions.

On retrouve aussi des visites d'entreprises, par groupes d'une dizaine de jeunes ESH, visant à la découverte des métiers au travers d'échanges.

Elle propose également un accompagnement à la recherche de stage, dès la 3ème et jusqu'à l'âge de 30 ans.

Enfin, l'Arpejeh met en place des coachings pro dans lesquels des professionnels accompagnent des jeunes ESH dans la préparation d'entretiens de recrutement à travers des conseils pratiques et des simulations, mais aussi du mentorat, qui consiste en un accompagnement à la réalisation du projet professionnel du jeune par un salarié d'entreprise préalablement formé.

- Partenaires en jeu

L'Arpejeh travaille en relation avec un certain nombre de partenaires, acteurs du handicap et des politiques pour la jeunesse : le CIDJ³¹, le FIPHFP³², l'Agefiph, la MDPH, l'UNEA³³, l'Apel³⁴, l'association Droit au savoir, la plateforme ONISEP³⁵, l'Union Nationale des Missions Locales, et le MEDEF³⁶.

❖ **A l'échelle européenne : Le Plan Individuel de Transition Ecole/Emploi (PIT)**

[Lien vers la présentation du programme](#)

Le PIT, développé par l'Agence Européenne, sur la base d'une étude menée auprès de 16 pays européens visant à repérer les stratégies et les modes de fonctionnement à l'œuvre dans les processus de transition école-emploi chez les élèves ESH. Il s'agit d'un document qui mutualise le parcours passé, présent, et à venir de l'élève dans l'objectif de l'accompagner à réaliser son projet personnel d'insertion dans le monde des adultes et ce, dès son entrée en LP. On y retrouve des informations sur le contexte de vie de l'élève : situation familiale, historique médical, loisirs, valeurs et bagages culturels, scolarité et formation professionnelle. L'objectif du PIT est de réduire le fossé entre le monde de l'école et celui de l'emploi, en fournissant un cadre facilitant l'entrée dans le monde professionnel.

- Références légales :

- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre
- Décret de la Communauté française du 3 mars 2004 organisant l'enseignement spécialisé
- Décret de la Communauté française du 17 octobre 2013 modifiant certaines dispositions relatives à l'enseignement spécialisé, à l'enseignement fondamental ordinaire, à l'enseignement secondaire ordinaire et aux Centres psycho-médicosociaux

❖ **Monparcourshandicap.gouv**

[Lien vers le site](#)

³¹ CIDJ : Centre d'Information et de Documentation pour la Jeunesse

³² FIPHFP : Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique

³³ UNEA : Union Nationale des Entreprises Adaptées

³⁴ Apel : Association des Parents d'Élèves de l'Enseignement Libre

³⁵ ONISEP : Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions

³⁶ MEDEF : Mouvement des entreprises de France

Monparcours handicap.gouv est une plateforme numérique lancée par l'Etat et développée par la Caisse des Dépôts et la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) en réponse à la fragilisation de la situation de l'économie et de l'emploi des personnes en situation de handicap. Elle vise à permettre d'accéder à un portail unique mutualisant les ressources disponibles en ligne concernant l'insertion professionnelle des personnes ESH, permettant de s'informer et d'effectuer leurs démarches en ligne.

Cette plateforme a été lancée en Mai 2020 pour répondre aux difficultés entraînées par la crise sanitaire et à un constat d'éclatement des informations mises à disposition des personnes ESH.

Elle s'adresse aux personnes ESH, aux proches aidants ayant un enfant, un parent ou conjoint ESH ayant besoin d'informations, ainsi qu'aux professionnels comme outil d'information et de médiation. La plateforme, construite de sorte à être totalement accessible aux diverses formes de handicap (p. ex, tout le texte sur le site peut être écouté, traduit dans toutes les langues, et la traduction peut être lue en audio), et a été conçue pour et avec les personnes ESH.

❖ **HandiJeunes : Programme du CIDJ (Centre d'Information et de Documentation Jeunesse) à destination des jeunes en situation de handicap.**

[Lien vers la présentation du programme](#)

Le CIDJ développe depuis 2009 un programme spécifique destiné aux jeunes handicapés qui s'inscrit dans le prolongement de ses missions d'information, d'orientation et de conseil. Une équipe formée à la question du handicap propose un ensemble de services basés sur un accompagnement sur-mesure, une écoute attentive, des méthodes et des outils adaptés.

- 4 objectifs au service de l'égalité des chances
 - Accompagner les jeunes handicapés dans la construction de leur projet d'orientation scolaire ou professionnelle.
 - Promouvoir l'accès aux études supérieures, gage d'une meilleure insertion professionnelle.
 - Faciliter l'insertion des jeunes handicapés en les mettant en relation avec les entreprises, les acteurs de la formation et de l'emploi.
 - Favoriser l'inclusion et la mixité dans un lieu ordinaire accueillant tous les jeunes.
- 3 axes prioritaires pour un programme global
 - Un accompagnement adapté à chaque situation de handicap
 - Une documentation actualisée, des informations pratiques et concrètes
 - Des événements pour favoriser le dialogue entre les jeunes et les professionnels

❖ **MAVIP : Module d'Accompagnement vers l'Insertion Professionnelle**

[Lien vers la présentation du dispositif](#)

Le MAVIP est un dispositif local développé sur l'académie de Paris ayant démarré en 2013 dédié à l'accompagnement de jeunes en situation de handicap dans l'élaboration d'un projet professionnel réaliste et réalisable. Le Mavip propose un accompagnement d'une durée de 7 mois élaboré autour de l'acquisition de compétences propres à la vie professionnelle, la découverte de l'environnement

professionnel, et l'ouverture sur l'environnement et sur la collectivité. Ce dispositif vise à sécuriser les parcours d'accès en offrant une transition aux jeunes vers l'accès à un premier emploi.

- Public accueilli : jeunes sortant de D.A.P.P., d'I.M.E, d'IMPRO, jeunes en situation de décrochage et/ ou de réorientation en fin de scolarité, sans solution de formation ou d'insertion professionnelle. L'objectif est de retravailler un projet réaliste et réalisable ainsi que sa mise en œuvre. Les jeunes doivent être titulaires d'une R.Q.T.H en cours de validité ou d'une procédure en cours auprès de la M.D.P.H.

❖ **PAIP : Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle**

[Lien vers la présentation du dispositif](#)

La PAIP est un dispositif local développé sur l'académie de Toulouse depuis 2012 et proposant automatiquement des accompagnements individualisés aux élèves sortant d'ULIS de lycée professionnel dans leurs démarches d'insertion professionnelle en milieu ordinaire. L'objectif de la plateforme est donc de faciliter et soutenir l'insertion professionnelle de ces jeunes, mais aussi d'informer les opérateurs du droit commun qui, à ce jour, connaissent peu ces publics et manquent de temps pour les accompagner à la hauteur des besoins.

Cet accompagnement multi-partenarial a pour but de permettre au jeune, en tenant compte de sa pathologie, d'entrer en contact avec les entreprises, et de montrer ses compétences à des employeurs potentiels au sein du milieu ordinaire de travail.

- La démarche :
 - Aide à la préparation et à la consolidation du projet professionnel des jeunes
 - Travail en partenariat avec les acteurs du territoire
 - Création d'un réseau d'entreprises
- Les actions :
 - Accompagnement personnalisé et régulier
 - Suivi continu entre le jeune et l'entreprise
 - Appui à l'autonomie du jeune et de ses compétences professionnelles
 - Anticipation des freins à l'accès à l'emploi
 - Collaboration avec l'ensemble des partenaires

❖ **Job'Ulis :**

[Lien vers la présentation du dispositif](#)

Job'Ulis est un dispositif expérimental développé depuis 2018 sur l'académie de Nancy-Metz. Il constitue une ressource locale sur la question de l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap sortant des ULIS de lycée professionnel et une passerelle entre l'école et l'emploi chez les élèves sortant d'ULIS pro.

C'est à l'origine un comité de pilotage qui s'est co-construit, qui s'est étoffé avec le soutien et l'adhésion de partenaires de l'Education Nationale du monde socio-économique.

- Missions du dispositif

- Favoriser la transition lycée professionnel / emploi en milieu ordinaire sans rupture de parcours
- Développer et optimiser les partenariats entre les ULIS et les acteurs du service public de l'emploi
- Augmenter le nombre d'embauches en milieu ordinaire de jeunes en situation de handicap sortants de dispositif ULIS LP

- Modalités d'action

- Accompagnement à la construction du projet professionnel adapté à leurs compétences
- Accompagnement des jeunes dans les entreprises pour sensibiliser à la question du handicap et aux aménagements possibles au sein de l'entreprise
- Accompagnement et formation à la recherche d'emploi (CV, LDM, préparation à l'entretien d'embauche)
- Le dispositif propose un accompagnement en entreprise pendant 6 mois
- Travail en synergie avec l'ensemble des partenaires socioéconomiques du territoire

- Textes de loi de référence

- BO n°45 du 08/12/2016 - La formation et l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap NOR : MENE1634901C - circulaire n° 2016-186 du 30-11-2016 - MENESR - DGESCO A1-3

« Il est nécessaire d'organiser le suivi des jeunes en situation de handicap qui ont fait le choix de l'insertion professionnelle et de les accompagner dans leurs démarches d'insertion sociale et professionnelle....

Les plans régionaux d'insertion des travailleurs handicapés (PRITH) constituent une des réponses premières à l'insertion professionnelle des jeunes en situation de handicap...»

- LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 - Loi pour la Liberté de choisir son avenir professionnel
Point 9 - Faciliter l'accès à l'emploi pour les personnes en situation de handicap

Bibliographie générale

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Cette bibliographie générale reprend l'ensemble des références citées dans la note de synthèse. Contrairement à la bibliographie commentée, elle contient des références théoriques figurant dans la note de synthèse mais jugées comme n'étant pas particulièrement pertinentes pour les acteurs de terrain.

Agran, M., et Hugues, C. (2008). [Students' opinions regarding their individualized education program involvement](#). *Career Development for Exceptional Individuals*, 31(2), 69-76.

Almudever, B. (1998). [Relations interpersonnelles et soutien social en situations de transition psychosociale](#). Dans : Alain Baubion-Broye éd., *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 111-132). Toulouse, France: Érès.

ARESAT (2018). [Accompagner les personnes en situation de handicap psychique vers et dans le travail. Des expériences et des parcours pour innover](#). CREAI Bretagne.

Arnett, J. J. (2006). [Emerging Adulthood: Understanding the New Way of Coming of Age](#). In J. J. Arnett & J. L. Tanner (Eds.), *Emerging adults in America: Coming of age in the 21st century*, pp. 3–19.

Auguin-Ferrère, N., Torossian-Plante, V. & Morvan, J. (2013). [Handicap et trisomie : la parole des adultes: Configurations et itinéraires, implications et orientations](#). *Le Journal des psychologues*, 304, 19-32.

Balleux, A., & Perez-Roux, T. (2013). [Transitions professionnelles](#). *Recherche et formation*, (74), 101-114.

Bayet, B. (2020). [Récits de jeunes en situation de handicap: comment devenir auteur de son parcours de formation vers l'insertion professionnelle?](#) (Doctoral dissertation, Université de Nanterre-Paris X).

Benoit 2016 : Benoit, H. (2016). [Éditorial](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75, 3-4.

Bepmale, N. (2019). [Vers une société plus inclusive : des Unités localisées d'inclusion scolaire à l'emploi grâce à la formation professionnelle: L'expérience « Plateforme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle » de l'académie de Toulouse](#). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 313-329.

Biche, A. (2014). [Fil Rouge 35 : accompagner l'inclusion sociale et professionnelle des personnes présentant des troubles psychiques](#). *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 17-20.

Blouet, N. (2013). [Quelle préparation à l'après...ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 43-57.

Bonnet, C. & Arveiller, J. (2008). [Les enjeux de l'emploi pour les personnes handicapées psychiques](#). *L'information psychiatrique*, 9(9), 835-840.

- Bourdon, S., Baril, D., Desroches, I., & Lessard, A. (2022). [Les défis de la transition à la vie adulte de jeunes en situation de handicap](#). *Revue Jeunes et Société*, 6(1), 3-26.
- 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(3), 119-132.
- Brouant, P. (2019). [L'emploi accompagné: « Une nouvelle stratégie d'insertion professionnelle pour des personnes en situation de handicap psychique »](#). *Pratiques en santé mentale*, 2(2), 22-26.
- Béduwé, C. (2019). [La professionnalité et l'employabilité des étudiants](#). TSMresearch, Université Toulouse Capitole.
- Chevallier-Rodrigues, E. (2016). [Trajectoires scolaires et construction identitaire d'élèves en situation de handicap : rôle du sens de l'expérience scolaire](#). Thèse de doctorat en psychologie.
- Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat, A. Savournin, F., Brossais, E., de Léonardis, M. (2021). [Being different or similar? Exploring the point of view of inclusive education of French adolescents](#). *Disability and Society*.
- Chevallier-Rodrigues, E., Courtinat-Camps, A., & de Léonardis, M. (2019). [Le sens de l'expérience scolaire d'élèves en situation de handicap](#). *La nouvelle revue – Education et société inclusive*, 85, 141-154. [HCERES Sciences de l'éducation]
- Cohen-Scali, V. (2001). [Le rôle des composantes de la personnalité dans le processus de transition de l'école au travail](#). *Connexions*, 2(2), 41-59.
- De Saint Martin, C. (2019). [La parole des élèves en situation de handicap](#). FONTAINE: Presses universitaires de Grenoble.
- De Saint-Martin, C. (2014). [Que disent les élèves de CLIS 1 de leur\(s\) places\(s\) dans l'école ? Un empan liminal](#). Thèse de doctorat en sciences de l'éducation.
- Dupuy, R. (1997). Socialisation professionnelle et dynamiques identitaires. Contribution à l'analyse des processus de changement au cours des transitions psycho-sociales, note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, université de Toulouse-Le Mirail, décembre. [Non publié].
- Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles: Le cas des adultes en situations de formation continue. Dans : Alain Baubion-Broye éd., [Événements de vie, transitions et construction de la personne](#) (pp. 45-71). Toulouse, France: Érès.
- Dupuy, R. & Le Blanc, A. (2001). [Enjeux axiologiques et activités de personnalisation dans les transitions professionnelles](#). *Connexions*, 2(2), 61-79.
- Dupuy, R., Mègemont, J. & Cazals-Ferré, M. (2016). [Transitions professionnelles](#). Dans : Gérard Valléry éd., *Psychologie du Travail et des Organisations: 110 notions clés* (pp. 414-416). Paris: Dunod.
- Ébersold, S. (2012), [Transitions to Tertiary Education and Work for Youth with Disabilities, Education and Training Policy](#), OECD Publishing.
- Ébersold, S. (2013). [De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP \[1\]](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 15-28.

- Ébersold, S. (2017). [Inclusion, transition juvénile et accessibilité](#). Dans : , O. Rick, *Éducation inclusive : privilège ou droit* (pp. 51-85). FONTAINE, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Elder Jr, G. H. (1994). [Time, human agency, and social change: Perspectives on the life course](#). *Social psychology quarterly*, 4-15.
- Fleury, M. & Grenier, G. (2013). [Parcours en milieu ordinaire de jeunes avec un handicap mental ou psychique](#). *Santé Publique*, 4(4), 453-463.
- Gardou, C. (2012). [La société inclusive, parlons-en : Il n'y a pas de vie minuscule](#). Toulouse: Érès.
- Gardou, C., Jeudi 29 septembre 2016, conférence sur la fragilité humaine par Charles Gardou, hôtel de Ville de Lyon. In Benoit 2016 : Benoit, H. (2016). [Éditorial](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75, 3-4.
- Goodwin, D. L., Standal, Ø. F. (2012). [La recherche au service d'une éthique de la pratique des activités physiques adaptées](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 58, 27-38.
- Grange, S. (2018). [L'emploi accompagné ou la restauration de l'espoir](#). *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 17-20.
- Grange, S., Clerc, G., Schmitz, F., Simian, A., Domagala, R., , O., Lopez, L. & Lucas, A. (2019). [ESAT de transition : un lieu de travail qui s'adapte à nous pour nous permettre d'en sortir](#) *Pratiques en santé mentale*, 65, 36-43.
- Haab, G. (2014). [Favoriser l'accès des personnes en situation de handicap au premier marché de l'emploi: quelles pratiques professionnelles dans les institutions spécialisées?](#) (Doctoral dissertation, Haute Ecole de Travail Social).
- Hetherington, S. A., Durant-Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Taylor-Brown, S. et al. (2010). [The lived experiences of adolescents with disabilities and their parents in transition planning](#). *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25(3), 163-172.
- Jacques, M., Bouchand, J. & Benoit, H. (2013). [Handicap l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours](#): Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 9-13.
- 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*, 3(3), 29-42.
- Jaffrès, F. (2019). [Face à l'évolution des publics et pour répondre à l'objectif de déségrégation : les pratiques des ESAT de transition](#). *Pratiques en santé mentale*, 65, 14-19.
- Joubert, T., Seknadje-Askénazi, J. (2016). [La préparation de l'insertion professionnelle et son rapport à l'insertion sociale en IMpro \(1/2\)](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 253-275.
- Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A., & Martin-Roy, S. (2015). [La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère](#). *Enfance en difficulté*, 4, 53-102.

Kergoat, P., Capdevielle-Mougnibas, V., Courtinat-Camps, A., Jarty, J., & Saccomanno, B. (2017). [Filles et garçons de lycée professionnel](#). *Éducation & formations*, (93), 7-24.

Lachaud, Y. (2006). [Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés](#), Paris, Ministère de la sécurité sociale, des personnes âgées, des personnes handicapées et de la famille.

Lafrechoux, M., Visseault, A. & Alleno, G. (2018). [Questionnements autour de l'accompagnement des conseillers en emploi accompagné](#). *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 13-16.

Lannegrand-Willems, L. (2012). [Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ?](#). *Enfance*, 3, 313-327.

Lansade, G. (2017). [La « vision des inclus »: Ethnographie d'un dispositif d'inclusion scolaire à destination d'adolescents et jeunes adultes désignés handicapés mentaux](#). *VST - Vie sociale et traitements*, 3(3), 16-23.

Lansade, G. (2021). [Dans les coulisses de l'inclusion scolaire. D'une inclusion sans condition à une inclusion différenciée](#). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90,2, 47-63.

Lavigne, C. (2007). [À qui appartient l'objet de recherche ? Penser l'implication du chercheur dans son objet : le handicap \(surdit \)](#). in A.Giami et R. Oualid, dir., *Nouvelle revue de psychosociologie*, 4, 23-39.

Lavigne, C. & Philip, C. (2016). [Handicap, parole de témoin et parole d'expert : vers une co-construction des discours](#) : Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75, 5-10.

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(3), 133-144.

Martin-Roy, S. (2019). [ tude de la participation des élèves ayant une déficience intellectuelle à leur processus de transition de l' cole à la vie active](#). Thèse de Doctorat en psychopédagogie. Corpus Laval.

Masdonati, J. (2007). [La transition entre  cole et monde du travail: préparer les jeunes à l'entrée en formation professionnelle](#) (Vol. 137). *Peter Lang*.

Masdonati, J., Zittoun, T. (2012). [Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation](#) », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 41/2

Masdonati, J., Fournier, G., Lahrizi, I. Z., & Pinault, M. (2016). [La construction identitaire durant la transition  cole-travail: explorations, engagements et identifications de rôle](#). *Education et vie au travail. Perspectives contemporaines sur les parcours et l'orientation des jeunes*, 173-196.

Masdonati, J. (2017). Préface. [Les transitions professionnelles au cœur de la psychologie de l'orientation](#). Dans : Isabelle Olry-Louis  d., *Les transitions professionnelles: Nouvelles problématiques psychosociales* (pp. 9-15). Paris: Dunod.

Méloni, D. (2020). [Le projet Personnalisé de Scolarisation : dire et malentendu d'un dispositif d'inclusion](#). *Psychologie Clinique*, 50, 60-71.

Meyerson I., 1995 (1948), [Les fonctions psychologiques et les  uvres](#), Paris, Albin Michel.

- Midelet, J. (2015a). [Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire \(ULIS\): Une exigence paradoxale](#). *Agora débats/jeunesses*, 3(3), 83-97.
- Midelet, J. (2015b). [Préparer la transition école - milieu professionnel : des choix contraints pour les élèves scolarisés avec un dispositif Ulis ?](#) *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1(1), 131-143.
- Midelet, J. (2019). [Les dispositifs Ulis. Enjeux d'un dispositif de transition](#). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 71-86.
- OCDE (2011). [L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi](#). Politiques de formation, Éditions OCDE.
- Pachoud, B., Marec, M-G., & Corbière, M. (2017). [Innovation sociale. Études évaluatives de cinq dispositifs d'emploi accompagné pour des personnes en situation de handicap psychique ou mental](#). Rapport d'étude Nexem.
- Pachoud, B., & Corbière, M. (2014). [Pratiques et interventions de soutien à l'insertion professionnelle des personnes présentant des troubles mentaux graves: résultats et pistes de recherche](#). *L'encéphale*, 40, S33-S44.
- Pachoud, B. (2014). [Soutien à l'emploi, emploi accompagné et handicap psychique : une pratique nouvelle ?](#) *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 13-16.
- Pachoud, B. (2014). [Handicap psychique et insertion professionnelle : de nouvelles orientations théoriques et pratiques](#). *Le Journal des psychologues*, 315, 32-36.
- Palmade J. (2003). [L'incertitude comme norme. Identités et parcours professionnels](#). Paris, PUF, collection Psychologie Sociale, 304 p.
- Parron, A. (2009). [Les trajectoires professionnelles de jeunes adultes en situation de handicap psychique : du milieu ordinaire aux filières adaptées](#). *Lien social et Politiques*, (61), 207-216.
- Parron, A. & Sicot, F. (2009). [Devenir adulte dans un contexte de troubles psychiques, ou les incertitudes de l'autonomie](#). *Revue française des affaires sociales*, 187-203.
- Parron, A. (2012). [Le passage à l'âge adulte des jeunes souffrant de troubles psychiques. Enjeux d'autonomisation dans la prise en charge du handicap psychique entre dépendance et engagement des jeunes usagers/patients](#). Thèse de Doctorat de sociologie - Université Toulouse 2 .
- Perez-Roux T. (2005), [Dynamiques identitaires à l'échelle du temps : une étude de cas chez les enseignants d'EPS](#). *Science et motricité*, n° 56, p. 75-96.
- Picon, I. (2009). ["Adolescence et Déficience Intellectuelle. Approche Clinique de Jeunes Accueillis en Institut Médico Professionnel \(IMPro\) ou en Unité Pédagogique D'intégration \(UPI\)." Alter – European Journal of Disability Research](#) 3 (4): 303-319.
- Pitt, V., & Curtin, M. (2004). [Integration versus segregation: the experiences of a group of disabled students moving from mainstream school into special needs further education](#). *Disability & Society*, 19(4), 387-401.

Ployé, A. (2018). [Des groupes de parole avec des adolescents bénéficiant d'une Ulis-collège : vivre et fantasmer l'inclusion scolaire](#). *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 82, 47-62.

Revillard, A. (2019). [Handicap et travail](#). Paris: Presses de Sciences Po.

Rick, O. (2011). [Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi](#). Etudes de cas. Rapport de la France. Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA).

Schneider, C. (2010). [Prêt pour le travail: règles de sentiment, travail émotionnel, marchandisation des émotions pour les jeunes en situation de handicap](#). *Interactions*, (4), 1-16

Schneider, C., Chahine, S. & Hattie, B. (2014). [Trajectoires et transitions de vie de jeunes adultes en situation de handicap: Une étude des anciens bénéficiaires d'un programme d'insertion professionnelle](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4(4), 209-226.

Soriano, V. (2002). [La Transition de l'Ecole à l'Emploi. Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes à Besoins Educatifs Spécifiques](#). Rapport de synthèse.

Stiker, H.J. (2016). [Pour une recherche renouvelée sur le handicap](#). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75, 11-17.

Thomazet, S., & Mérini, C. (2014). [Le travail collectif, outil d'une école inclusive?](#). Questions vives. *Recherches en éducation*, (21).

Trindade-Chadeau, A. (2012). [Méthodes et outils pour accompagner l'insertion professionnelle des jeunes](#). *Cahiers de l'action*, 3(3), 55-64.

Winnicott, D.W. (1975). [Jeu et réalité ; l'espace potentiel](#), Gallimard.

Zaffran, J. (2015). [Être élève handicapé à l'école ordinaire : l'épreuve biographique de l'inclusion scolaire](#). *Le sujet dans la cité*, 6, 71-80.

Fiches de lecture

Les 10 références choisies pour constituer ces fiches de lecture renvoient à des recherches en Sciences Humaines et Sociales extraites de la bibliographie générale.

Nous les avons retenues sur la base des critères suivants :

- Leur pertinence au regard des thématiques abordées dans la revue de littérature
- Leur accessibilité pour les acteurs de terrain
- Leur capacité à présenter des pistes concrètes relatives aux pratiques d'accompagnement des transitions école/emploi pour des jeunes en situation de handicap
- La mise en évidence, pour certaines, de la diversité, de la complémentarité et de l'originalité de dispositifs d'accompagnement aux transitions école/emploi pour des jeunes en situation de handicap.

Chaque fiche contient un lien vers l'article qui le rend directement accessible en ligne.

Fiche 1. Vers une société plus inclusive : des Unités localisées d’inclusion scolaire à l’emploi grâce à la formation professionnelle : L’expérience “Plateforme d’accompagnement à l’inclusion professionnelle” de l’académie de Toulouse

Référence

Bepmale, N. (2019). Vers une société plus inclusive : des Unités localisées d’inclusion scolaire à l’emploi grâce à la formation professionnelle: L’expérience « Plateforme d’accompagnement à l’inclusion professionnelle » de l’académie de Toulouse. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 1(1), 313-329.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés de l’auteur

Conditions nécessaires à l’inclusion sociale, employabilité, expérimentation académique, formation à la vie adulte, insertion professionnelle, orientation inclusive, PAIP (“Plateforme d’Accompagnement à l’Inclusion Professionnelle”), préparation à l’emploi, Ulis (Unités Localisées d’Inclusion Scolaire)

Mots clés de la base documentaire de la FIRAH

Thématiques : Emploi, Education, Enfants et Adolescents

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité psychique, Incapacité cognitive, Incapacité intellectuelle

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Europe

Résumé de l’auteur

Les Unités localisées d’inclusion scolaire (Ulis) permettent la scolarisation d’élèves en situation de handicap (ESH) de l’école au lycée. Dans la majeure partie des cas, il s’agit de lycées professionnels qui leur permettent de suivre une formation professionnelle qui conduit à une certification totale (diplôme) ou partielle. L’école a cheminé du concept d’intégration à celui d’inclusion et s’efforce aujourd’hui de devenir inclusive. Le système scolaire se doit de devenir réellement universel, c’est-à-dire accessible à chacun. Il constitue le premier socle du fonctionnement d’une société plus inclusive.

L'expérience de la PAIP (Plate-forme d'accompagnement à l'inclusion professionnelle) s'est construite sur le constat d'un manque d'accessibilité à l'emploi pour les jeunes ayant bénéficié de l'appui d'une Ulis et sortis des lycées professionnels. Elle est nécessaire à ce jour pour accompagner ces jeunes adultes vers l'emploi en milieu ordinaire. Elle complète les dispositifs existants avec lesquels la PAIP travaille en partenariat.

Commentaire

Le document est un article qui présente le contexte de création de la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP). La PAIP étant un dispositif d'accompagnement aux transitions professionnelles des jeunes sortant d'Ulis de lycée professionnel, nous avons sélectionné cet article pour son analyse du dispositif qui semble pertinente pour les acteurs de terrain.

L'article de Bepmale souligne la façon dont le système éducatif rend accessible la formation scolaire et professionnelle aux jeunes ESH, au regard de l'expérience de terrain de l'auteur sur l'académie de Toulouse, au sein de la Plateforme d'Accompagnement à l'Inclusion Professionnelle (PAIP).

La PAIP est une plateforme ayant pour objectif d'accompagner à l'emploi en milieu ordinaire de jeunes en ESH intellectuel et/ou psychique ayant bénéficié d'un dispositif Ulis. Cette plateforme a été mise en place en 2012 en réponse à deux constats : la société n'est pas inclusive pour les personnes en ESH (recherche d'emploi, formation professionnelle, représentations négatives sur le handicap, stigmatisations) et le taux d'insertion professionnelle des jeunes ESH est très faible.

L'article s'intéresse en premier lieu à la transition entre le collège et la première année de lycée professionnel (LP) pour les élèves ESH, puis au parcours en lycée professionnel, incarné par la découverte du milieu de l'entreprise au travers des stages. L'auteur relève chez les employeurs une demande portée davantage du côté des savoirs être (apprentissage des codes sociaux, des règles de politesse, du respect d'autrui, volonté d'apprendre) que du côté des savoirs faire chez leurs employés.

Un obstacle à l'emploi des jeunes ESH est l'exigence d'autonomie, particulièrement recherchée par les employeurs. Or, un trouble des fonctions cognitives ou une déficience intellectuelle peuvent demander plus de temps au sujet pour faire preuve d'autonomie dans l'apprentissage des tâches demandées. En revanche, l'auteur remarque que l'expérience de stage peut être largement bénéfique en termes d'apprentissage à l'autonomie chez des élèves ESH (émancipation de la famille, autonomie dans les déplacements, mobilisation des acquis scolaires, découverte du contrôle sur son environnement).

L'article aborde ensuite la question de la préparation à la sortie du lycée professionnel vers l'emploi pour les jeunes ESH. Plusieurs dimensions essentielles sont relevées : les informations transmises aux entreprises pour adapter l'accueil des employés ESH, l'accompagnement et la mise en situation de travail des élèves ESH, élaboration d'objectifs de stage personnalisés et d'une stratégie pédagogique en concertation avec le tuteur d'entreprise.

L'auteur questionne ensuite l'employabilité des jeunes ESH. À la sortie du LP, avec ou sans diplôme, ces jeunes sont confrontés aux démarches de recherches d'emploi. Dans l'accompagnement à la

recherche d'emploi, l'objectif des intervenants PAIP est, dans une démarche d'inclusion, de se décentrer d'un paradigme centré sur l'individu qui subirait l'environnement professionnel vers une logique articulée entre l'individu et les potentialités de l'environnement et du contexte dans lesquels il se situe. La PAIP aborde donc la question du handicap par le prisme des forces de l'individu qui le mèneront à une signature de contrat professionnel.

Le suivi des élèves par la PAIP débute au cours de la dernière année de scolarisation en LP afin d'amorcer la question du parcours professionnel. Cela passe par la déconstruction des représentations et croyances des élèves et de leurs familles afin d'ouvrir un champ des possibles.

Fiche 2. Fil Rouge 35 : Accompagner l'inclusion sociale et professionnelle des personnes présentant des troubles psychiques

Référence

Biche, A. (2014). Fil Rouge 35 : accompagner l'inclusion sociale et professionnelle des personnes présentant des troubles psychiques. *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 17-20.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés de l'auteur

Accompagnement, Insertion professionnelle, Insertion sociale, Projet, Référent

Mots clés de la base documentaire de la FIRA

Thématiques : Emploi, Mobilisation associative et autoreprésentation

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité psychique

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Europe

Résumé de l'auteur

Pour répondre à un certain nombre de questionnements posés par l'insertion socioprofessionnelle des personnes en situation de handicap psychique, une modalité originale de réponse s'est mise en place en Bretagne sous la forme d'un Groupement de Coopération Médico-Sociale. Sa philosophie et ses principes d'action sont ici abordés.

Commentaire

Le document est un article qui présente le dispositif breton "Fil Rouge", un de Groupement de Coopération Médico-Sociale, créé en 2003, en réaction au manque de réponses adaptées en termes d'insertion professionnelle et de maintien en emploi des personnes en situation de handicap (ESH) psychique. Nous avons sélectionné cet article car il présente et analyse un dispositif

d'accompagnement à l'insertion professionnelle des personnes ESH, ce qui apporte des éléments concrets pour les acteurs de terrain. Les membres de l'équipe de cette recherche-action sont des acteurs de l'action sociale, du sanitaire, du champ du handicap et de l'entreprise. Leur objectif est d'identifier les problématiques relatives à l'insertion sociale des personnes ESH psychique pour proposer des ouvertures et des pistes de réponse.

La pluridisciplinarité du dispositif permet une mise en synergie des compétences de chacun, dans une logique de coopération.

Les premiers constats de Fil Rouge sont, tout d'abord, la sous-évaluation du public se trouvant en attente d'une réponse professionnelle. De plus, les membres de l'équipe de recherche-action ont observé que la nature des motivations du public rencontré quant à leur insertion professionnelle était signifiante à divers niveaux : sentiment d'utilité et de reconnaissance sociale ; développement des liens sociaux d'une occupation pour lutter contre l'ennui et l'isolement. La question de la situation économique ne constitue pas un argument premier.

Les deux premières années et demi de la recherche-action de Fil Rouge ont permis de mettre l'accent sur plusieurs points essentiels : l'accompagnement adapté du parcours de la personne apparaît comme le premier outil de compensation du handicap psychique ; cet accompagnement doit prendre en compte la personne dans sa globalité qui implique une approche partenariale structurée. Aborder la question de l'inclusion sociale et professionnelle permet de souligner l'importance des diverses formes de participation sociale qui prennent d'autres voies que celles de l'emploi.

L'accompagnement proposé par Fil Rouge commence par une phase d'analyse de la demande et des besoins, qui donne lieu à une restitution à la personne concernée par l'accompagnement, considérée comme partenaire responsable et acteur de son parcours. Si le soutien d'un projet d'insertion ou de maintien en emploi est estimé opportun, le groupe définit avec la personne plusieurs axes d'accompagnement. Un des membres du groupe sera désigné comme référent au sein de l'équipe. Ce référent aidera la personne à identifier les différents interlocuteurs susceptibles de contribuer à son projet professionnel. Il a également un rôle de facilitateur de lien entre ces interlocuteurs qui peuvent faire preuve d'appréhension face à la question du handicap psychique et de ses répercussions sur le lien à l'autre. La présence du référent a donc un effet sécurisant pour les différents partenaires du monde professionnel, car il cherche à apaiser, déplacer les regards et aider chacun à investir sa place.

Fil Rouge a recours à des outils autres que le seul entretien individualisé. Le groupe propose en effet des espaces visant à travailler les capacités de mobilisation, l'estime de soi, les habiletés sociales *via* la confrontation à l'altérité à travers des groupes de parole, des ateliers pratiques et des stages dans des domaines autres que professionnels.

En conclusion, Fil Rouge est un dispositif transversal, articulant l'insertion professionnelle, l'insertion sociale et le soin. Il propose des accompagnements personnalisés et évolutifs adaptés aux besoins et à la temporalité de chacun. Il promeut un projet en co-construction avec la personne concernée, multidimensionnel, travaillant en lien avec les partenaires locaux. Le travail avec les personnes ESH psychique se fait dans une perspective de pair émulation, fondée sur la dimension relationnelle, notamment au travers de la présence du référent.

Fiche 3. Quelle préparation à l'après... ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle

Référence

Blouet, N. (2013). Quelle préparation à l'après...ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 3(3), 43-57.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés de l'auteur

Élèves handicapés, enseignant référent, orientation, pédagogie transitionnelle

Mots clés de la base documentaire de la FIRAH

Thématiques : Emploi, Education, Enfants et Adolescents

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité psychique, Incapacité cognitive, Incapacité intellectuelle

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Europe

Résumé de l'auteur

Après avoir exposé la mission et les enjeux du rôle de l'enseignant référent au sein de l'institution Éducation nationale, l'auteure expose à l'aune de cas concrets, des interrogations pour susciter des pistes de réflexions concernant le devenir et l'orientation des élèves âgés de 16 ans et plus à la sortie du dispositif d'Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis) au collège.

Commentaire

Le document est un article proposant des éléments de réflexion sur la pédagogie transitionnelle et plus précisément sur la place de l'enseignant référent (ERS) au sein du parcours de formation de l'élève en situation de handicap.

L'auteur rappelle les fondements de la loi du 11 février 2005 sur le handicap et ses implications en termes de participation sociale, d'inclusion et de scolarité. Le rôle de l'enseignant référent est guidé par deux principes fondamentaux de cette loi : le libre choix du projet de vie par la personne et la notion de continuité dans le parcours scolaire, en lien avec les milieux de vie du sujet, en particulier les familles et les professionnels qui suivent l'élève. En ce qui concerne l'insertion professionnelle des élèves en situation de handicap, l'enseignant référent "veille notamment à la fluidité des transitions entre les divers types d'établissements que l'élève est amené à fréquenter au long de son parcours" et "se rapproche de l'instance d'insertion professionnelle des personnes handicapées prévue à l'article L. 323.11 du code du travail en vue de favoriser la meilleure transition possible" (circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006). L'auteur questionne ensuite l'orientation post-Ulis chez des jeunes âgés de 16 à 20 ans au regard de trois illustrations de cas issues d'observations participantes, de notes professionnelles ou ethnographiques collectées dans différents temps institutionnels. Les cas présentés par l'auteur apportent une piste de réflexion sur les obstacles à l'insertion professionnelle et sociale de trois jeunes en sortie d'Ulis collège. Le premier cas présente une élève qui, au travers de formations en CAP, a pu passer d'un espace rêvé (une formation très demandée) à un espace vécu (plus adapté et réalisable) et ce, grâce à "la perception qu'elle a pu avoir de la transition que pouvait prendre son parcours". Les ressources cognitives, matérielles et relationnelles ont permis à l'élève de réaliser une continuité de parcours. Le second cas est celui d'un élève qui n'a pas réussi à s'emparer d'une transition entre l'Ulis collège et l'Impro comme temps possible de reconstruction identitaire. Le dernier cas présente un élève dont la volonté familiale était de l'extraire du champ du handicap et particulièrement de l'image du handicap. Cette "sortie du handicap" a entraîné chez lui, malgré un niveau scolaire adapté, une forte détresse entraînée par l'absence de soin et de suivi. Au regard de ces trois parcours, des points faisant obstacle aux transitions professionnelles chez les élèves en situation de handicap sont relevés : la difficulté de l'élève à se projeter et à se représenter un avenir professionnel (état de représentation de la situation qui joue sur sa construction) ; le degré de résistance des familles (représentations irréalistes, projections, expérience du handicap) ; la lisibilité des partenaires post-Ulis ; ou encore le caractère systémique de l'école qui présente des règles, un certain rythme, des codes, qui peuvent nourrir les difficultés d'accès à l'autonomie des élèves.

L'auteur apporte des éléments sur l'importance de la mise en place d'une pédagogie transitionnelle pour les élèves sortant d'Ulis. Cette pédagogie transitionnelle comme permettrait de "développer une approche complexe qui allie l'imprévu comme situation formatrice tout en usant de l'accompagnement voire de la guidance du formateur jouant alors un rôle de passeur-accompagnateur". L'accompagnateur incarne alors un rôle de passeur, permettant d'aménager des situations favorables qui relèvent des espaces et de temps transitionnels. L'objectif est de donner envie aux sujets en formation de développer certaines compétences, de leur permettre de mettre ces compétences en situation, de susciter leur désir d'émancipation, de leur permettre de développer des compétences sociales et civiques, tout en intervenant le moins possible, le tout dans un principe de co-évolution entre l'accompagnateur et l'élève.

En conclusion, des pistes pour une sortie d'Ulis "réussie" sont abordées : la réussite du stage qui favorise le sentiment de compétence et la valorisation de l'élève ; la déconstruction des stéréotypes des élèves face aux métiers alliant des espaces rêvés, pour élaborer un projet professionnel réaliste ; la mise en place d'une pédagogie transitionnelle qui travaille les aspects du passage en collaboration avec les acteurs éducatifs et de soins ; et enfin la qualité de l'évaluation de l'accompagnement parental et la familiarisation du jeune au monde professionnel qui lui permettraient de multiplier les images identitaires et les représentations de la réalité professionnelle.

Fiche 4. Soutien à l'emploi, emploi accompagné et handicap psychique : une pratique nouvelle ?

Référence

Pachoud, B. (2014). Soutien à l'emploi, emploi accompagné et handicap psychique : une pratique nouvelle ? *Pratiques en santé mentale*, 3(3), 13-16.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés de l'auteur

Accompagnement, Emploi, Handicap psychique, Insertion sociale, Insertion professionnelle

Mots clés de la base documentaire de la FIRAH

Thématiques : Emploi, Education, Enfants et Adolescents

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité psychique

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Europe

Résumé de l'auteur

Les pratiques dites de "soutien à l'emploi" ou "d'emploi accompagné" se développent dans de nombreux pays en raison de leur efficacité à favoriser l'insertion en milieu ordinaire de travail des personnes en situation de handicap psychique. Nous nous interrogerons sur les ressorts de cette efficacité et sur ce qui fondamentalement distingue cette approche des pratiques traditionnelles, notamment quant à l'organisation de ce mode individualisé d'accompagnement vers et dans l'emploi.

Commentaire

L'article propose une analyse des pratiques de soutien à l'emploi et d'emploi accompagné destinées à des personnes en situation de handicap (ESH) psychique. Il a été sélectionné en raison de sa thématique pertinente pour notre recherche, puisqu'il traite d'une pratique d'accompagnement à

l'insertion professionnelle des personnes ESH au travers d'une recension de travaux (articles et ouvrages) portant sur le modèle de l'emploi accompagné.

L'emploi accompagné a pour objectif de permettre aux personnes ESH d'accéder et de se maintenir dans l'emploi par la sécurisation de leur parcours professionnel en milieu ordinaire de travail. Il se distingue par son efficacité en termes de résultats (taux d'insertion en milieu ordinaire de travail au moins deux fois supérieur à celui obtenu par les pratiques traditionnelles d'aide à la réinsertion pour ce public ; taux d'insertion en milieu ordinaire en moyenne supérieur à 50% à l'issue d'un suivi de 18 mois en moyenne).

Contrairement aux pratiques traditionnelles de réinsertion des personnes ESH fondées sur le principe *Train and place* (entraîner ou former pour réinsérer), la particularité de l'emploi accompagné réside dans une conception renversée de l'accompagnement, *Place and train* (insérer d'abord, puis soutenir et former au travail). Pour cela, un conseiller en emploi spécialisé propose à la personne ESH une aide à la recherche et à l'obtention d'un emploi ainsi qu'un accompagnement tout au long de l'activité de travail.

L'auteur relève les résistances des instances médico-sociales à évoluer vers ce type d'accompagnement. Il fait l'hypothèse d'une difficulté rompre avec une conception déficitaire du handicap appelant une compensation et sous-estimant le potentiel d'adaptation au travail des personnes avec un handicap psychique, au détriment d'une conception sociale du handicap, sensible aux effets de la stigmatisation et de l'exclusion et attentive aux stratégies d'inclusion sociale.

L'article aborde également la conception de l'accompagnement des pratiques d'emploi accompagné et de soutien à l'emploi, qui contrairement aux pratiques traditionnelles d'accompagnement, s'organisent avec un intervenant unique (le conseiller en emploi spécialisé) intervenant durant toute la durée du processus d'insertion (de la recherche initiale à la pérennité de l'emploi). Le choix d'un intervenant unique permet de développer une alliance de travail, une adaptabilité à la singularité des situations des personnes accompagnées, une autonomie dans les initiatives d'accompagnement et de coordination entre le travailleur accompagné, l'entreprise et les équipes médico-sociales.

Ce type d'organisation de l'accompagnement à la réinsertion a pour objectif de valoriser l'*empowerment*, le pouvoir d'agir de la personne accompagnée en lui offrant également une liberté d'initiative et en changeant les rapports de pouvoir entre la personne accompagnée et ses interlocuteurs.

Fiche 5. ESAT de transition : un lieu de travail qui s'adapte à nous pour nous permettre d'en sortir

Référence

Grange, S., Clerc, G., Schmitz, F., Simian, A., Domagala, R., , O., Lopez, L. & Lucas, A. (2019). ESAT de transition : un lieu de travail qui s'adapte à nous pour nous permettre d'en sortir. *Pratiques en santé mentale*, 65, 36-43.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés des auteurs

Aptitude au travail, ESAT de transition, Mise à disposition, Mise en situation professionnelle, Projet de vie

Mots clés de la base documentaire de la FIRAH

Thématiques : Emploi, Mobilisation associative et autoreprésentation

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité psychique, Incapacité cognitive, Incapacité intellectuelle

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Europe

Résumé des auteurs

Voici des témoignages précieux de personnes accompagnées par Messidor. Elles ont su à travers leurs mots exprimer leur expérience, leur trajectoire, leur projet, leur motivation, mais aussi leurs doutes, leurs régressions et leurs bonds en avant. Elles parviennent à nous donner la définition de l'ESAT de transition.

Commentaire

Cet article fait état de témoignages de personnes en situation de handicap (ESH) accompagnées par des ESAT de transition de l'association Messidor. Nous l'avons sélectionné parce qu'il met en avant

différents témoignages permettant de recueillir la parole des personnes en situation de handicap sur le dispositif d'accompagnement aux transitions professionnelles par lequel ils sont passés.

Les différents témoignages ont des points communs : Les sujets évoquent le contraste entre l'idée qu'ils se faisaient du dispositif et leur propre vécu ; partant d'une représentation *a priori* plutôt négative des ESAT comme lieux de relégation des personnes ne pouvant pas s'insérer en milieu ordinaire, ils en ont finalement découvert les points positifs. Ils décrivent ce lieu comme leur ayant permis de développer la confiance en soi, comme bénéfique pour leurs rythmes de vie et propice aux relations sociales avec les pairs. Les personnels accompagnants y sont selon eux à l'écoute, soutenant et les actions mises en place adaptées aux possibilités de chacun, permettant de développer son projet professionnel et d'être davantage conscient de ses potentialités et difficultés. En effet, les équipes accompagnatrices proposent des travaux évoluant progressivement, allant d'un atelier interne et sécurisant à des interventions dans des entreprises. Ils semblent apprécier l'aspect progressif et adapté de la transition vers le milieu ordinaire, visiblement plus rassurant.

L'ESAT de transition a permis à certains de découvrir des champs professionnels, mais également de leur offrir un droit à l'erreur (se tromper de domaine professionnel, se ré-entraîner sur des tâches ...), et leur a également permis d'avoir une meilleure compréhension des troubles psychiques et de leur propre handicap.

La stabilité des interlocuteurs de l'ESAT semble rassurante, elle permet la mise en place de repères, et le développement de la confiance envers le personnel accompagnant. De même, le dispositif permet aux personnes qui en bénéficient d'évoluer à leur rythme, de régresser, d'avoir "des hauts et des bas".

L'ESAT de transition est décrit par un usager comme un lieu permettant de se réhabituer au monde du travail, tout en ayant moins de pression et de stress qu'en milieu ordinaire. L'objectif ultime étant que les travailleurs, une fois prêts, quittent le milieu protégé pour travailler en milieu ordinaire.

Fiche 6. Accompagner l'environnement d'accueil pour l'insertion d'un jeune déficient intellectuel en milieu ordinaire de travail

Référence

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*, 63, 133-144.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés de l'auteur

Déficiência intellectuelle, Employabilité, Formation, Inclusion, Insertion professionnelle, Ressources, Transitions

Mots clés de la base documentaire de la FIRA

Thématiques : Emploi, Education, Enfants et Adolescents

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité intellectuelle

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Europe

Résumé de l'auteur

Après un retour sur la socio-histoire de la prise en charge des jeunes adultes déficients intellectuels, l'article évoque, sur la base des expériences menées dans un dispositif pilote, les modalités d'un accompagnement global vers le milieu ordinaire de travail : autour du jeune, de sa famille, des acteurs de la formation, du monde de l'entreprise, un maillage de ressources et d'outil permet de gérer cette transition dans une logique de continuité.

Commentaire

Cet article présente une analyse des pratiques d'accompagnement aux transitions professionnelles de jeunes déficients intellectuels et propose des pistes d'actions pertinentes pour la sécurisation de ces transitions. Nous l'avons sélectionné pour son rapport direct aux pratiques et à la réalité des acteurs de terrain. Il présente par la suite un dispositif d'accompagnement au processus de transition pour des jeunes âgés de 16 à 26 ans reconnus handicapés par déficience intellectuelle, le Dispositif Jeunes Insertion Handicap (DJINH).

L'auteur revient en premier lieu sur l'évolution légale, institutionnelle et pratique de la prise en charge du handicap en France, jusqu'à la mise en place des Ulis pro, créées en réponse aux problématiques de poursuites professionnelles pour les élèves en situation de handicap (ESH).

Il met ensuite l'accent sur le processus de transition, en tant qu'étape de vie charnière entre l'adolescence et l'âge adulte, processus insuffisamment pris en compte dans l'accompagnement des jeunes ESH (commissions spécifiques à deux tranches d'âge : 0-20 ans et plus de 20 ans). À l'âge de 20 ans, on risque alors une mise à mal, voire une rupture du parcours, alors même qu'il peut s'agir d'un temps complexe pour le sujet en raison des enjeux de son accès au monde plus adulte. La prise en compte du processus de transition vient alors bouleverser la conception linéaire et limitée dans le temps du système scolaire, différent de la progression temporelle des structures médico-sociales et nécessitant une forte adaptation de la part du jeune.

L'auteur identifie des freins et limites à l'insertion professionnelle en milieu ordinaire des jeunes en situation de handicap intellectuel ou psychique : le processus d'insertion tel qu'il est actuellement (repérage d'une offre d'emploi, recherche de la personne dans les demandeurs d'emploi, mise en relation, puis appui au démarrage du poste) semble relativement adapté pour travailleurs en situation de handicap moteur ou sensoriel mais l'est beaucoup moins dans le cadre du handicap intellectuel ou psychique.

Ces différentes observations amènent l'auteur à repenser l'accompagnement à ce qui fait transition entre l'adolescence et l'entrée vers l'âge adulte chez les jeunes ESH :

- *soutien aux familles*, dans leur propres transitions, dans le fait de les associer au parcours du jeune, avec une écoute attentive des parents ;
- *soutien aux acteurs de la formation* en proposant un éclairage sur ce qui dépasse la question du trouble, en prenant en compte leurs doutes, les impasses rencontrées, en promouvant la présence d'un référent ressource ;
- *soutien aux entreprises via* l'accueil des stages, l'identification de la particularité du handicap, l'aménagement de l'emploi. Il s'agit plus globalement d'apporter un soutien et des ressources à l'environnement d'inclusion du jeune.

Enfin, l'article aborde le Dispositif Jeune Insertion handicap (DJINH), un dispositif d'accompagnement au processus de transition pour des jeunes de 16 à 26 ans en situation de handicap intellectuel, qui répond aux différentes observations présentées dans l'article. Ce dispositif propose un soutien aux différents acteurs que le jeune rencontre et plus particulièrement un soutien aux entreprises dans la durée.

Fiche 7. Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médico-professionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI)

Référence

Picon, I. (2009). Adolescence et déficience intellectuelle. Approche clinique de jeunes accueillis en Institut médico-professionnel (IMPro) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI). *Alter*, 3(4), 303-319.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés des auteurs

Jeunes avec une déficience intellectuelle ; Adolescence ; Institution spécialisée ; Intégration scolaire collective

Mots clés de la base documentaire de la FIRA

Thématiques : Education, Enfants et Adolescents

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité intellectuelle

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Europe

Résumé de l'auteur

Dans cet article sont mis en évidence les principaux résultats d'une recherche explorant, d'une part, le vécu adolescent de jeunes ayant une déficience intellectuelle accueillis en Institut médico-professionnel (IMPro/milieu spécialisé) ou en unité pédagogique d'intégration (UPI/intégration scolaire collective), d'autre part, les outils qui permettent de mieux connaître cette population. Privilégiant le point de vue des jeunes, cette étude se fonde sur une méthodologie croisée : entretiens individuels et/ou collectifs, associés à l'utilisation de « médiateurs » et à des observations. L'analyse des résultats montre que ces jeunes expriment des désirs en lien avec l'adolescence mais leurs ressources et leurs moyens pour réaliser le travail relatif au processus adolescent sont limités. Différents facteurs peuvent expliquer cette situation, en particulier l'impact des milieux socio-éducatifs, avec des différences entre UPI et IMPro. Les jeunes eux aussi apparaissent comme des

acteurs dans leur devenir, des sujets dont le fonctionnement ne peut se réduire à l'influence exclusive de phénomènes extérieurs. Les réflexions méthodologiques ont quant à elles permis de souligner l'importance et l'intérêt d'interroger les jeunes déficients intellectuels concernant leur vécu et de mettre en exergue la difficulté de les entendre par le biais de la recherche et des outils cliniques classiques.

Commentaire

Cet article présente une recherche exploratoire sur le vécu adolescent de jeunes ayant une déficience intellectuelle, accueillis en Institut Médico Professionnel (IMPro/milieu spécialisé) ou en Unité Pédagogique d'Intégration (UPI/intégration scolaire collective) et sur les outils qui permettent de mieux connaître cette population.

Nous avons sélectionné cet article car la recherche qu'il présente privilégie la parole des jeunes. Il s'agit du premier article qui se penche sur le fait de donner la parole aux jeunes déficients intellectuels et psychiques bénéficiant de dispositifs. Dans le cadre d'une démarche de recherche qualitative, il propose des outils permettant de donner la parole aux personnes en situation de handicap. C'est à ce titre un article éclairant, tant sur les aspects méthodologiques de prise en compte de la parole, mais également sur l'épistémologie sous-jacente à ce choix méthodologique : comment donner la parole pour que ce soit réellement au service d'une émancipation du sujet ?

Les auteurs ont privilégié des outils cliniques : entretiens individuels et collectifs, associés à des observations permettant de rendre compte de phénomènes peu voire pas accessibles par le biais des

entretiens ainsi que des "médiateurs" (une question posée au cours des rencontres à savoir : « Que ferais-tu avec une baguette magique ? » ou encore la proposition faite aux jeunes d'amener un support de discussion dans le cadre des entretiens individuels).

L'analyse de contenu des entretiens a été croisée avec l'analyse de données cliniques qui ont permis la prise en compte des communications non verbales, du choix du mode de participation (entretien individuel ou collectif), la façon d'être du participant avec le chercheur, etc. Ces données ont contribué à enrichir l'analyse pour être au plus près du vécu des jeunes déficients intellectuels en institution.

Fiche 8. La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère

Référence

Julien-Gauthier, F., Ruel, J., Moreau, A., & Martin-Roy, S. (2015). La transition de l'école à la vie adulte d'une élève ayant une déficience intellectuelle légère. *Enfance en difficulté*, 4, 53-102.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés des auteurs

Déficience intellectuelle, Intégration socioprofessionnelle, Résilience, Facteurs de protection, Stratégies d'intervention

Mots clés de la base documentaire de la FIRA

Thématiques : Emploi, Education, Enfants et Adolescents

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité intellectuelle

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Québec

Résumé de l'auteur

Cet article présente les résultats d'une étude visant à accroître la compréhension du processus de transition vers la vie adulte des élèves ayant une déficience intellectuelle et à identifier des stratégies d'intervention susceptibles de favoriser la réussite de leur transition. La méthodologie qualitative a été choisie, comprenant la tenue d'un groupe d'expérimentation de la transition itératif (d'une durée de 30 mois) et des entretiens individuels. Le groupe d'expérimentation est composé de l'élève, sa mère, sept intervenants scolaires et sociaux qui leur offrent du soutien et deux chercheuses. Les résultats montrent, d'une part, la volonté manifeste de l'élève de participer socialement, à sa façon et, d'autre part, la complexité du processus de transition vers la vie adulte, notamment les difficultés liées à la connaissance et à la collaboration entre les élèves, leur famille et les ressources de soutien. Les résultats de l'étude suggèrent sept stratégies d'intervention pour favoriser la réussite de la transition vers la vie adulte : (1) des informations aux familles, (2) la participation de l'élève à des activités de travail rémunérées ou non, (3) l'évaluation des habiletés et compétences de l'élève, (4) le

développement ou le maintien des apprentissages académiques, (5) l'élaboration d'un portfolio, (6) la consolidation du réseau de soutien social et (7) la planification du soutien aux activités sociales, professionnelles et communautaires.

Commentaire

Cet article a été retenu car il fait état d'une étude réalisée auprès d'une jeune adulte déficiente intellectuelle, de sa mère et des professionnels qu'elle a pu rencontrer. La thématique de l'article correspond au sujet des transitions école-travail chez une élève en situation de handicap (ESH), au plus près de la réalité d'une élève et de sa famille, avec une approche méthodologique qui correspond à la nôtre. De plus, les auteurs formulent des recommandations pouvant être utiles aux acteurs de terrain.

Il s'agit d'une étude qui vise à accroître la compréhension du processus de transition, à identifier des stratégies d'intervention susceptibles de favoriser la réussite des transitions et contribuer au développement de la « carte routière vers la vie d'adulte ». La réussite des transitions est entendue comme l'engagement dans une vie active après la scolarisation. Vie active signifiant une participation sociale optimale du point de vue du jeune, une participation qui contribue à son bien-être et à l'exercice de rôles sociaux valorisés par sa famille et sa communauté : il peut s'agir d'occuper un emploi à temps plein ou partiel, d'avoir des activités de loisirs qui correspondent à ses goûts, d'avoir des amis, d'utiliser les ressources communautaires et d'exercer son rôle de citoyen à part entière au sein de la collectivité.

Les auteurs relèvent que la notion de participation a le même sens pour les élèves avec ou sans déficience intellectuelle, ce qui les distingue réside dans le besoin de soutien pour réaliser leurs aspirations.

L'étude présentée dans l'article est une recherche-intervention menée sur une durée de 30 mois, au cours de la dernière année de scolarisation et les deux années suivantes. Son objectif est de comprendre le processus de transition vers la vie d'adulte d'élèves ayant une déficience intellectuelle et de mettre en œuvre des actions dans le milieu en vue de faciliter cette transition (émergence et identification de stratégies d'intervention susceptibles de favoriser la transition).

La méthode utilisée fait état de deux entretiens semi-directifs avec l'élève, de deux entretiens avec sa mère et de 6 *focus group* avec l'élève, sa mère et sept professionnels. Ces *focus group* ont pour visée d'offrir un accompagnement tout au long du processus de transition.

Les principaux résultats mettent en évidence des défis pour l'élève (pertes envisagées au moment de la fin de la scolarisation ; construction d'une représentation de soi comme travailleuse) et pour sa famille (perception de l'école comme sécurité, de l'isolement social de sa fille, demandes d'aide auprès des intervenants sociaux et communautaires).

Les auteurs proposent des stratégies d'intervention à privilégier : Information aux familles, participation de l'élève à des activités de travail, évaluation des habiletés et compétences de l'élève, développement et maintien des apprentissages académiques, élaboration d'un portfolio,

consolidation du réseau de soutien social, planification du soutien aux activités sociales, professionnelles et communautaires.

Fiche 9. Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent avec retard mental lors de la transition élève/travailleur

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*, 3(3), 29-42.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés de l'auteur

Accompagnement, Identité sociale, Projet personnalisé d'orientation, Transition élève/ travailleur.

Mots clés de la base documentaire de la FIRAH

Thématiques : Emploi, Education, Enfants et Adolescents

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité psychique, Incapacité cognitive, Incapacité intellectuelle

Domaines de recherche : Sciences humaines et sociales

Zone géographique : Europe

Résumé de l'auteur

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 ethos, 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

Cet article a été retenu pour sa thématique particulièrement proche de notre question de recherche. En effet, l'auteur se propose d'observer, dans une perspective sociologique, les mécanismes identitaires en jeu dans la phase de pré-professionnalisation. Il interroge la façon dont les expériences vécues par les élèves en milieu de travail constituent un moment fondamental de basculement dans la construction de leur identité. Il examine comment les accompagnateurs peuvent identifier, recenser, mobiliser les « ressources transitionnelles » dont dispose le jeune afin de l'étayer dans sa mutation identitaire élève/travailleur.

Les jeunes ESH immergés dans l'espace de travail vont vivre les modifications de paramètres identitaires (identité temporelle, spatiale, sociale). La confrontation au monde de l'entreprise, à ses réalités, au statut de salarié, à son rythme et ses conditions constitue une épreuve pour les apprentis. L'espace scolaire va laisser place à un nouvel espace social, celui de l'entreprise : nouveaux gestes, déplacements, perceptions corporelles liées au métier. Le jeune se confronte également à de nouvelles ressources et à des relations inédites : de nouvelles frontières et catégories d'élève/collègue, d'exécutant/encadrant, etc. Le changement de statut s'accompagne d'un changement au niveau des activités : déprise de certaines et intensification d'autres. Devenir un travailleur modifie les sphères d'activité, l'exercice physique contraste avec la position assise, le jeune est confronté à la question de l'autonomie (prendre le bus, gérer son repas de midi, s'adresser à des clients, répondre à une consigne précise, etc.) Ces compétences adaptatives sont discriminantes quant à la réussite ou l'échec d'un stage, un accompagnement pédagogique peut donc être ici bienvenu. Cette expérience se traduit par de nouvelles représentations de soi. L'auteur souligne le poids du stigmate pour les jeunes ESH, les limitations liées au handicap (difficultés d'abstraction) restreignent le champ des possibles, cantonnant ces travailleurs dans le « marché secondaire du travail ». La notion d'inclusion et sa mise en œuvre étant récente, ces jeunes ont le plus souvent été désignés/définis à partir de leur déficience plutôt que sur la base de leurs capacités.

En fin d'article, les propositions de l'auteur s'articulent autour du nécessaire recensement des ressources transitionnelles pour accompagner le jeune avec retard mental dans le monde du travail : collectage et traçabilité, recensement matérialisé (annuaire personnalisé de ressources transitionnelles, outil évolutif organisé selon l'évolution de la temporalité, des espaces de vie, du rapport à soi, des activités, des relations, des supports identificatoires, des aptitudes et compétences, de l'éventail des choix). Cet inventaire devra nécessairement s'accompagner d'entretiens réguliers des accompagnants avec le jeune pour étayer véritablement sa transition vers le monde professionnel : faire verbaliser les expériences vécues, les apprentissages et les progrès, mémoire des expériences et des ressentis du jeune permettra de répondre aux textes préconisant l'éducation à l'orientation (connaissance de soi, des métiers et des formations, construire un projet de vie personnalisé).

Fiche 10. Handicap et trisomie : la parole des adultes - Configurations et itinéraires, implications et orientations

Référence

Auguin-Ferrère, N., Torossian-Plante, V. & Morvan, J. (2013). Handicap et trisomie : la parole des adultes: Configurations et itinéraires, implications et orientations. *Le Journal des psychologues*, 304, 19-32.

[Lien vers la publication](#)

Mots clés de la base documentaire de la FIRAH

Thématiques : Emploi, Education, Enfants et Adolescents

Incapacités : Personne ayant des besoins complexes, Incapacité psychique, Incapacité cognitive, Incapacité intellectuelle

Domaines de recherche : Sciences Humaines et Sociales

Zone géographique : Europe

Résumé de l'auteur

Dans le cadre d'une recherche longitudinale réalisée entre 1990 et 2011 ont été étudiées l'évolution, l'adaptation et l'intégration de personnes en situation de handicap en lien avec le diagnostic de la trisomie 21. Après une première phase, en 1990, portant sur l'apprentissage des enfants et des adolescents trisomiques 21, puis une deuxième, en 2000, étudiant le devenir des jeunes adultes, la phase actuelle prend en considération la parole des adultes en situation d'insertion professionnelle. C'est notamment sur les aspects relatifs à leur vie personnelle et à leur relation au travail qu'un intérêt particulier a été porté. La mise en perspective des résultats présentés ici en trois grandes parties donne des indications sur la prise en charge possible de ces adultes en situation de handicap.

Commentaire

L'article présente une étude longitudinale réalisée entre 1990 et 2011 portant sur l'évolution, l'adaptation et l'intégration de personnes en situation de handicap en lien avec le diagnostic de la trisomie 21. Après une première phase, en 1990, portant sur l'apprentissage des enfants et des adolescents trisomiques 21, puis une deuxième en 2000, étudiant le devenir des jeunes adultes, la troisième phase prend en considération la parole des adultes en situation d'insertion professionnelle.

Nous avons sélectionné cet article en raison de la perspective longitudinale de la recherche qui met en tension des résultats sur une temporalité longue de 21 années et de sa méthodologie qui vise, dans une approche clinique, à donner la parole aux personnes en situation de handicap en transition professionnelle

Cette recherche a été conduite avec l'association TEAM "techniques éducatives, accompagnement et médiation" dont l'objectif est de permettre aux jeunes atteints de déficience intellectuelle de s'intégrer socialement et professionnellement dans le milieu ordinaire.

Au niveau de la méthode, sont retenues trois grandes phases : une première centrée sur les apprentissages d'enfants et d'adolescents porteurs de trisomie 21, une deuxième sur le devenir de jeunes adultes porteurs de trisomie et une troisième centrée sur la parole d'adultes en situation d'insertion professionnelle, période qui nous intéresse plus particulièrement au regard de notre thématique de recherche.

L'évolution des participants est analysée au prisme des ajustements psychologiques tant dans le rapport à eux-mêmes que dans le rapport aux autres. Douze personnes adultes âgées de 30 à 38 ans (9 femmes et 3 hommes) ont, au travers d'entretiens, pu parler de leur parcours et de leurs expériences et sur ce qui a pu avoir du sens pour eux. Les adultes sont invités à parler de leur vie quotidienne : place importante accordée à la vie familiale, à leur vie sociale, à leurs projets personnels, en tant qu'éléments fondateurs du processus de construction identitaire.

Les principaux résultats montrent que l'activité professionnelle constitue une activité de socialisation pour les participants. En effet, dans le cadre des expériences de stage, des liens sociaux se construisent et des rencontres en dehors du cadre professionnel peuvent avoir lieu. Plusieurs participants en parlent comme étant la preuve qu'ils occupent une place et qu'ils sont reconnus. Le salaire n'est pas présenté comme le premier élément qui vient valoriser ce qui est fait, il s'agit plutôt d'une valorisation par l'activité professionnelle : plaisir manifeste, investissement, implication et application à faire et bien faire ce qui est attendu au sein de la place professionnelle confiée. L'intégration passe par ce sentiment de valorisation, de réussite et de compétence mais aussi par les relations établies avec les autres salariés. Ces facteurs de valorisation témoignent de ce que rencontrent toutes personnes en activité professionnelle. L'expérience professionnelle est vécue comme une étape importante et constructive pour eux, elle marque un changement pour soi et dans le rapport aux parents.

Le discours des participants laisse apparaître que l'aide de personnes ressources pour la recherche, la mise en place des conventions et le suivi de stage est fondamentale. L'association assure un travail de maillage et de transition avec le secteur professionnel sans lequel les adultes n'auraient pas pu obtenir le stage. Elle incarne une fonction de guidage, de lien permanent et de supervision dans le parcours d'insertion professionnelle. L'association permet également un accompagnement progressif de la prise de distance symbolique parent/enfant, mais aussi de faire le lien entre les personnes porteuses de trisomie, leurs familles et le monde social. Le cadre proposé aux différentes étapes de la vie permet à l'adulte de se réaliser, en présence d'un autre significatif qui fait fonction de référent.

L'accompagnement proposé par l'association permet d'assurer une fonction de repère des limites et des potentialités. C'est dans cet espace que la personne ESH peut trouver les moyens de réguler des conflits internes, trouver des appuis pour aussi faire le deuil de n'avoir pas été celui qu'on attendait et de ne pas être ce qu'on attendait qu'il devienne.