

35

REFLEXIVITE PROFESSIONNELLE DES JEUNES ADULTES

Prospection et analyse documentaire sur la réflexivité professionnelle comme ingrédient du pouvoir d'agir des jeunes adultes porteurs de handicap mental.

Ce dossier documentaire a été produit dans le cadre de la recherche appliquée « **Accessibilité à la réflexivité professionnelle et à l'emploi pour des jeunes adultes porteurs de handicap (ARPEJHAM)** » menée par le laboratoire FrED de l'Université de Limoges en partenariat avec les laboratoires GRESCO et CeRCA de l'Université de Poitiers, le Pôle universitaire de Niort, des missions locales, POLARIS Formation, l'ADAPEI 79, les PEP 97/19, l'Académie de Poitiers, l'INSPE Académie de Limoges et plusieurs lycées professionnels.

La coordination de ce document a été confiée à Marie-Hélène Jacques, Professeure des Universités en sciences de l'éducation et de la formation (Université de Limoges – laboratoire FrED).

Les acteurs ayant contribué à la réflexion et/ou à l'élaboration de ce dossier documentaire sont :

- Equipe de recherche : Antoine Agraz (MCF en Sciences de l'éducation et de la formation – université de Limoges - FrED) ; Tiphaine Colliot (MCF en Psychologie – université de Poitiers - CeRCA) ; Ulla Maguet (Doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation - université de Limoges- FrED) ; Fabienne Montmasson-Michel (MCF en Sociologie – université de Poitiers - GRESCO)
- Acteurs scolaires de terrain : Frédéric Buisson (PLP- Lycée Professionnel Mas Jambost – Limoges) ; Maryvonne Castanier (Enseignante coordinatrice d'ULIS – Lycée Professionnel Gaston Barré – Niort) ; Hélène Lacroix-Barseyni (Professeure de Lycée Professionnel en ULIS – Lycée POLARIS – Limoges) ; Bénédicte Marcoul-Soulié (Enseignante coordinatrice d'ULIS – Lycée Professionnel Mas Jambost – Limoges) ; Delphine Pelletier (Chargée d'insertion Mission Locale Agglomération de Limoges) ; Astrid Pujal (Chef d'établissement- Responsable du Pôle Lycées – Polaris -Limoges) ; Pascaline Réginaud (AESH- Lycée Professionnel Mas Jambost- Limoges) ; J-Philippe Renaud (Proviseur du Lycée Professionnel Gaston Barré- Niort) : ces acteurs ont été impliqués dans la réflexion thématique lors de groupes de travail ou d'entretiens sur les établissements ; mais aussi lors de la séance de focus groupes le 17 décembre 2021 au lycée Mas Jambost réunissant les acteurs limougeaux.
- Acteurs issus du monde professionnel : Les chefs d'entreprises ou tuteurs et tutrices¹ : de Lola et Clara à Porcelaines de La Fabrique, Saint-Brice de Saint-Junien (87) ; de Raja à la résidence UNIFORES, Limoges (87) ; de Soraya, au lycée Mas Jambost, Limoges (87) ; de Ethan, à C.S.M.79 – Construction Serrurerie Maintenance, Mazières-en-Gâtines (79) ; de Alice, cuisine du collège Emile Zola, Prahecq (79) ; de Flora, à Brico Pro Gati-Rural, Bricolage-Outillage, Secondigny (79) ; de Nolan, au Drive Leclerc à Bessines (79) ; de Kevin, à Intermarché, Niort (79).
- Bénéficiaires² : Lola et Clara, lycéennes au LP Mas Jambost de Limoges bénéficiaires du dispositif ULIS, lors de leur témoignage à la conférence des « Rencontres d'Hippocrate » le 25 novembre 2021, intitulée « Handicap et société inclusive », organisée par le groupe LEH (Les Études Hospitalières). Les entretiens conduits avec les lycéens et les deux séances de groupes collaboratifs d'échange et de réflexion ont également impliqué Alice, Soraya, Nolan, Ethan, Kevin, Quentin, Flora, Stephen et Raja.

¹ Certains tuteurs ayant souhaité que leur nom ne soit pas cité, pour des questions d'harmonisation du document, nous ne citons que les entreprises accueillantes.

² Les prénoms des lycéens concernés ont été anonymés.

- Autres acteurs : Etudiants du Master de Sciences de l'éducation et de la formation « Diversité et Education en Espaces Francophones » de l'université de Limoges, dans le cadre du module « Citoyenneté et pouvoir d'agir en espaces francophones »³ : ils ont procédé à une recherche / sélection de supports permettant de documenter la thématique proposée. Pour nourrir leur réflexion, Delphine Pelletier a conduit un atelier de réflexion sur le pouvoir d'agir et ses déclinaisons en Mission locale, avec les étudiants. Certains étudiants produisent leur mémoire de recherche sur des terrains relevant de l'inclusion des élèves et jeunes adultes porteurs de handicap mental : leurs constats et recueils de terrain ont nourri la réflexion thématique.

L'objectif de ce dossier documentaire est de rendre compte des connaissances actuelles en recherche appliquée sur les questions de la réflexivité professionnelle comme ingrédient du pouvoir d'agir des jeunes adultes porteurs de handicap mental. Elle a abouti à la sélection de ressources pertinentes au regard de la thématique, chacune classée au moyen d'un ensemble de critères prédéterminés. Parmi ces ressources, 13 ont été sélectionnées comme particulièrement pertinentes et intéressantes au regard de leur capacité à être applicables, particulièrement pour les personnes en situation de handicap et les organisations qui les représentent.

La sélection des recherches a été réalisée en fonction des points suivants, qui précisent ce que la FIRAH entend par les termes de recherche appliquée sur le handicap :

- C'est d'abord un travail de recherche proprement dit, obéissant à ses règles de méthode et de rigueur, permettant la mise en œuvre d'une démarche scientifique, et impliquant des équipes d'un ou plusieurs chercheurs ou enseignants-chercheurs dont la recherche est l'une des missions statutaires.
- La recherche appliquée est différente de la recherche fondamentale. Son objectif est d'accroître la participation sociale et l'autonomie des personnes en situation de handicap. Elle ne vise pas seulement la production de savoirs théoriques, mais également la résolution de problèmes pratiques en lien avec les besoins et les préoccupations des personnes en situation de handicap et de leurs familles. La collaboration entre les personnes en situation de handicap et leurs familles, les professionnels et les chercheurs est donc une donnée fondamentale dans la réalisation de ce type de recherche.
- En ce sens, ce type de recherche est destiné à produire des résultats directement applicables. En plus des publications classiques (articles, rapports de recherche), les recherches appliquées sont destinées à produire d'autres publications, appelées « supports d'applications », qui peuvent prendre différentes formes : développement de bonnes pratiques, guides méthodologiques, supports de formation, etc., et sont destinées à différents acteurs (personnes en situation de handicap professionnels, institutions).

Ce travail ne vise pas l'exhaustivité mais l'identification de résultats et de connaissances produits par des travaux de recherche pouvant être utiles aux acteurs de terrain pour améliorer la qualité et le choix de vie ainsi que la participation sociale des personnes en situation de handicap.

³ Aulivia F. ; Bergonhe F. ; Caron N. ; Charasson L. ; Espagnat V. ; Frugier A. ; Gallet C. ; Iahddaden Y. ; Kharouby L. ; Lacheney E. ; Lopes E. ; Malgat I. ; Moine C. ; Naud M. ; Plante Th. ; Pouysegur L. ; Renaux L. ; Robert V. ; Santorin A. ; Secher M. ; Siauve M.



FIRAH – 2022

[Attribution – Pas d'utilisation commerciale – Pas de modifications](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Sommaire

Edito	5
Synthèse	8
Fiches de lecture	13
Fiche 1 – “Petite Histoire – Grande Histoire” : Un outil d’éducation populaire	14
Fiche 2 – Reconnaissance, handicap et autonomie : la différence en partage, la compétence en échange	16
Fiche de lecture 3 – Jeunes de missions locales en situation de handicap : parcours et accessibilité à l’emploi.....	19
Fiche de lecture 4 – La réflexivité : exercice pédagogique et outil d’accompagnement aux cycles supérieurs.....	21
Fiche de lecture 5 – La reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés : une conceptualisation au service de l’action	23
Fiche de lecture 7 – Réflexivité et pouvoir d’agir : un atelier biographique de projet dans une structure de rattachement scolaire, le Micro-lycée de Sénart. Le sujet dans la cité.	28
Fiche de lecture 8 – Faire de la recherche « avec » les personnes déficientes intellectuelles : changement de paradigme ou utopie ?	30
Fiche de lecture 9 – Le parcours Avenir	32
Fiche de lecture 10 – Les usages de la réflexivité dans l’entreprise participative. Un enjeu identitaire aux implications pratiques, théoriques et marchandes.....	34
Fiche de lecture 11 – S’accorder, vouloir dire, être reconnu(e) au cours d’un entretien.....	36
Fiche de lecture 12 – 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.....	38
Fiche de lecture 13 – Révéler, dévoiler, c’est décidé, je le mets ! Candidater en signalant son statut de « travailleur handicapé »	40
Bibliographie	42
❖ Articles scientifiques.....	42
❖ Ouvrages et chapitres d’ouvrages, thèses	49
❖ Support d’application, manuels, guides, articles d’interface (outils et expériences)	52

Edito

Lors de notre travail exploratoire, notre premier constat a porté sur le fait que l'association sémantique des deux termes « réflexivité » et « handicap » est rare : en veulent pour preuve les requêtes que l'on peut effectuer via les moteurs de recherche usuels sur internet, à partir de l'occurrence double « réflexivité handicap ». Ils débouchent sur plusieurs résultats :

- (1) c'est la recherche ARPEJAHM qui apparaît en première réponse, avec ses déclinaisons sur les sites respectifs de la FIRAH et de l'AGEFIPH, ou sur celui de notre unité de recherche FrED... attestant ainsi de la dimension innovante, pour ne pas dire inédite, de ce projet ;
- (2) les réponses suivantes identifient des instances de supervision et organismes de formation en travail social, sous-entendu pour les professions dédiées au handicap qui se doivent d'adopter une posture réflexive dans leur exercice professionnel ;
- (3) corrélativement, d'autres réponses sont affiliées aux analyses de pratiques professionnelles, qui se doivent de promouvoir la réflexivité, que ce soit lors de la formation initiale ou dans l'exercice du travail social, en lien avec les publics porteurs de handicap ;
- (4) enfin, des associations de parents et d'aidants de personnes en situation de handicap mobilisent le terme « réflexivité », notamment dans les accompagnements et les groupes de parole dédiés aux proches aidants. Cette approche de sens commun est un résultat en soi : d'un point de vue sociétal, les personnes porteuses de handicap ne seraient pas des sujets réflexifs ; seuls leurs accompagnants auraient cette prérogative, et pourraient bénéficier de formations et d'initiations pour la développer.

Au vu de ces premiers résultats, nous nous sommes alors demandé si le champ de l'éducation scolaire et de la formation professionnelle des jeunes porteurs de handicap, fortement incité aux « dynamiques inclusives » et aux modalités pédagogiques et formatives afférentes par les récents textes cadres (LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance ; LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel ; la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 ; et bien sûr, la Loi 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées) restait également étranger à cette réflexion.

Nos premières observations de terrain et les propos recueillis en contexte scolaire, notamment lors des groupes collaboratifs d'échange et de discussion que nous avons organisés dans les lycées professionnel partenaires, indiquent que la question de la réflexivité professionnelle chez les élèves en général, mais plus particulièrement chez ceux porteurs de troubles des fonctions cognitives, est un impensé dans la formation initiale des acteurs scolaires ; conséquemment, les pratiques pédagogiques ne mettent que très parcimonieusement en œuvre des séances, des activités et des supports qui attisent cette fonction socio-cognitive ou la convoquent lors des temps de classe ou dans les instances d'orientation. Si la métacognition des élèves fait partie des préoccupations pédagogiques chez les acteurs scolaires (notamment au travers de modalités plus ou moins affirmées de pédagogie explicite ou d'une réflexion didactique sur les procédures d'apprentissage, au service d'une mémorisation et d'une automatisation de ceux-ci), la réflexivité professionnelle (comme travail métacognitif contributif à la construction identitaire et à l'auto-détermination du jeune, notamment dans ses choix

professionnels) est peu prise en compte. En veulent pour preuve les constats récurrents de situations où les élèves « sont orientés », où les réunions en leur présence ne leur laissent pas la parole ; des jeunes (comme Lola et Clara, deux lycéennes d'ULIS impliquées dans notre recherche l'ont fait lors des « Rencontres d'Hippocrate » organisées par le CHU de Limoges sur la thématique « Inclusion et handicap ») témoignent de parcours marqués par la relégation et la dépréciation (en particulier à l'école primaire et en collège), face à une incapacité supposée à décider de leurs orientations pour elles-mêmes. Rappelons que l'auto-détermination est définie comme le fait d'« agir comme premier agent causal de sa vie, faire des choix et prendre des décisions en regardant sa qualité de vie, libre de toute influence externe excessive ou d'interférence [...] et mettre en œuvre des habilités et attitudes permettant d'agir directement sur sa vie en effectuant des choix non influencés par des agents externes indus. » (Sands et Wehmeyer, 1996, p.24). Enfin, nos observations témoignent de pratiques pédagogiques qui, sous couvert d'un souci très louable de ménager les élèves face à « la peur de l'échec », ou pour attiser une « pédagogie de la réussite » restent souvent « contenant », avec des tâches pré-calibrées, une faible place laissée aux verbalisations autonomes. Cette difficulté résistante pour ces jeunes, entretenue par les logiques institutionnelles, « à être reconnus 'capables' et 'compétents' » (Lansade, 2019) rappelle ainsi les constats effectués par Bodin et Douat (2015) autour de ce qu'ils appellent un « âge refusé ». Or, en lycée professionnel, en ce qu'il constitue une institution en prise avec les réalités entrepreneuriales, et un acteur primordial des primes socialisations professionnelles et de l'insertion, les acteurs scolaires impliqués dans le projet ARPEJAHM (coordonnateurs d'ULIS, professeurs documentalistes, proviseurs, CPE, AESH) éprouvent un fort intérêt pour ces questions, pour leurs publics en général, et plus particulièrement pour ceux ayant des besoins éducatifs particuliers. Ils se questionnent sur l'accès à une « autonomie au travail », sur la valorisation des compétences de leurs élèves, sur la fonction et l'efficacité des stages... autant de questions qui les habitent et auxquelles ce dossier tentera d'apporter des pistes de réponses.

Ce dossier documentaire aura donc pour cible **les acteurs scolaires qui gravitent autour des lycéens porteurs de handicap mental** (enseignants généralistes et professionnels ; coordonnateurs d'ULIS ; AESH ; chefs d'établissement ; CPE et personnels de la vie scolaire). Le choix est fait, dans notre intitulé thématique, de considérer ces lycéens professionnels d'ULIS avec le statut de « jeunes adultes » plutôt qu'avec celui d'« élèves », pour convoquer une approche dé-scolaro-centrée et pour attiser la perspective de la transition post-lycée à laquelle ils se préparent.

La thématique retenue est donc : **La réflexivité professionnelle comme ingrédient du pouvoir d'agir des jeunes adultes porteurs de handicap mental.**

Du fait de la rareté des occurrences numériques de l'association sémantique « réflexivité » et « handicap », ce dossier documentaire a été complexe à constituer. Au final, il mobilise :

- (1) des supports scientifiques qui permettent de définir les contours de la réflexivité en général et de la réflexivité professionnelle en particulier : ces supports, bien souvent constitués auprès de publics « ordinaires », ont cependant été sélectionnés pour leur transférabilité pédagogique à des publics à besoins particuliers ;
- (2) des supports scientifiques qui présentent des recherches participatives promouvant l'auto-détermination et le pouvoir d'agir de sujets porteurs de handicaps mentaux.

Les supports d'application choisis présentent des pratiques socio-pédagogiques favorables à la réflexivité, mais portant aussi sur la professionnalisation, l'orientation, l'inclusion professionnelle des sujets à besoins éducatifs particuliers, tout au long de la vie.

Au final, notamment par le biais des fiches de lecture, ce dossier documentaire se veut un plaidoyer pour nourrir une représentation sociale de la possible et souhaitable réflexivité des jeunes porteurs de troubles cognitifs, et corrélativement, une incitation à des pratiques pédagogiques et sociales qui la stimulent et la considèrent comme un ingrédient au service de parcours plus fermement auto-déterminés.

Synthèse

La bibliographie proposée dans ce dossier documentaire se structure autour de trois entrées retenues pour répondre à la problématique : *En quoi l'accessibilité à la réflexivité professionnelle constitue-t-elle un ingrédient du pouvoir d'agir des jeunes adultes porteurs de handicap mental ?*

1) La réflexivité professionnelle : de quoi parle-t-on ?

Il s'agit d'un processus cognitif comme apprentissage de soi, par soi et sur soi (Leguy, 2013) ; c'est aussi un processus social, à savoir situé dans un environnement et des contextes socialement paramétrés (espaces, temporalités, relations, pratiques, ...) qui sont porteurs de ressources (apprentissages, supports identificatoires, expériences). Dans un cadre professionnel, le processus réflexif consiste en une argumentation de soi (Jacques, 2020) : elle s'active dans toutes les situations où le sujet explicite des situations professionnelles où il a dû faire des choix ou s'auto-contrôler, et où il les argumente. Aussi, la réflexivité professionnelle est-elle souvent perçue, de manière trop restrictive, comme une pratique visant à justifier sa démarche professionnelle. En seconde intention, elle aurait pour seule finalité l'amélioration de celle-ci. Or, la démarche réflexive ne se réduit pas à une (auto-)évaluation utilitariste : elle procède d'une réflexion par le sujet sur son cadre de participation à l'entreprise ; elle lui permet donc de construire son propre référentiel professionnel (Ferrando y Puig et Petit, 2016). Au-delà, elle participe de la construction identitaire du sujet, en appui sur ses propres ressources (compétences, connaissances, expériences, dispositions, appétences, etc.) (Jacques, 2020). Aussi, est-il indispensable qu'il les identifie, les recense et les organise, afin de pouvoir les mobiliser à bon escient et de manière autodéterminée.

La socio-histoire du handicap et de ses conceptions montre que les publics porteurs de « troubles des fonctions cognitives » ont longtemps été écartés de ces processus intellectuels, en particulier autour de représentations sociales défectologiques du handicap mental. Le projet ARPEJAHM repose sur le pari que le processus de réflexivité, dans ses exigences de verbalisation, de prise de recul et de formalisation abstraite est accessible, malgré les limitations cognitives inhérentes au handicap mental. Ce pari est énoncé dans certains travaux comme une réponse à l'oppression de ces personnes (d'Arripe A., Routier C., Cobbaut J., Tremblay M. & Lenne L., 2015) ; en particulier, lors de la transition entre adolescence et âge adulte, les jeunes porteurs de handicap sont trop fréquemment exclus d'expériences socialisatrices parmi les plus communes, révélatrices de formes ordinaires d'émancipation, selon le principe de ce que Bodin et Douat (2015) appellent un « âge refusé ». En misant sur une approche par les capacités, permettant une participation plus effective des personnes en situation de handicap à la définition de leur projet individuel et collectif (Cobbaut J. & Doat D., 2016), se dessine la perspective d'un changement dans l'ordre social existant (d'Arripe et al, 2015), avec une inclusion en actes, en particulier au sein de l'institution scolaire (Julien-Gauthier, F., Gascon, H., Jourdan-Ionescu, C., 2021).

En appui sur une majorité des sources documentaires de ce dossier, le second point aborde cette question.

2) Pouvoir d’agir des lycéens porteurs de handicap mental

Malgré les évolutions issues d’une réflexion sur les dynamiques inclusives, dont la plupart des pays développés se sont emparés par le biais de nombreuses lois et dispositifs (Voir : Ministère de l’Éducation Nationale, 2018, *Guide pratique. Le handicap tous concernés* ; Secrétariat d’Etat chargé des personnes handicapées, 2021, *Mon parcours handicap* – rédigé en « FALC – facile à lire et à comprendre » ; UNESCO (2018) -*Guide pour assurer l’inclusion et l’équité dans l’éducation*), les jeunes adultes porteurs de handicap mental 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, et restent dans une palette de choix contraints (Midelet, 2015b). Une des grandes questions qui se posent à eux et à leurs familles reste encore et toujours : « l’école et après... ? » (Jacques et Bouchand, 2013). Pourtant, lors de ces transitions, certaines pratiques scolaires, ainsi que les soutiens et aménagements afférents, conduites au Danemark, en République Tchèque ou en France, qui misent sur un effet capacitant et affiliateur, ont été identifiées comme porteuses d’un réel effet émancipateur post-scolaire (Ebersold, 2017). Il en est ainsi de modalités d’accueil de jeunes en situation de handicap en missions locales, qui incluent sans stigmatiser (Le Grand É. et Moisselin-Delangle, É., 2018). Bernard Lucas propose le développement de structures solidaires ouvertes aux travailleurs handicapés, autour de solutions d’intégration professionnelle valorisantes, afin que les travailleurs handicapés ne restent pas « aux portes de l’inclusion » (Lucas B. 2015). La plateforme d’accompagnement à l’inclusion professionnelle mise en place sur l’académie de Toulouse (Bepmale, 2019) part également du constat du manque d’accessibilité à l’emploi pour les jeunes sortis d’ULIS lycée professionnel et propose des solutions autour de la collaboration des acteurs. Quels sont les grands principes de ces expériences à but de valorisation et d’émancipation ? Quels leviers fonctionnent pour que les jeunes adultes porteurs de handicap mental se ré-emparent de leur destin ?

Une première approche consiste à leur **donner la parole**, afin qu’ils s’approprient leur histoire et leur parcours, dans ses dimensions biographique et sociale. C’est le pari opéré par Pörtner et Zeller (2010) dans leur ouvrage *Écouter, comprendre, encourager* autour d’une approche centrée sur la personne, dans l’accompagnement de personnes ayant un handicap mental. Plusieurs recherches repérées dans ce dossier documentaire s’appuient sur des entretiens avec des personnes trisomiques ou déficientes intellectuelles, et interrogent les attentes et les représentations des enquêtés (Beldame, Y. & Silvestri, L. (2021) : ces recherches ont permis de recueillir leurs propositions, par exemple sur la thématique de la sexualité, cette méthodologie étant transposable à la question du travail (Jeanne Y., Fournier J. et Couture G., 2019) ; d’autres leur ont permis d’exprimer leurs situations d’oppression (d’Arripe et al, 2015). Au-delà, les vertus réflexives de l’activité de biographisation, souvent démontrées auprès de publics ordinaires, par exemple au cours des études supérieures (Proulx A. G., Ruest-Paquette A.-S., Simões Forte L. A., Cotnam-Kappel M., Fallu C., et Bartosova L., 2012), sont également transférables à l’endroit de publics vulnérables : par des ateliers d’écriture biographique pour des élèves décrocheurs, avec des incidences sur leur capacité à s’affirmer comme des sujets sociaux aux ressources créatives et émancipatrices (Catinois E., Paillet O., Petesch P. et Melin V., 2015) ; pour des demandeurs d’emploi, qui vont garder une trace de leur réflexion et pouvoir argumenter leur projet vis-à-vis des tiers, à travers la création de leur propre support, dans le dispositif *Le projet sans la plume* (Mouillet M-C. et Barberet D., 2005) ; par des narrations longues de leur propre parcours chez des jeunes en situation de handicap, afin de les rendre auteurs – à savoir producteurs de sens - de leurs parcours de formation

vers l'insertion professionnelle (Bayet B., 2020) ; par des animations autour d'ateliers d'écriture qui permettent de relier les éléments du parcours personnel ("petite histoire") et les éléments d'une l'histoire commune ("grande histoire") (Centres sociaux de Loire et Haute Loire, 2015) ; en Belgique, l'expérimentation conduite par l'équipe de Marie-Claire Haelewyck (2013) a développé un outil d'éducation à l'autodétermination pour des jeunes, *C'est la vie de qui, après tout ?*, autour de l'idée que, devenir autonome signifie pouvoir se situer en tant que personne distincte avec ses goûts, ses valeurs, ses espoirs et ses acquis.

Ce travail de récit de soi débouche souvent sur des réappropriations concrètes du parcours, par exemple lorsque les jeunes adultes décident, de façon auto-déterminée et en connaissance de cause (La RQTH en FALC – guide de la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, 2019), de dévoiler ou non leur RQTH et d'obtenir (ou de garder en réserve) le statut de travailleur handicapé (Segon M., 2021) ; il peut aussi se formaliser dans une démarche de bilan de compétences, qui mobilise des capacités réflexives de mémorisation, recensement, définition, formalisation de ces compétences (Veyre A., et Petitpierre G., 2021), avec en arrière-plan, la question de la reconnaissance de celles-ci.

La deuxième entrée proposée par les sources documentaires de ce dossier, porte sur cette question de la **reconnaissance** des sujets porteurs de handicap mental et des compétences qu'ils détiennent (Amoureux P. et Mazereau P., 2015). Etre reconnu officiellement comme détenteur de compétences procède d'une auto-reconnaissance qui attise le sentiment d'auto-efficacité, l'estime de soi et conséquemment le pouvoir d'agir. Le réseau *Différent et compétent* est à l'initiative de la *Reconnaissance des acquis de l'expérience* pour les travailleurs d'ESAT (Leguy P., 2013) et les élèves adultes de certains établissements médico-sociaux : cette reconnaissance peut valoir pour attestation de qualification ; un lien peut être établi entre les attestations de compétences en Lycée professionnel et cette reconnaissance des acquis professionnels... qui sont autant de substrats identitaires pour se projeter dans une insertion professionnelle.

Une troisième entrée consiste à permettre des **explorations des possibilités professionnelles**, sans enjeu évaluatif, afin que ces jeunes adultes porteurs de limitations cognitives puissent se construire des « modèles » des supports identificatoires, des représentations d'avenir (Jacques, 2020). C'est ce que propose l'outil *Explorama* qui, à partir de la photographie, permet au jeune d'imaginer, créer, élargir ses horizons (Darré S., 2016). L'événement *Duo days* permet également à une personne en situation de handicap, en duo avec un professionnel volontaire, la découverte d'un métier, la participation active, l'immersion en entreprise. Autre initiative depuis 2009, la chaîne Youtube de la *Fédération bruxelloise des entreprises du secteur adapté* propose des vidéos dans lesquelles le spectateur pousse les portes des entreprises de travail adapté bruxelloises et part en balade dans leurs ateliers pour découvrir des travailleurs extra "ordinaires" qui commentent leur travail. Enfin, l'exposition *Au coeur de l'apprentissage* et les documentaires *Filmer la transmission*, proposés par la *Haute école de formation professionnelle de Lausanne* sous l'égide de Nadia Lamamra (commissaire de l'exposition, 2021) présentent les métiers sous l'angle de leurs modalités de transmission.

Une quatrième entrée donne une centralité à l'**intelligence** et aux **capacités d'apprentissage** de ces jeunes, dans une optique **d'autonomie** et **d'autodétermination**. Celles-ci peuvent s'entraîner par des exercices, comme le montre l'expérimentation conduite par Valérie Pennequin, Olivier Sorel et Isabelle

Nanty (2011) portant sur l'effet bénéfique d'un entraînement métacognitif auprès d'enfants et d'adolescents déficients intellectuels sur la résolution de problèmes en contexte écologique. Lorsqu'elles sont sollicitées, les compétences adaptatives (communication, soins personnels, compétences domestiques, habiletés sociales, utilisation des ressources communautaires, santé et sécurité, aptitudes fonctionnelles, loisirs) s'avèrent des vecteurs très efficaces d'intégration sociale et professionnelle (Bouchand, 2013). L'apprentissage des déplacements en vue de la mobilité et de l'autonomie sociale, dans laquelle les jeunes agissent sans le recours à leurs encadrants, fait aussi partie des ingrédients du pouvoir d'agir (Letalle L., Mengue-Topio H. et Courbois Y., 2021). L'expérimentation conduite par Lepelti (2011) auprès de personnes en situation de précarité dans les ateliers cuisine mis en œuvre dans des épiceries sociales ou solidaires, décrit les pratiques des animateurs et leurs effets sur les personnes en situation de précarité qui y participent, afin de contribuer au changement dans leurs pratiques alimentaires. Entraîner et supporter le développement des capacités est aussi démontré par Antoine Agraz (2020) quant aux postures des tuteurs en entreprise de jeunes stagiaires déficients intellectuels, qui, dans les tâches confiées ou la gestion des temporalités d'exécution, placent ces jeunes en situation d'apprentissage, et mettent ainsi de côté la prédominance souvent constatée de la logique de production. Ce dernier exemple nous conduit à interroger la place et les effets de certaines pratiques des encadrants et enseignants sur le développement de la réflexivité, et corollairement, du pouvoir d'agir des jeunes adultes porteurs de handicap mental.

3) De la réflexivité des professionnels vers celle des élèves

Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels connaît une forte inflation depuis les deux dernières décennies, du fait que ces professions sont soumises à l'obligation de rendre compte de leurs productions (Chouinard I. et Caron J. 2015). Selon Yves Vacher (2013), cette pratique réflexive reste encore un concept à définir dont les mises en œuvre sont peu stabilisées. Pourtant, notre revue documentaire montre que le développement de compétences relevant de l'éthique apparaît au cœur de ces « nouvelles » pratiques réflexives professionnelles : ce développement peut passer par des ateliers d'études de cas, dont l'analyse stimule des questionnements éthiques et des transformations en termes de pratiques (Gohier C., Jutras F. et Desautels L. 2019) ; la formation et la professionnalisation des « nouveaux acteurs » de l'inclusion s'avère en prise avec cette approche éthique, comme le montre une enquête auprès d'AESH (Maguet et Panissal, 2019) confrontées à des dilemmes professionnels et des conflits intérieurs ; dans le même ordre d'idées, Charles Gardou (2010) invite des professionnels du soin, du social et de l'éducation à s'exprimer comme personnes touchées par la vulnérabilité des enfants, des adolescents, des adultes, et de leurs proches qu'ils accompagnent, en laissant leur registre professionnel et institutionnel de côté.

Parmi les questionnements éthiques qui traversent la sphère scolaire, la question de la coopération entre professionnels et non-professionnels (familles, jeunes), dans une approche partagée des questions d'orientation et de parcours, s'avère promotrice d'innovations pour favoriser l'expression consentie de leur projet par les jeunes (Mazereau P., 2016). Dans le même ordre d'idées, le partenariat, la collaboration, la concertation, la coordination sont des termes fréquemment mentionnés comme pratiques associées à l'école. Ces termes décrivent des pratiques de co-enseignement, des communautés de pratique ou d'apprentissage professionnel. Toutes ces notions, qui relèvent d'un

certain « agir ensemble », induisent l'idée d'une continuité entre les acteurs, continuité de pratiques, dans la circulation des savoirs, pour répondre aux besoins particuliers des élèves et à l'étayage de leur parcours (Bélangier J., Thomazet S. et Merini C., 2017).

Afin d'étayer cette quête collective du savoir caché dans l'agir professionnel (Schön, 1994) et de l'amélioration de l'accompagnement des publics vulnérables, certains guides et manuels permettant d'apprendre à analyser seul et en groupe des situations éducatives fournissent des repères et des outils pour agir dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (Étienne R. et Fumat Y. 2014) ; d'autres supports tels que le dossier rédigé par le Haut Conseil du Travail Social « Pour le développement des pratiques réflexives dans l'accompagnement des personnes : de l'intérêt professionnel individuel à l'intérêt commun » contribuent à la réflexion et soutiennent les professionnels de l'éducation et du social.

Le secteur de l'entreprise n'est pas étranger à ces réflexions et s'empare désormais de la question du « bon » accompagnement de ses jeunes collaborateurs handicapés. En veulent pour preuve des outils très concrets, réalisés par des associations, des collectifs d'entreprises. Créée en 1991 par quelques directeurs d'entreprises belges de travail adapté (alors dénommées "ateliers protégés"), désireux de se regrouper en une fédération patronale, la FEBRAP (Fédération Bruxelloise des Entreprises de Travail Adapté) met aujourd'hui à disposition une chaîne Youtube : elle présente de nombreuses vidéos destinées soit aux employeurs (ex : comment communiquer avec des personnes déficientes intellectuelles) soit aux travailleurs (ex : comportement au travail), donnant à voir des situations de travail concrètes. Le dispositif DJINH en Mayenne a conduit des expériences dans un dispositif pilote pour accompagner l'environnement d'accueil, pour l'insertion d'un jeune déficient intellectuel en milieu ordinaire de travail (Leblanc, 2013). Le guide écrit par Christophe Pernet en 2009 propose quant à lui des outils pour accompagner les travailleurs handicapés en milieu ordinaire et répond à des questions précises : quelles informations à caractère juridique peuvent être utiles à leur insertion ? Comment recruter et former la personne chargée de les encadrer ? Quels aménagements sont nécessaires ? Quelles méthodes de travail privilégier ? Quel soutien le responsable du service d'accueil peut-il obtenir ? Au près de qui ?

Au final, les Lycées professionnels qui accueillent des élèves, futurs travailleurs, en situation de handicap mental constituent le premier maillon d'une longue chaîne qui doit promouvoir l'autodétermination des personnes en situation de handicap (Boisvert, 2020) tout au long de leur vie professionnelle (Midelet, 2015 b). Parmi les outils institutionnels à leur disposition, les acteurs scolaires (enseignants, coordonnateurs d'ULIS, chefs d'établissement, CPE, AESH, psychologues), mais aussi les jeunes et leurs familles peuvent s'emparer de façon originale et innovante du « parcours avenir » (Ministère de l'Éducation Nationale. 2015. Circulaire n°2015-176 du 28-10-2015) en ayant, comme point de vigilance et comme principe d'action ce que nous avons tenté de démontrer par cette note de synthèse, à savoir la stimulation de la réflexivité des jeunes, comme ingrédient de leur projet professionnel et, plus largement de leur construction identitaire et de leur pouvoir d'agir.

Fiches de lecture

Ces 13 références sont extraites de la bibliographie générale. Elles ont été choisies pour leur pertinence au regard des thématiques portées par la revue de littérature.

Chaque fiche contient un lien vers la notice complète et les documents sur la base documentaire de la FIRAH.

Fiche 1 – “Petite Histoire – Grande Histoire” : Un outil d’éducation populaire

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Références

Le Pavé (2015), “Petite Histoire – Grande Histoire” : Un outil d’éducation populaire, document numérique diffusé sur loire-hauteloire.centres-sociaux.fr

<https://loire-hauteloire.centres-sociaux.fr/files/2015/02/Scop-le-Pav%C3%A9-Petite-histoire-grande-Histoire-Document-d%C3%A9tail%C3%A9.pdf>

Mot-clés

Autodétermination, Autonomie, Education, Europe.

Résumé

Ce document présente une animation d’éducation populaire. Il en décrit le déroulement par étapes, le contexte (militant) dans lequel est conçu et proposé ce type d’animation en précisant ses enjeux, et donne des éléments de compréhension sur la posture de l’animateur.

L’animation a pour but de permettre à ses participants de retracer leurs parcours à travers des événements décisifs vécus. Elle permet d’inscrire et d’articuler leur “petite histoire” dans une histoire collective. Elle les invite à réfléchir sur leurs valeurs personnelles et à analyser en quoi celles-ci ont pu les guider dans leur orientation et leur engagement. Elle facilite la reconnaissance (personnelle et entre pairs) des participants par la mise en commun de leurs expériences.

L’activité comporte trois étapes : une phase d’écriture personnelle recensant des événements décisifs dans la construction de son engagement, une phase de mise en commun avec la réalisation d’une frise collective reprenant les éléments du parcours personnel d’une part (“petite histoire”) et les éléments de l’histoire commune d’autre part (“grande histoire”), et une phase de réflexion, réaction et discussion à partir de l’analyse de la frise en vue de libérer la parole des participants.

Commentaire

La “Petite Histoire, Grande Histoire” est un exercice donnant une grande place aux récits de vie dans la constitution des savoirs mais également de l’identité. Transposer cette animation dans le cadre des classes ULIS est pertinent pour favoriser la réflexivité, la reconnaissance et le pouvoir d’agir des jeunes porteurs de handicap mental, mais aussi des professionnels accompagnant leur apprentissage.

D’ailleurs le texte propose cette activité en invitant les animateurs et animatrices à se prêter à l’exercice. Ce principe renvoie au postulat égalitariste de l’éducation populaire, notamment sur la question des savoirs et de leur déhiérarchisation. Dans la partie “Rapport au savoir”, le document explique qu’en “proposant aux gens de parler de leur vie, on met les personnes d’emblée sur un point de départ égalitaire” (p. 3). Il est d’ailleurs précisé juste avant dans le texte l’importante place donnée au témoignage par rapport à l’argumentation, ce qui favorise la légitimité des acteurs qui s’expriment, s’autorisent et se sentent autorisés à s’exprimer autour d’expériences reconnues comme source de savoirs, (sans besoin de recourir à des savoirs académiques pour valider ce que leurs parcours leur ont appris).

Dans la partie “Non-neutralité des métiers d’éducation populaire comme postulat de base”, le texte souligne que la “Petite Histoire, Grande Histoire” constitue un outil permettant “aux valeurs des uns et des autres d’être incarnées dans des actes” (p. 3). Les participants “ont la possibilité de dire ce qu'ils sont ou ce qu'ils pensent en disant ce qu'ils font” (p. 3), ce qui participe de la construction de leur identité narrative.

Lors de la description de la troisième phase de l’animation, dite “exploitation : questionnements des représentations et transmission d’expériences”, le document explique que cette phase vise à “repérer dans la fresque des éléments qui ont pu être les moteurs d’investissements ou des freins à des investissements pour nous-mêmes” en vue “de réinscrire ces moteurs et éliminer ces freins dans nos pratiques” (p. 2), ce qui favorise une réflexivité au sujet de nos expériences et à terme, de notre identité. Le texte indique également que “la production de questionnements est liée à l’horizon d’une action transformatrice que ce soit de notre environnement institutionnel ou des pratiques elles-mêmes” (p. 6) ce qui induit chez les participants un pouvoir d’agir à partir de cette dimension réflexive.

Le partage induit par les récits de vie permet l’engagement des acteurs et l’élaboration de signifiants à partir de leurs vécus et de leurs valeurs, comme l’indiquent les parties “Collectif libérateur” et “Exemplarité” du texte. La confrontation aux autres, dans le sens où nous pouvons constater que les autres peuvent se rapporter d’une manière différente face au même évènement, donne l’occasion d’exprimer des conflits ou d’expérimenter la vicariance. En effet, “l’écoute de solutions éprouvées par d’autres face à des situations problématiques qui nous touchent, peut être salutaire quand nous nous rendons compte que ces solutions ont pu marcher chez l’autre” (p. 5).

Pour mieux adapter cette animation au contexte des classes ULIS, il est possible de s’appuyer sur une variante qui consiste à ajouter une colonne dans la frise “destinée à travailler une expérience particulière” (p. 1), par exemple le parcours scolaire, formatif, ou de stage. Il est également possible d’adapter l’exercice en proposant une prise de notes par dessins qui sera explicitée oralement, si toutefois la transcription picturale manuscrite s’avérait plus adaptée au public que la transcription écrite manuscrite, ou encore en recourant à l’outil numérique Excalidraw (dont on peut trouver des tutoriels vidéos pour favoriser l’appropriation de cet outil en amont de l’atelier). Ces ajustements de la contrainte d’écriture permettent de pallier un impensé du texte : l’accessibilité de l’exercice à des publics porteurs de handicap.

Il convient également de préciser que ce document ne relève pas de la production scientifique mais de la production militante politisée. La forme du support (et notamment ses erreurs orthographiques) peut constituer un frein à l’appréhension du document. Pourtant on peut considérer que cette imperfection de forme illustre le primat de la libération de la parole sur la légitimité supposée à s’exprimer, et qu’en cela elle donne matière à penser aux professionnels qui s’en empareront sur l’enjeu du témoignage comme source de savoirs, en dehors des savoirs dits “savants”.

Fiche 2 – Reconnaissance, handicap et autonomie : la différence en partage, la compétence en échange

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Références

Patrice Leguy (2013), Reconnaissance, handicap et autonomie : la différence en partage, la compétence en échange, dans P. Leguy, C. Guittou et P. Amoureux (dir.), Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie – 295 ESAT en réseaux : lieux d'innovation et d'ingénierie de formation (pp.43-61), éd. Erès, coll. Empan.

<https://www.cairn.info/travailleurs-handicapes-reconnaitre-leur-experien--9782749207605.htm>

Mots-clés

Accompagnement social et psycho-social, autodétermination, autonomie, éducation, emploi.

Résumé

Ce chapitre présente et s'appuie sur le dispositif « Différent et Compétent », qui soutient un projet de reconnaissance des acquis expérientiels de personnes en situation de handicap travaillant en ESAT. Le but de ce dispositif est de valoriser les identités, tant professionnelles qu'existentielles, des participants, dans une perspective d'éducabilité et d'accessibilité, et de transformer les environnements des travailleurs en organisations apprenantes, en vue de favoriser l'autonomie et l'apprentissage. Le texte dévoile l'importance de la reconnaissance pour l'apprenant au sein des organisations de formation, et défend l'idée que "la RVAE constitue un support et un étayage puissant à l'autoréalisation, à l'autonomisation et à l'autoformation" (p. 47).

Après avoir identifié les limites existantes dans les démarches de VAE, le texte explore les freins rencontrés dans le dispositif « Différent et Compétent » en s'appuyant sur plusieurs sources de tensions : les conflits de reconnaissance, le rapport entre autodétermination et engagement, et l'évolution des organisations apprenantes ainsi que celle des compétences des moniteurs au sein de ces organisations.

A partir de la théorie tripolaire de la formation de G. Pineau (apprentissage de soi, par soi et sur soi), il décrit comment favoriser la mise en place d'une organisation auto-formatrice à la fois apprenante et signifiante :

- par la reconnaissance du pouvoir d'agir de l'ensemble des acteurs (tant travailleurs en situation de handicap, que moniteurs accompagnant les démarches de RAE ou la formation),
- par un environnement porteur de ressources soutenant leur autonomie, leurs initiatives et donc leur pouvoir d'agir,
- par une vigilance aux éléments pouvant faire obstacle au respect de ces conditions.

Commentaire

Le texte, dans la partie “Autonomie et reconnaissance : l’engagement de la personne”, précise que “vouloir développer la reconnaissance suppose nécessairement une marge d’autodécision propre à l’implication des personnes, donc une marge d’autonomie” (pp. 49-50). Ainsi il convient de considérer les motivations intrinsèques au travail telles que la recherche d’intérêt et de sens dans l’action, l’expression de soi, le pouvoir d’agir, l’identification socioprofessionnelle. L’implication dans le travail ne peut se décider de façon extérieure au sujet. L’institution peut seulement créer des conditions favorisant cette implication et ce pouvoir d’agir dont l’enjeu est aussi bien individuel que collectif, institutionnel, voire sociétal.

L’auteur s’appuie sur les travaux de Pineau dans la partie “Les territoires de la reconnaissance” pour délimiter trois pôles de l’autoformation. Le pôle personnel induit la “construction d’une nouvelle connaissance de soi et de son rapport au monde” (p. 52) et permet l’identification des non-connaissances, méconnaissances et non-compétences. Ainsi la “dynamique de reconnaissance participe alors d’une auto-co-naissance de soi. Une meilleure compréhension de soi qui passe par le «rapport-regard» de l’autre sur soi” (p. 52). Le pôle social “se caractérise principalement par le regard valorisant des pairs, tels les professionnels et les collègues” (p. 53) et induit notamment une reconnaissance sociale et professionnelle. Les passages devant jury lors des VAE constituent par exemple des “espaces de médiations sociales, dans lesquels s’effectuent altérité et réciprocité éducative” (p. 53). Le pôle éco vise “la synchronisation entre temps personnels d’apprentissage et temps organisationnels de production” (p. 53), favorisant ainsi un nouveau rythme : “celui de la personne, dans la mesure où lui sont reconnus les temps nécessaires pour comprendre et apprendre” (p. 54).

Dans la partie “Produire de la reconnaissance en acte avec les travailleurs”, l’auteur souligne la répercussion positive de la reconnaissance des travailleurs en situation de handicap sur celle des moniteurs-accompagnateurs. Ainsi la “coconstruction de sens et de co-savoirs à partir des expériences de sujets” (p. 58) favorise “une réappropriation des expériences et à leur transformation en savoirs qu’à une désappropriation au profit des savoirs savants” (p. 58).

Il est intéressant d’analyser des dispositifs encadrés dans des ESAT et des CAT pour réfléchir à une transposition vers des espaces de formations antérieurs (ULIS ou SEGPA), dans la mesure où les analyses du projet Différent et Compétent proposent des outils favorisant la réflexivité des personnes en situation de handicap, et ce en vue de les aider à s’insérer professionnellement mais aussi socialement.

Du point de vue des professionnels scolaires, analyser cet article peut favoriser une continuité entre les enjeux de la formation scolaire et ceux de la formation professionnelle, pour ainsi dépasser les éventuelles limites de la formation scolaire et permettre de penser la réflexivité et le pouvoir d’agir dans l’organisation de l’apprentissage en ULIS.

Mais si créer un dialogue entre espaces de formations professionnelles et espaces de formations scolaires peut être riche, les différences structurelles entre les deux terrains peuvent représenter une limite. D’autre part le texte traite de la question des démarches de VAE et de leur préparation par un accompagnement adapté. Il conviendrait de réfléchir à la possibilité d’un parallèle entre élaboration

d'un portefeuille de compétences en vue d'une RVAE et mode d'évaluation des compétences en vue d'une préparation d'un diplôme, question qui n'est pas ici abordée.

Il aurait également été pertinent d'inclure une réflexion autour de la notion de récit de vie, en ce que celui-ci permet de revenir sur ses expériences face à des interlocuteurs pour déconstruire ses expériences, questionner le sens de ses actes et viser une transformation de soi. La notion permettrait ainsi d'interroger la fonction narrative des VAE ou de l'analyse des pratiques professionnelles dans la construction des individus, interrogation susceptible d'alimenter le parallèle entre préparation d'un diplôme et d'une VAE du point de vue de l'évaluation des compétences. En effet, les individus se construisent à travers leur identité sociale. Elle est constituée des facettes statutaire, réflexive et narrative, qui sont interdépendantes et liées à la reconnaissance, c'est-à-dire à la valeur et la légitimité attribuée par soi et par autrui.

Fiche de lecture 3 – Jeunes de missions locales en situation de handicap : parcours et accessibilité à l'emploi.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

Le Grand, É. & Moisselin-Delangle, É. (2018). Chapitre 4. Jeunes de missions locales en situation de handicap : parcours et accessibilité à l'emploi. Dans : Marie-Renée Guével éd., Inclure sans stigmatiser: Emploi et handicap dans la fonction publique (pp. 71-82). Rennes: Presses de l'EHESP.

<https://www.cairn.info/inclure-sans-stigmatiser--9782810907359-page-71.htm?contenu=article>

Mots-clés

Emploi, accessibilité, autonomie, autodétermination.

Résumé

Enjeu sociétal fort, régulièrement mis à l'agenda politique, l'inclusion des personnes en situation de handicap, en particulier dans la fonction publique, demeure un chantier en construction. Si les avancées en termes de dispositions législatives et d'accessibilité se développent, les freins restent nombreux (contexte économique dégradé, faible qualification et état de santé des publics concernés) pouvant entraîner une forme de stigmatisation à proscrire.

À travers des témoignages et des synthèses de recherche produits par des chercheurs, des professionnels et des personnes handicapées, cet ouvrage propose un éclairage inédit sur cette problématique complexe, interrogeant tour à tour le développement d'environnements de travail inclusif et les nouveaux métiers de l'accompagnement (comme le référent handicap).

Rassemblant les travaux conduits dans le cadre du programme de recherche et d'échanges de pratiques « Emploi des personnes handicapées dans la fonction publique » (2012-2016), fruit d'un partenariat entre la FIPHFP et l'EHESP en collaboration avec le GEPSO, cet ouvrage intéressera à la fois les chercheurs, les professionnels, les employeurs et le grand public sensibilisé à cette question.

Dans notre cas, nous nous sommes focalisés sur le Chapitre 4.

Commentaire

Nous avons choisi ce texte car nous avons trouvé qu'il était relativement adapté au questionnement posé, c'est-à-dire la réflexivité professionnelle comme ingrédient du pouvoir d'agir des jeunes adultes, porteurs de handicap mental. En effet, ses résultats sont pratiques et concrets sur la réflexivité professionnelle car on peut y voir des témoignages qui sont utilisés afin de se questionner sur les profils des jeunes et sur les freins et leviers observés quant à leur accompagnement au sein des missions locales.

Ce document est une étude sur les jeunes en situation de handicap au sein des missions locales. Il nous montre qu'il est difficile d'avoir accès à un bon accompagnement par les missions locales si la confiance entre le jeune et son conseiller est limitée. Surtout si cette confiance ne permet pas au jeune de se confier sur son handicap bien souvent non visible. Si cette confiance est limitée, le jeune peut ne pas évoquer sa situation de handicap par peur que cela soit un frein de plus à son insertion, ou d'être « encore plus » stigmatisé.

Les auteurs nous montrent cependant, que si l'on prend la situation où le conseiller a réussi à détecter le handicap, certains freins peuvent venir du jeune (s'il décide de ne pas reconnaître son handicap), de sa famille (l'exemple d'une mère qui surprotège son fils) ou de son suivi médical (s'il n'a pas accès à ses soins) ce qui peut restreindre la prise en charge. Pourtant, ce chapitre nous explique que malgré ces difficultés, l'orientation pour certains jeunes vers des spécialistes à l'interne des missions locales ou vers leurs partenaires permet aussi de belles réussites. Mais l'accès à l'emploi se trouve ainsi « soumis » à ces différents paramètres, où la RQTH peut jouer un rôle clé dès lors que les jeunes peuvent s'en emparer.

L'attribution ou non d'une RQTH pose quant à l'accompagnement des jeunes deux types de questionnement : la perception du statut par les jeunes, mais aussi l'accessibilité à des dispositifs spécifiques. On se rend compte par cela que même s'ils sont accompagnés, ces jeunes ont le pouvoir d'agir sur leur avenir grâce à leur réflexivité sur leur professionnalisation. En effet, elle leur permet de pouvoir dire ou non s'ils sont en situation de handicap ce qui n'est pas toujours évident. Plus ils arrivent à se confier auprès des conseillers de la mission locale, plus ils pourront trouver un travail adapté à leurs situations. Le monde du travail pour ces jeunes est soumis par la RQTH qui ouvre le champ des « possibles » et leur permet une meilleure insertion professionnelle.

Pour finir, nous avons pu voir certaines limites à ce document comme l'absence de trajectoire sociale de ces jeunes en situation de handicap pour voir s'il pourrait y avoir une corrélation avec les demandes ou les refus de la RQTH. Il aurait été agréable de savoir si ces jeunes avaient déjà déclaré leur situation de handicap à d'autres structures auparavant (comme d'autre mission locale ou encore Pôle emploi) et s'ils avaient eu une mauvaise expérience avec cette déclaration. Puis, il aurait été intéressant de savoir ce que ces jeunes aimeraient faire comme métier et s'ils sont oui ou non destinés à des emplois qui sont seulement considérés comme étant précaires.

Fiche de lecture 4 – La réflexivité : exercice pédagogique et outil d’accompagnement aux cycles supérieurs

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

Roulx, A. G., Ruest-Paquette, A.-S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : Exercice pédagogique et outil d’accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l’enseignement supérieur*, 28(2), Article 2. <https://journals.openedition.org/ripes/672>

Mots-clés

Accompagnement des étudiants, construction identitaire, réflexivité, journal de bord, rédaction, mise à distance, capacité métacognitive.

Résumé

Les résultats présentés dans cet article découlent d’une étude qualitative exploratoire de type co-construction auto-ethnographique portant sur la réflexivité d’étudiantes aux cycles supérieurs, démarche qui exige que l’on porte un regard analytique et critique sur soi ainsi que sur sa position, son rôle et ses pratiques. Le but de l’étude est de mieux comprendre l’apport de la réflexivité dans le cheminement des étudiants de 2e et 3e cycles. Les données proviennent de textes autoréflexifs composés par six étudiantes aux cycles supérieurs, en l’occurrence les auteures de cet article. Ces données ont fait l’objet d’une analyse inductive générale. Trois dimensions identitaires en ressortent : la personne humaine, l’étudiante et l’apprentie-chercheuse. À la lumière des résultats, la réflexivité comme exercice pédagogique et outil d’accompagnement des étudiants aux cycles supérieurs s’avère bénéfique.

Cette fiche de lecture met la focalisation sur la partie 2 de cet article scientifique.

Commentaire

Ce texte traite d’un dispositif réflexif qui est le journal de bord. Il a été choisi par sa pertinence concernant la réflexivité et pour les liens qu’il entretient avec l’annuaire personnel de ressources, développé dans la recherche ARPEJAHM. La réflexivité est une activité intellectuelle qui mène à la réflexion de soi et des actions (présent, passé, futur). Elle peut être perçue comme un Instrument de professionnalisation qui permet à l’individu de passer d’un cadre de formation à un cadre professionnel. Elle met en jeu la construction identitaire dans 3 catégories : la réflexion dans l’action ; réflexion rétrospective et la réflexion prospective. Comme le précise Bibauw (2010) ce type de réflexion « doit se fonder sur la confrontation à l’altérité, soit par l’échange verbal avec l’autres, soit par la mise en confrontation d’un état de savoir avec la nouvelle réalité ». En effet, la réflexivité renvoie à trois pratiques complémentaires : langagière, par le dialogue et sociale. Le langage est sollicité par le dialogue. La dimension sociale est mise en jeu lors d’une réflexion et confrontation collective. Ces trois pratiques complémentaires permettent une mise à distance « qui facilite la construction d’un objet et la (dé)construction du sens de l’action » permettant à l’étudiant (ou au lycéen, dans le cas de la recherche ARPEJAHM) de passer d’une pensée dichotomique à une pensée relativiste. La réflexivité

peut être appréhendée par l'écriture avec comme outil le journal de bord. C'est un support d'autoformation qui donne lieu à une pensée rétroactive et proactive. Elle crée un espace transitionnel entre le vécu et l'écriture, qui amène à une mise à distance, une prise de conscience et une clarification de la pensée et des actions. Ce dispositif permet une pensée autonome et montre une évolution globale de l'individu... autant de paris que porte le projet ARPEJAHM.

Le chapitre dispose de quelques limites. En effet il serait pertinent d'adapter le dispositif à une population lycéenne et/ou de porteurs de handicap. De par sa simplicité ce texte scientifique est à la portée de tous.

Fiche de lecture 5 – La reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés : une conceptualisation au service de l’action

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

Amoureux, P. & Mazereau, P. (2015). La reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés : une conceptualisation au service de l’action. *Savoirs*, 38, 55-72.

<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2015-2-page-55.htm?ref=doi>

Mots-clés

Reconnaissance, compétences, personnes en situation de handicap, expérience, insertion, capacité et capabilité, formation, réflexion, comportements, autonomie.

Résumé

En exposant les principes de la reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés, tels qu’élaborés depuis plusieurs années par le réseau « Différent et Compétent », les auteurs établissent des liens entre des apports de la recherche et la pratique apprenante du réseau. L’ingénierie de formation à la reconnaissance des compétences, construite par le travail réflexif du réseau, atteste de la valeur heuristique de certaines approches théoriques des notions de compétence professionnelle et d’expérience de formation. Dans la dynamique du transfert de la reconnaissance des acquis de l’expérience vers les publics en formation initiale ou en insertion, le réseau rencontre la question de la formation aux compétences sociales mise en œuvre en formation initiale (socle commun) ou dans le champ du handicap psychique. Comment prendre en compte la dimension des compétences sociales, sans entrer dans une démarche de reconnaissance normative ? Telles sont les questions théoriques et éthiques posées par l’extension de la reconnaissance des acquis professionnels hors de son milieu d’origine, le travail protégé.

Commentaire

Le projet ARPEJAHM vise des adolescents d’ULIS Lycée, porteurs de handicap mental. Ils envisagent d’utiliser des outils de traçabilité et de réflexivité sur leurs expériences de professionnalisation et socialisatrices. On note une volonté de favoriser leur insertion socioprofessionnelle et de sécuriser la transition du lycéen vers l’emploi. Il a été difficile de ne pas faire le lien avec l’article que nous présentons. Les auteurs se basent sur le réseau d’innovation sociale d’ingénierie de la formation : « Différent et Compétent ». Ce réseau présente des caractéristiques et des objectifs similaires à notre projet en orientant leurs actions vers une projection de la reconnaissance des compétences des jeunes en situation de handicap. Les différents axes et notions importantes du projet sont relativement bien décrits et expliqués au travers du développement de cet article.

Cet article permet d’évaluer le statut de la reconnaissance des apprentissages réalisés dans le cadre d’une formation initiale. Ils dégagent ainsi trois niveaux de maîtrise de la compétence : le registre concret, l’abstrait et le transfert. L’adolescent qui décide personnellement de valoriser l’acquisition

d'une compétence doit obtenir les trois registres d'attestations lors d'entretiens auprès d'un jury. Le jeune s'inscrit dans une dynamique émancipatoire et lui donne un pouvoir d'agir plus important qui vise à devenir un être capable. La démarche de « Différent et Compétent » est basée sur une politique d'ancrage dans un environnement capacitant. La capacité est définie par le savoir-faire tandis que la capabilité représente l'ensemble des choses qui permet à partir de diverses références de mettre en œuvre ses capacités en fonction de la situation. Le réseau apporte aussi une dimension collective de la reconnaissance en évoquant les compétences d'ordre social. Elles s'observent notamment par des comportements visés tels que des comportements attendus, des comportements civiques et des compétences psychosociales, en lien avec le domaine de la santé et de l'estime de soi. Ces comportements sont des indicateurs de la place et des pouvoirs des individus dans l'organisation, notamment de leur autonomie. D'après certaines études il y aurait une corrélation entre l'acquisition de compétences sociales et l'insertion positive professionnelle.

L'approche de ce réseau permet de montrer que la reconnaissance des compétences professionnelles et sociales favorise une meilleure insertion socio-professionnelle d'un individu en situation de handicap. Cette approche peut être élargie au sein de structure de formation initiale et d'insertion des jeunes en grandes difficultés afin d'universaliser la reconnaissance des compétences. Pour conclure cet article est une bonne base de données pour comprendre les enjeux du projet ARPEJAHM ; cependant, on peut tout de même noter que la réflexivité n'y a été incluse qu'implicitement.

Fiche de lecture 6 – Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

UNESCO (2017). Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation. UNESCO. Assistant Director-General for Education, 2010-2018 (Qian Tang). writer of foreword. 46p., illus.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>

Mots-clés

Diversité, équité, inclusion, éducation inclusive, plan éducatif inclusif, intégration, éducation spéciale.

Résumé

Le guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation a été publié par la Section de l'Éducation pour l'inclusion et l'égalité des genres de l'UNESCO et le Bureau international d'éducation.

Selon les chiffres de l'UNESCO, 263 millions d'enfants, de jeunes et d'adolescents âgés de 6 à 17 ans ne sont toujours pas scolarisés et leur progression dans le système scolaire continue de poser un défi significatif à de nombreux pays.

Par ce Guide, l'UNESCO vise à offrir un appui pratique pour permettre aux États membres de voir quelle est la place de l'équité et de l'inclusion dans leurs politiques existantes, de décider des mesures à entreprendre pour améliorer ces politiques et de suivre les progrès une fois que les actions sont entamées. Il propose un cadre d'évaluation qui accompagne les pays dans cet examen, prenant en compte quatre dimensions clés : les concepts, les déclarations de politique, les structures et systèmes, les pratiques.

L'objectif ultime est de créer, à l'échelle du système, des changements qui permettent de surmonter, aux fins d'une éducation de qualité, les obstacles qui entravent l'accès, la participation, l'apprentissage et l'obtention de résultats, et de veiller à ce que tous les apprenants soient valorisés et associés de la même manière.

Le guide est destiné à être utilisé par les principaux décideurs de l'éducation, travaillant avec des intervenants clés tels que les enseignants, les éducateurs, les apprenants, les familles et les représentants de la communauté. Il pourra également aider les partenaires de développement à faciliter l'examen des politiques. Ce sera, cependant, aux gouvernements de prendre la tête de ce changement systémique durable.

Le guide s'articule autour d'un cadre d'examen qui peut servir à :

- Déterminer la mesure dans laquelle l'équité et l'inclusion figurent actuellement dans les politiques existantes ;

- Décider des actions requises pour améliorer les politiques et leur mise en œuvre vers des systèmes éducatifs équitables et inclusifs ;
- Suivre les progrès au fil des mesures prises.

Le guide décrit les éléments du cadre d'examen, donne des exemples d'initiatives qui favorisent la mise en place de systèmes éducatifs plus inclusifs et équitables dans différentes régions du monde, et recommande des lectures complémentaires.

Commentaire

Question de départ : Comment assurer une éducation de qualité inclusive et équitable à tous, d'ici à 2030 et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ?

A travers ce guide il est question de trouver les leviers permettant de parvenir à une certaine qualité d'inclusion pour tous. Les programmes inclusifs se fondent sur l'idée qu'un apprentissage se produit lorsque les élèves sont activement associés, prenant l'initiative de donner un sens à leur expérience (Udvari-Solnar, 1996).

La reconnaissance de l'inclusion et de l'équité est mise en avant comment faisant partie des principes fondamentaux que l'on retrouve dans les plans d'actions, à la fois politique et pratiques dans le secteur de l'éducation.

Il est question également de pouvoir concevoir et mettre en place un programme scolaire national ainsi que des systèmes d'évaluation afin d'accorder un principe d'équité et d'égalité des chances à chaque élève. « il est vite apparu qu'il ne pouvait pas cibler uniquement les enfants handicapés, mais qu'il devrait également mettre l'accent sur la qualité de l'éducation pour améliorer l'environnement d'apprentissage de tous les enfants » (Bouille, 2013, p.12)

Inclure l'ensemble des partenaires œuvrant aux côtés des élèves ainsi que les familles et les élèves eux-mêmes est primordial. Il est nécessaire qu'ils puissent comprendre et soutenir les objectifs fixés par la politique nationale afin de pouvoir suivre le taux de présence, la participation et la réussite des élèves pour vérifier la viabilité des systèmes d'éducation mis en place.

La question du cloisonnement des élèves par établissements spécialisés est questionnée. Faut-il cesser de bâtir des écoles spécialisées ? Faut-il réutiliser les ressources mobilisées dans ces établissements et les inclure au système scolaire de base ? Revoir la formation initiale des enseignants afin de les préparer à enseigner pour tous ?

Analyse

Ce guide relate énormément d'informations intéressantes et permet de mettre en lumière les textes législatifs et les systèmes d'éducation en matière d'équité et d'inclusion tels qu'ils sont envisagés aujourd'hui.

Pouvoir croiser les regards des différentes pédagogies alternatives, la mise en place à travers le monde selon l'interprétation et les moyens de chacun est également enrichissant pour se projeter sur de la mise en place concrète de l'ensemble des éléments amener.

Ce document est bien illustré, facile d'accès et confère un outil de pratiques et de réflexion intéressant pour l'ensemble des acteurs concernés par ces principes d'éducation, d'inclusion, d'équité et d'égalité des chances.

Cependant, on constate bien que, en réalité, cela est bien plus complexe que cela et pose question sur plusieurs points. En effet, l'inclusion est-elle toujours envisageable ?

Nombreux sont les éléments pouvant faire que dans certains cas l'inclusion est difficile à mettre en place tel qu'énoncée et idéalisée dans ce guide. Il me semble aussi que l'inclusion peut dans certaines situations être contreproductif en fonction des besoins, des dispositions et des caractéristiques à la fois personnelles, médical, familiale, économique et psychologique de l'enfants.

- L'école est-t-elle en capacité de s'adapter à tous les enfants ?
- Manque de moyens matériels, économique, humain
- Effet inverse : favoriser la socialisation et l'apprentissage, l'inclusion dans un milieu qui n'est pas adapté a plutôt engendré un mal-être important chez ces derniers, mais également des répercussions négatives sur le climat scolaire des classes d'accueil et un épuisement des enseignants et des AESH (Accompagnant d'Élève en Situation de Handicap).
- Manque d'évaluation sérieuse des besoins réels de l'élève et des capacités de l'école à y répondre : précipitations, répondre tout de suite au principe d'inclusion.

Remise en question des établissements spécialisés : réorganisation, sortir des institutions médico-sociales et hospitalières les enfants pour leur faire intégrer leur école de quartier et les classes d'ULIS. Cela est-il toujours adapté ?

Fiche de lecture 7 – Réflexivité et pouvoir d’agir : un atelier biographique de projet dans une structure de rattachement scolaire, le Micro-lycée de Sénart. Le sujet dans la cité.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

Catinois, E., Paillet, O., Petesch, P. & Melin, V. (2015). Réflexivité et pouvoir d’agir : un atelier biographique de projet dans une structure de rattachement scolaire, le Micro-lycée de Sénart. Le sujet dans la cité, 6, 159-183.

<https://www.cairn.info/revue-le-sujet-dans-la-cite-2015-2-page-159.htm>

Mots-clés

Atelier bibliographique, réflexivité, pouvoir d’agir, décrochage, rattachement, recherche-action, expérimentation, processus de rescolarisation, ancrage à la structure.

Résumé

Cet article présente une recherche-action 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 tâche d’analyser aussi dans quelle mesure cette démarche de biographisation permet aux enseignants de s’interroger sur leurs représentations et de transformer leurs pratiques.

Commentaire

Ce qui nous a intéressé dans cet article, c’est la manière dont les chercheurs réussissent à mettre en avant la méthode de recherche-action et de recherche collaborative.

En effet, on s’aperçoit qu’à travers les interactions naissantes entre les élèves, qui ont un rôle socialisatrice, elles provoquent également une mise en avant du rôle de l’enseignant mais aussi de sa posture.

Ce type d’atelier permet de montrer un processus de co-formation entre les enseignants et les élèves puisque cela les amène à se questionner sur leur propre place au sein de l’atelier, mais aussi au sein du monde social en général, et donc à entreprendre une certaine réflexivité.

Enfin, ce dispositif permet aux usagers de redevenir acteurs de leur futur. En « se racontant », cela leur permet de développer une capacité à analyser leur propre vécu dans une perspective longitudinale (donc tout au long de la vie).

Selon nous, il serait important d’adapter le dispositif aux personnes en situation de handicap mental. Par exemple, l’intégrer au dispositif des professionnels du secteur du handicap, afin de permettre et de développer un accompagnement sans infantiliser ces individus (dans l’atelier, cela pourrait être fait

grâce à la proposition de thèmes, ...). De plus, le dispositif doit s'inscrire dans une organisation claire et réglée dans le temps pour que toutes les personnes puissent y participer, autant les personnes en situation de handicap mental (fatigue, vie personnelle, ...), que les professionnels (temps de travail sur d'autres sites, vie personnelle, ...).

Enfin, cela serait intéressant d'approfondir la recherche sur la posture des enseignants dans l'atelier, particulièrement la possible transformation de leurs représentations sur le handicap grâce aux partages des récits personnels, mais aussi aux liens sociaux qui se créés. La posture même de l'enseignant « ordinaire ».

Fiche de lecture 8 – Faire de la recherche « avec » les personnes déficientes intellectuelles : changement de paradigme ou utopie ?

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

D'Arripe, A., Routier, C., Cobbaut, J., Tremblay, M. & Lenne, L. (2015). Faire de la recherche « avec » les personnes déficientes intellectuelles : changement de paradigme ou utopie ?. *Sciences & Actions Sociales*, 1, 73-91.

<https://www.cairn.info/revue-sciences-et-actions-sociales-2015-1-page-73.htm>

Mots-clés

Handicap mental, inclusion, identité individuelle, empowerment, autodétermination, opinion utopique, opinion conservatrice, recherche-action, recherche collaborative, capacitation, capacité, approche émancipatoire, identification, renforcement.

Résumé

À l'heure actuelle, de nombreux discours promeuvent l'empowerment des personnes déficientes intellectuelles, les encouragent à participer activement à tous les aspects de leur vie. Qu'en est-il de leur implication réelle au sein des dispositifs, au-delà de la participation ? Nous nous centrerons sur leur implication dans la recherche en sciences sociales et montrerons comment notre recherche se distingue de la pratique habituelle. Nous nous intéresserons à l'oppression de ces personnes et à l'évolution ces dernières années. Nous montrerons pourquoi notre projet permet un changement dans l'ordre social existant avant d'y poser un regard critique en identifiant les limites et les freins.

Commentaire

L'approche utopique de cette recherche nous a paru pertinente, dans le sens où elle met en avant une possible transformation des représentations sur le handicap mental par la recherche-action : qui vise à donner de la voix à ces personnes trop souvent perçues comme incapables. Le but de l'article est donc d'ouvrir à la réflexion sur le pouvoir d'agir des personnes souffrant de handicap mental dans le domaine de la recherche.

En effet, les faire participer eux-mêmes aux étapes de la recherche développerait un processus d'inclusion et de capacitation, grâce à l'auto-confrontation avec leur vécu (difficultés, ressentis...).

Ce que nous avons retenu de cet article, c'est qu'il s'appuie sur l'interactionnisme. Les chercheurs apprennent des personnes en situation de handicap et celles-ci se sentent donc légitimes pour participer à la recherche. Ainsi, les deux parties se complètent mutuellement pour travailler ensemble sur l'inclusion dans une démarche utopique.

Ensuite, la méthodologie utilisée dans cet article nous a paru pertinente et intéressante, dans le sens où l'observation participante a permis de mettre en avant la recherche-action par les capacités et la capacité des personnes souffrant de handicap mental (afin de leur donner une visibilité et de favoriser leur développement individuel). Cet article pourrait, de ce fait, permettre et favoriser une

compréhension que ces individus ayant un handicap mental et mettre en avant le fait qu'elles sont aussi capables que d'autres de produire des notions, des écrits, même si elles ont besoin de plus d'attention et de temps. Cet article donne à voir une réelle possibilité de transformer les représentations sur ce type de handicap (par des actions collaboratives entre professionnels et usagers). En fait, dans cette recherche-action, les personnes en situation de handicap mental développent leurs compétences et leurs capacités à parler d'eux-mêmes ; tandis que les professionnels peuvent s'améliorer dans la gestion des interactions face à un public plus « vulnérables ». Cela leur permettra aussi, de s'adapter aux besoins de celles-ci, tout en prenant garde à ne pas les infantiliser (même si un cadre existe).

Dans ce texte, les limites pourraient se définir autour du rapport au temps, de la difficulté à se soumettre à la logique organisationnelle et à la productivité (qui influe sur la notion d'émancipation), mais aussi sur l'interaction entre les usagers.

D'abord, il est important de souligner que le temps de parole n'est pas toujours égal du fait des capacités cognitives des personnes en situation de handicap (temps plus long à la réflexion et d'expression de la pensée). Les chercheurs récupèrent donc la main sur la parole, ce qui produirait une domination symbolique envers les personnes souffrant de handicap mental.

Ensuite, par rapport au cadre organisationnel, on peut relever des freins notamment dû à la fréquence des réunions ainsi que de la durée. En effet, pas assez de réunions ont été effectuées pour avoir un regard représentatif sur la recherche et des freins cognitifs provoqués par le handicap (fatigue...).

Enfin, la famille peut influencer l'implication des personnes dans les réunions de par leur angoisse du « lâcher prise », en les laissant seuls prendre les transports, accepter les réunions tardives ou bien participer à des colloques.

Ce que l'on pourrait éventuellement ajouter à cette recherche, c'est une lecture peut-être plus approfondie de la position du chercheur : comprendre par quels mécanismes l'adaptation se met en place ou encore si cette utopie est vraiment réalisée dans l'esprit des chercheurs.

Fiche de lecture 9 – Le parcours Avenir

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

NOR : MENE1525057C

Circulaire n°2015-176 du 28-10-2015

MENESR – DGESCO A1-3

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo40/MENE1525057C.htm>

Mots-clés

Education, législation nationale, établissements et services, enfants et adolescents.

Résumé

Le parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel prend l'appellation "parcours Avenir". Ce parcours doit permettre à chaque élève :

- de comprendre le monde économique et professionnel ;
- de connaître la diversité des métiers et des formations ;
- de développer son sens de l'engagement et de l'initiative ;
- d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle.

Ce parcours est mis en place pour chaque élève de la sixième à la terminale. Pendant la scolarité obligatoire, les connaissances et compétences acquises par les élèves dans le cadre de ce parcours sont prises en compte pour la validation de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Commentaire

Mis en œuvre à la rentrée 2015, le Parcours Avenir est un dispositif officiel de droit commun à destination de tous les élèves de la 6ème à la Terminale. Il a pour but de sécuriser le parcours d'orientation des élèves en l'adossant à un projet réfléchi, construit et objectif du jeune, de sa famille et des professionnels qui l'accompagnent. Ce projet, faisant sens peut apporter, ou tout du moins proposer, une parade aux sorties du système scolaire sans qualification mettant alors en difficulté l'insertion professionnelle et sociale des jeunes concernés. Il est clairement notifié que les jeunes scolarisés en ULIS doivent en bénéficier, tout comme l'ensemble des jeunes. La circulaire, dans son annexe insiste sur le « principe d'égal accès de tous les élèves à une culture citoyenne, économique et professionnelle ».

Trois grands objectifs fondent le parcours Avenir : la découverte du « monde économique et professionnel », le développement « du sens de l'engagement et de l'initiative » et enfin l'élaboration du « projet d'orientation scolaire et professionnelle » de l'élève.

En réponse aux objectifs, le jeune, placé au centre, est accompagné par une alliance éducative où le suivi du jeune est individualisé et tient compte des freins, leviers, capacités, envies et choix de ce dernier.

Pour les élèves relevant d'ULIS, on trouve donc le jeune, sa famille, l'enseignant référent, le coordonnateur, le professeur principal (PP) de la classe d'inclusion, le psychologue de l'Éducation Nationale, le CPE, le chef d'établissement ainsi que tous les partenaires susceptibles de l'accompagner. Le parcours, bien que préparé en amont, est discuté, finalisé et validé avec l'ensemble des partenaires lors d'équipes de suivi de la scolarisation (ESS). En outre, dans la mise en place du parcours, la circulaire prévoit qu'il soit tenu compte « du développement psychologique, social et cognitif du jeune », et prenant « appui sur ses expériences personnelles qui serviront à la construction de son projet ; il prend en compte les besoins particuliers notamment des jeunes en situation de handicap ».

Concrètement, le Parcours Avenir permet de déployer des outils pertinents pour la découverte du monde professionnel, l'élève a la possibilité de faire des stages d'observation en milieu professionnel lui permettant d'appréhender au mieux les attendus (professionnels et sociaux) des métiers observés et *in fine* d'affiner son choix. Par ailleurs, le décret du 21 mars 2019 insiste sur l'importance des séquences d'observation en milieu professionnel pour les élèves en situation de handicap. En parallèle, le jeune a la possibilité de faire des stages d'immersion en lycée, lycée professionnel, ULIS Pro ou IMPRO pour appréhender là aussi les attentes de la formation et de la filière observée et par conséquent affiner son projet scolaire. Enfin, concernant l'engagement et l'initiative, lors de la recherche de stage, l'élève est acteur à part entière : prise de contact avec l'entreprise (téléphonique / physique), rédaction d'un curriculum vitae, d'une lettre de motivation, rédaction d'un rapport de stage ou réalisation d'un oral de stage. L'engagement est à la fois physique (prendre la parole à l'oral, se déplacer, produire un document) et source de développement de compétences mais aussi réflexif car il va devoir réfléchir à comment mettre en œuvre les modalités pratiques du stage d'une part et réaliser un « feed-back » sur ce qu'il a observé et comment cela a impacté son choix initial.

Le Parcours Avenir permet donc d'activer des leviers concrets et pertinents dans la mise en œuvre du projet d'orientation des jeunes relevant d'Ulis en les plaçant en tant qu'acteurs réflexifs et de terrain. En revanche, si la place des partenaires du monde professionnel est fondamentale, on peut regretter le manque d'espaces d'échange ou de concertation clairement définis.

Fiche de lecture 10 – Les usages de la réflexivité dans l’entreprise participative. Un enjeu identitaire aux implications pratiques, théoriques et marchandes.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

FERRANDO Y PUIG, J. ; PETIT, G. (2016). « Les usages de la réflexivité dans l’entreprise participative. Un enjeu identitaire aux implications pratiques, théoriques et marchandes ». Participations, n°16, pp.19-43, De Boeck Supérieur.

<https://www.cairn.info/revue-participations-2016-3-page-19.htm?ref=doi>

Mots-clés

Entreprise, démocratie participative, identité professionnelle, réflexion professionnelle, standardisation.

Résumé

Nous interrogeons depuis notre expérience de « praticien-chercheur » et une posture de « praticien réflexif » les usages de la réflexivité dans l’entreprise participative. Nous dénombrons et illustrons à cet égard différentes conduites des chercheurs et praticiens dans le champ de la participation, selon des niveaux de réflexivité dans l’action et la production de savoir. Les usages de la réflexivité constituent une ressource sous contraintes pour des professionnels et des chercheurs selon les contextes où ils se déploient. Ils recouvrent un enjeu identitaire dans le cadre de la professionnalisation aux implications alternativement pratiques, théoriques et marchandes.

Notre propos est déterminé par la revendication d’une position singulière dans le champ de la participation que nous proposons de mettre en perspective. La figure du praticien réflexif est aussi celle d’un marginal sécant ou d’un agent de circulation qui peut agir comme un miroir grossissant, mais aussi en partie déformant, pour observer des relations entre pratiques professionnelles, marchandes et scientifiques dans le domaine de la démocratie participative en tant que domaine d’activité, de recherche et de marché.

À partir de nos observations dans le domaine professionnel, nous relevons comment les capacités réflexives revendiquées et mobilisées par des praticiens débordent aussi vers des formes de gages de scientificité, d’adaptabilité et d’extériorité, qui ont tant des vertus de monstration que de démonstration. Une tension se joue alors entre exigences contractuelles et réflexivité limitée, qui elle-même s’étire entre deux pôles depuis une réflexivité narcissique qui ne vise que sa propre justification jusqu’à une réflexivité analytique, critique ou normative, support de la prise en charge des impensés de l’offre de participation.

Commentaire

Ce texte est pertinent dans le cadre de la recherche parce qu’il soulève l’enjeu du pouvoir d’agir des personnes en situation de handicap. En effet, ce n’est pas un chercheur qui intervient avec un référentiel déjà normé, mais bien une participation et un échange entre les connaissances théoriques et scientifiques du chercheur et les apports pratiques que les jeunes mettent en avant grâce à la prise en compte de leur « capacités ».

Être citoyen implique une participation en toute âme et conscience de ses droits et de ses devoirs. Ainsi, la démocratie participative permet d'agir pleinement sur sa vie en tant qu'individu singulier et en tant que citoyen d'une société. Ce texte nous expose l'enjeu de la démocratie participative, dans ce qu'elle permet au citoyen d'agir pour et sur lui dans le contexte de l'entreprise. Cette démocratie impulse une identité sociale et narrative puisque le citoyen est en pleine capacité d'agir sur sa personne et sur la microsociété qui l'entoure. Ce texte montre à la fois une posture de chercheur et une posture de praticien puisque chacun des deux auteurs s'inscrit au sein de ces deux entités. La réflexivité entre ainsi en jeu puisqu'elle permet une compréhension de la posture de chercheur-acteur et des actions et pratiques. La réflexivité entre donc comme une compétence, un attendu professionnel. Elle constitue l'identité professionnelle, en permettant un processus de "renormalisation" (Jacques, 2020) - la renormalisation étant la pratique par laquelle l'individu prend ses connaissances, ses expériences et ses compétences dans un domaine donné et les mets en relation avec ses valeurs et les besoins des usagers pour adapter sa pratique à la situation à laquelle il est confronté -. Le travail réflexif donne un regard critique sur la posture professionnelle. Ainsi, la réflexivité induit une certaine posture de soi auprès des autres dans un certain milieu professionnel, ce qui confère une légitimité et une pertinence au travail du praticien. L'enjeu de la démocratie participative dans la réflexivité implique une corrélation entre les normes et ce qu'en font les praticiens pour répondre aux besoins spécifiques des usages. Interroger sa pratique revient à la rendre intelligible. C'est savoir de quoi on parle, montrer qu'on sait adapter sa pratique et s'adapter en tant que personne, permettant ainsi à la personne accompagnée d'accompagner à son tour les autres par le fait d'interroger sa pratique et le rapport à sa pratique. Le regard du collectif est alors important parce qu'il permet d'avoir un regard extérieur sur sa pratique et ainsi de pouvoir agir sur elle-même. La démarche réflexive n'est donc pas une évaluation mais une réflexion sur son cadre de participation dans l'entreprise et permet à l'individu de construire son propre référentiel professionnel.

Le texte soulève une limite à la réflexivité professionnelle : celle-ci n'apporterait aucun effet pratique selon Bourdieu (in 2001, Sciences de la science et réflexivité, Paris, Raison d'agir), alors que celle-ci permet de réfléchir sur sa pratique. La réflexivité est une pratique visant à justifier et à améliorer sa démarche professionnelle. Il soulève également une autre limite : la réflexivité professionnelle s'inscrit seulement dans le contexte de l'entreprise et ne s'étend pas à toute l'identité de l'individu.

Dans leur article, les auteurs s'intéressent donc aux usages de la réflexivité en tant qu'enjeu identitaire au sein de l'entreprise. Dans la première partie de l'article, ils investissent la participation en tant que concept sous le prisme de la réflexivité et dans la seconde partie, ils l'appliquent à trois exemples sous trois professions différentes. Nous recommandons donc plus particulièrement, la première partie qui définit les concepts liés aux enjeux de la réflexivité professionnelle et participative.

Fiche de lecture 11 – S’accorder, vouloir dire, être reconnu(e) au cours d’un entretien

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

Beldame Yann, Silvestri Laura, « S’accorder, vouloir dire et être reconnu·e au cours d’un entretien. Le cas des entretiens de recherche avec des personnes catégorisées « trisomiques » », *Terrains & travaux*, 2021/1 (N° 38), p. 147-168. DOI : 10.3917/tt.038.0147.

<https://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2021-1-page-147.htm>

Mots-clés

Trisomie 21, entretiens, perception.

Résumé

Dans cet article nous analysons les interactions verbales survenues lors d’entretiens de recherche que nous avons réalisés avec des jeunes de 16 à 25 ans porteurs d’une trisomie 21 dans le cadre d’une enquête sur le devenir adulte des jeunes ayant des anomalies chromosomiques. Nous analyserons la manière dont les attentes et les représentations des enquêtés, de leurs parents et des chercheurs sur les personnes catégorisées « déficientes intellectuelles » ont pu contribuer à la constitution des normes d’interaction verbale et participer de la co-construction de situations de handicap. Nous nous arrêterons en particulier sur deux questions : celle de la compréhension mutuelle entre les chercheurs et les enquêtés, et celle des conditions de possibilité de l’expression de la parole des jeunes porteurs de trisomie 21. Cette dernière question permettra de s’interroger sur la possibilité de « vouloir dire » ce qui se dit lors d’un entretien de recherche, ainsi que sur les conditions de reconnaissabilité des personnes interviewées.

Commentaire

Pour ce projet, nous avons choisi cet article scientifique car il montre une certaine méthodologie de l’entretien avec des appréciations positives ou bien négatives. Grâce à cet article, nous entrons dans un contexte concret de l’enquête de terrain concernant des personnes en situation de handicap. En effet, nous pouvons observer à travers ce document qu’en ce qui concerne les entretiens, la méthodologie utilisée est détaillée ainsi que le cadre dans lequel ils ont été réalisés. En l’occurrence, l’enquête dont il est question est réalisée dans un Centre de Référence Maladies Rares, situé dans un centre Hospitalier Universitaire. Les entretiens étant réalisés de façon spontanée, c’est-à-dire non préparé à l’avance et donc non adapté. On relève de ce fait que le manque de relation établie au préalable entre l’interrogé et le chercheur vient créer une certaine complexité de compréhension l’un envers l’autre, réciproquement. C’est d’ailleurs ce qui est souligné par la suite dans cet article puisqu’il est amené par l’auteur qu’avec un suivi plus régulier et une relation plus stable, les échanges ainsi que la compréhension entre les acteurs aurait été plus fluide. Il y aurait pu avoir des complémentarités relevées sur les sujets de recherche en question et cela aurait pu faire émerger des interrogations diverses de façon spontanée.

On voit tout de même une mise à distance et une impartialité de la part des chercheurs afin de ne pas prendre parti, de laisser place à l'expression de l'autre et de veiller à être dans le non jugement afin, de ne pas influencer les paroles du jeune atteint de trisomie ou celles de la famille présente lors de l'entretien. On peut citer G. Mauger, qui n'apparaît pas dans l'article mais qui, dans la revue *savoir-agir* (2021) évoque le jugement, par le comportement, la parole. Ce qui est également montré dans ce texte par la notion de désaccordage, lorsque l'enquêté croit être compris par le chercheur alors que cela n'est pas totalement le cas, c'est ce dernier qui garde le silence pour ne pas déstabiliser le sujet et laisser cours à l'expression de la personne en situation de handicap ne pas faussé ou orienté l'entretien.

En ce qui concerne les limites, on peut voir que dans cet article, que l'on évoque une forme de handicap bien précise, c'est-à-dire les personnes atteintes de la trisomie 21. Cette enquête est donc adaptée en fonction du public visé et les résultats ne seront donc pertinents que pour les personnes rentrant dans les critères ciblés. De plus, dans cet article scientifique, on ne voit que partiellement les éléments sélectionnés pour l'entretien et dans son déroulement. On ne voit pas de façon précise la méthodologie et les démarches qui sont mises en places pour réaliser ces derniers.

Ce qui est intéressant, c'est de s'intéresser au chapitre « La question de la compréhension ou comment parvenir à s'accorder dans le langage ». Ce dernier montre les conditions d'entretiens dans ce cadre de recherche, où l'on voit, que les relations sont très approximatives, et qu'il n'y a pas de suivi, et de réciprocité dans la relation. Mais ce qui est intéressant, c'est de se pencher vers le non jugement face à l'incompréhension des 2 parties, enquêteurs et enquêtés, la notion de félicité évoquée par Goffman.

Dans le chapitre « [...] comment parvenir à s'accorder dans le langage », on peut voir une certaine méthodologie et certains aspects correcteurs qui peuvent aider les chercheurs dans leurs futurs entretiens avec un public ayant une déficience intellectuelle. On peut y retrouver des concepts et des avis de chercheurs sur leur expérience qui peut aider et guider des professionnels dans leurs recherches. Il y a une volonté, dans le texte, de montrer que tout le monde est capable de parler de son vécu et de sa vie, dans des circonstances tel que l'entretien. Il y a donc de la réflexivité en ce qui de parler de soi-même. On voit dans ce texte, qu'il y a envie de prouver que les personnes atteintes de trisomie 21, sont des personnes comme les autres et qu'elles n'ont pas de capacités intellectuelles réduites.

Une des parties qui semble intéressante, est la conclusion. En effet, elle démontre les résultats dans 2 axes qui sont pertinents, « la question de la compréhension de ce qui est dit à l'aune des normes implicites de l'interaction verbale et des conditions d'enquête dans lesquelles se déroulent ces conversations » et « la question de l'imposition de problématiques, qui interroge plus spécifiquement les conditions de possibilité de vouloir dire ce que l'on dit, et qui renvoie à la « reconnaissabilité » des enquêtés et, par-là, à la recevabilité de leurs discours (est-ce qu'on les prend au sérieux ?) ».

Fiche de lecture 12 – 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.

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l’ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

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, 85, 313-329.

<https://www.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-education-et-societe-inclusives-2019-1-page-313.htm>

Mots-clés

Handicap, inclusion scolaire et emploi, cognition.

Résumé

Les Unités localisées d’inclusion scolaire (Ulis) permettent la scolarisation d’élèves en situation de handicap 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

L’auteur recontextualise la notion d’inclusion comme dispositif permettant de pallier les difficultés d’accès à l’emploi des jeunes qui ne répondent pas à la norme. Afin de contrer une certaine stigmatisation et exclusion se trouvant dans les domaines scolaires et professionnels, N. Bepmale propose une réflexion autour des dispositifs UPI jusqu’à la création de la plateforme PAIP en 2012. Cette plateforme est créée pour remédier aux difficultés d’insertion en milieux professionnels ainsi qu’à la perte des compétences et connaissances acquises en formation initiale. Entre 2016 et 2018, 184 jeunes ont bénéficié du PAIP et 109 contrats de travail ont été signés.

Ce dispositif s’adressant à des jeunes en situation de handicap « invisible » fortement impactés par des représentations négatives de leur capacité propose des « rampes cognitives » agissant au même titre que des rampes physiques pour des personnes en situation de handicap moteur. L’intérêt se porte

alors à la question de l'employabilité de ces jeunes définit comme étant : « l'aptitude à devenir autonome dans les démarches de recherche d'emploi » et à « valoriser ses capacités et compétences, ses savoir-être ».

Il s'agit donc de sécuriser les parcours en dédramatisant les erreurs qui peuvent être des ressources dans la construction du projet. Le jeune, en posture de réflexivité, donne du sens à son projet. Cette boîte à outil a pour objectif de rendre acteur le jeune dans l'appropriation de son parcours via différents axes :

- « une orientation professionnelle inclusive » dans laquelle les élèves et leurs familles sont associés au processus d'orientation afin de pouvoir identifier les acteurs, lieux et temps de l'orientation. (Stage, ambition scolaire, prise en compte de la parole du jeune.)
- Alliance éducative autour du « savoir-être en entreprise » : Famille, école, services de soins, se coordonnent dans l'apprentissage des codes sociaux et de l'autonomie du jeune lui permettant d'agir dans l'entreprise. Également autour de la reconnaissance et validation des compétences.
- La reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé (RQTH): permet un accès à des dispositifs (CFAS, Cap emploi, poste réservé de la fonction publique, etc.). Face à ces éléments, certains freins subsistent tels que les représentations qui restent fortement ancrées, la question de la surprotection pouvant entraîner un sur-handicap et les manques de financements précarisant les professionnels qui accompagnent ces jeunes, impactant la qualité de leur accompagnement. Enfin, l'accès à la VAE est adapté à la norme et est donc non inclusive, posant la question de l'engagement.

La PAIP démontre que par le biais de l'accompagnement, il est possible d'avoir un pouvoir d'agir sur l'employabilité des jeunes en situation de handicap. Par ailleurs, l'auteur préconise un suivi sur le long terme de type parrainage permettant de formuler et de réfléchir aux difficultés rencontrées durant le parcours professionnel.

« La société ne sera inclusive qu'en travaillant à proposer des parcours de vie possibles pour l'ensemble des groupes qui ne représentent pas la majorité de la population. »

Fiche de lecture 13 – Révéler, dévoiler, c'est décidé, je le mets ! Candidater en signalant son statut de « travailleur handicapé »

[Accéder à la fiche de lecture complète et à l'ensemble des documents en lien avec cette recherche sur la base documentaire de la Firah.](#)

Référence

M. Segon (2021), Révéler, dévoiler, c'est décidé, je le mets ! Candidater en signalant son statut de "travailleur handicapé", Formation emploi, La Documentation française, n° 154, p. 65 à 86
<https://www.cairn.info/revue-formation-emploi-2021-2-page-65.htm>

Mots-clés

Recrutement, insertion professionnelle, étudiant, travailleur handicapé, mesure pour l'emploi et handicap.

Résumé

Les politiques publiques relatives au handicap ont intégré le « droit à la compensation » pour les personnes ayant des besoins spécifiques. Nous questionnons ici les usages de la Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH), et plus précisément son dévoilement au cours des premières recherches d'emploi chez les anciens étudiants handicapés. À partir de la réanalyse d'un corpus de récits d'insertion, nous observons deux groupes qui vont dévoiler différemment leur RQTH (affichage sur le CV versus au cours de l'entretien). La visibilité ou non de leur handicap semble prédéterminer ces façons de faire.

Commentaire

Nous avons choisi cet article puisque nous pensons qu'il peut servir d'appui pour les acteurs de terrain qu'ils soient enseignants en ULIS, en lycées professionnels ou Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH). En ce sens, il démontre l'importance de laisser les élèves en pleine possession de leur libre arbitre pour qu'ils puissent agir eux-mêmes, de manière active et participative, sur leur parcours professionnel. Ainsi, au sein de l'article, l'auteur, grâce à sa réanalyse d'un corpus de récits d'insertion dans le cadre d'une recherche exploratoire, tend à comprendre le processus réflexif de l'ancien ou ancienne étudiante en situation de handicap concernant la façon dont il ou elle déclare la RQTH à son futur employeur. En effet, ces anciens étudiants font « face à une double injonction : achever leurs études et accéder à l'emploi « comme les autres », mais aussi faire valoir leurs « différences » pour prétendre à une compensation du handicap ». Pourvus de cette double injonction, certains choisissent de l'annoncer sur leur Curriculum Vitae et de la mentionner dans leur lettre de motivation alors que d'autres privilégient le moment de l'entretien pour en parler. D'une part, la première catégorie permet aux individus qui la constituent de « trier les employeurs » afin, d'un côté, de valoriser les atouts de la RQTH pour ces derniers, notamment sur le plan financier et d'éviter, d'un autre côté, d'être confrontés à des pratiques discriminatoires au moment de l'embauche. D'autre part, dans un premier temps, les personnes qui font partie de la deuxième catégorie mettent en arrière-plan la RQTH dans le but de promouvoir leurs compétences au moment de l'entretien pour éviter les préjugés des professionnels, puis, dans un second temps, celle-ci est dévoilée afin de justifier d'éventuels besoins d'aménagements spécifiques.

Par conséquent, pour les acteurs de terrain du projet de recherche appliquée ARPEJAHM, cet article scientifique est intéressant car ils peuvent s'en saisir afin de les aider dans leurs pratiques professionnelles et plus spécifiquement dans la manière d'accompagner leurs élèves en situation de handicap. En d'autres termes, ce dernier met en lumière comment ces acteurs scolaires peuvent donner aux élèves la possibilité de révéler leurs « capacités » afin qu'ils puissent s'autodéterminer en prenant le pouvoir sur leur scolarité avec pour objectif final de construire leur future identité professionnelle.

Cependant, nous pouvons observer une limite à cette ressource puisqu'elle ne précise pas ce qu'il en est pour un échantillonnage de personnes qui n'ont pas indiqué la RQTH lors de leur recherche d'emploi.

Bibliographie

❖ Articles scientifiques

Amoureux, P. & Mazereau, P. (2015). La reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés : une conceptualisation au service de l'action. *Savoirs*, 38, 55-72.

En exposant les principes de la reconnaissance des compétences des travailleurs handicapés, tels qu'élaborés depuis plusieurs années par le réseau Différent et Compétent, les auteurs établissent des liens entre des apports de la recherche et la pratique apprenante du réseau. L'ingénierie de formation à la reconnaissance des compétences, construite par le travail réflexif du réseau, atteste de la valeur heuristique de certaines approches théoriques des notions de compétence professionnelle et d'expérience de formation. Dans la dynamique du transfert de la reconnaissance des acquis de l'expérience vers les publics en formation initiale ou en insertion, le réseau rencontre la question de la formation aux compétences sociales mise en œuvre en formation initiale (socle commun) ou dans le champ du handicap psychique. Comment prendre en compte la dimension des compétences sociales, sans entrer dans une démarche de reconnaissance normative ? Telles sont les questions théoriques et éthiques posées par l'extension de la reconnaissance des acquis professionnels hors de son milieu d'origine, le travail protégé... avec un lien pouvant être établi entre « attestations de compétences » en Lycée professionnel et « reconnaissance des acquis professionnels », telle que promue par le réseau Différent et compétent.

(d')Arripe, A., Routier, C., Cobbaut, J., Tremblay, M. & Lenne, L. (2015). Faire de la recherche « avec » les personnes déficientes intellectuelles : changement de paradigme ou utopie ?. *Sciences & Actions Sociales*, 1, 73- 91.

À l'heure actuelle, de nombreux discours promeuvent l'*empowerment* des personnes déficientes intellectuelles, les encouragent à participer activement à tous les aspects de leur vie. Qu'en est-il de leur implication réelle au sein des dispositifs, au-delà de la participation ? Cet article se centre sur leur implication dans la recherche en sciences sociales et montre comment notre recherche se distingue de la pratique habituelle. Il s'intéresse à l'oppression de ces personnes et à l'évolution ces dernières années. Il montre pourquoi un tel projet permet un changement dans l'ordre social existant avant d'y poser un regard critique en identifiant les limites et les freins.

Beldame, Y. & Silvestri, L. (2021). S'accorder, vouloir dire et être reconnu.e au cours d'un entretien. Le cas des entretiens de recherche avec des personnes catégorisées « trisomiques », *Terrains et travaux*, 38, 147-168.

Cet article analyse les interactions verbales survenues lors d'entretiens de recherche réalisés avec des jeunes de 16 à 25 ans porteurs d'une trisomie 21 dans le cadre d'une enquête sur le devenir adulte des jeunes ayant des anomalies chromosomiques. Il analyse la manière dont les attentes et les représentations des enquêtés, de leurs parents et des chercheurs sur les personnes catégorisées « déficientes intellectuelles » ont pu contribuer à la constitution des normes d'interaction verbale et participer de la co-construction de situations de handicap. Cet article s'arrête en particulier sur deux questions : celle de la compréhension mutuelle entre les chercheurs et les enquêtés, et celle des conditions de possibilité de l'expression de la parole des jeunes porteurs de trisomie 21. Cette dernière

question permet de s'interroger sur la possibilité de « vouloir dire » ce qui se dit lors d'un entretien de recherche, ainsi que sur les conditions de reconnaissabilité des personnes interviewées.

Bodin, R. & Douat, É. (2015). Un âge refusé: Le difficile accès au statut d'adulte des jeunes handicapés. *Agora débats/jeunesses*, 71, 99-110.

Cet article rappelle d'abord l'importance de la proximité entre les parcours de vie de la jeunesse populaire et ceux de la jeunesse handicapée. Elles sont l'une et l'autre confrontées à des conditions très comparables, notamment au moment du passage à l'âge adulte. L'analyse se resserre ensuite sur ce qui constitue l'une des spécificités des trajectoires de cette jeunesse handicapée. La « gestion bureaucratique des biographies » à laquelle celle-ci est confrontée lui impose une temporalité où sont sans cesse repoussées les étapes constituant idéalement la transition vers l'âge adulte, et tend à l'exclure d'expériences socialisatrices parmi les plus communes.

Bouchand, J. (2013). L'intégration sociale et professionnelle des personnes avec déficience intellectuelle : la place centrale des compétences adaptatives. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 167-184.

La question de l'intégration sociale et professionnelle des jeunes déficients intellectuels est une question délicate et qui n'a pas fait l'objet, du moins en France, de recherches assez nombreuses et assez poussées. L'article propose une revue des principaux travaux internationaux menés ces dernières années sur les facteurs favorisant ou au contraire entravant l'autonomie et la participation sociale des personnes avec déficience intellectuelle. Il apparaît que les compétences adaptatives représentent une condition nécessaire à une bonne intégration scolaire, sociale et professionnelle, et qu'il importe donc de concevoir des outils et des dispositifs permettant de les développer.

Chouinard, I., Caron, J. (2015). Le recours aux approches réflexives dans les métiers relationnels : modélisation des conceptions de la réflexivité. *Phronesis*, 3, vol.4, 11-21.

Le développement de l'industrie tertiaire a accru l'intérêt de la communauté scientifique envers la relation de service et les compétences professionnelles des métiers relationnels. Les institutions de formation ont également adapté leurs programmes afin de garantir l'acquisition des étudiants de ces nouvelles compétences. Pourtant, les connaissances sur le sujet demeurent encore imparfaites. Ceci est d'autant plus préoccupant que les professions ont l'obligation de rendre compte de leurs productions. Pour répondre à cette exigence, le recours aux approches réflexives est devenu courant. Malgré la multiplication de ces approches, peu de données sont disponibles sur la façon dont elles sont conçues et utilisées. Afin d'en dégager les perspectives actuelles, cet article expose les résultats d'une analyse de la documentation scientifique sur la réflexivité dans quatre métiers relationnels : le travail social, l'éducation, les sciences infirmières et la psychologie. Après avoir présenté ces conceptions, les enjeux qu'elles soulèvent seront discutés.

Cobbaut, J. & Doat, D. (2016). Care, capacité et handicap : quelle éthique pour une société inclusive ? *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences*, 27, 69-80.

Cet article a pour objet de montrer en quoi la confrontation des théories de la justice et de la démocratie à la question du handicap oblige celles-ci à reconsidérer leur fondement et à construire un cadrage qui tienne compte de la situation des personnes les plus vulnérables. Dans cette perspective, l'approche par les capacités est certes une avancée dans la prise en compte de la situation de ces

personnes et de leur capacité spécifique. Cependant, cette ouverture à la situation des personnes handicapées engage à construire un cadre éthique et politique qui puisse rendre compte des conditions d'une participation plus effective des personnes en situation de handicap à la définition de leur projet individuel et collectif.

Ébersold, S. (2017). Trajectoires post-scolaires, transition juvénile et accessibilité : Perspectives internationales. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77(1), 99–116.

Le texte relie les trajectoires post-scolaires de lycéens danois, français et tchèques aux pratiques d'enseignements et aux formes de soutien proposées au cours de ce processus complexe, intermittent et pluriel qu'est la transition juvénile. Il s'intéresse pour ce faire à la valeur transitionnelle des trajectoires scolaires et post-scolaires des jeunes adultes induites par le système éducatif, c'est-à-dire à l'effet capacitant et affiliateur des pratiques scolaires et des soutiens et des aménagements. Il s'appuie pour ce faire sur une recherche relative aux conditions d'études et d'insertion professionnelle des jeunes adultes présentant un Besoin éducatif particulier (BEP). Il décrit dans un premier temps les composantes des configurations inclusives présidant aux trajectoires post-scolaires. Il appréhende dans un second temps, les facteurs conditionnant le devenir des enquêtés. En troisième lieu, il relie les trajectoires des enquêtés à l'effet émancipateur des conceptions prévalentes de l'accessibilité.

Ferrando Y Puig, J. & Petit, G. (2016). Les usages de la réflexivité dans l'entreprise participative. Un enjeu identitaire aux implications pratiques, théoriques et marchandes. *Participations*, 16, 19-43.

Les usages de la réflexivité constituent une ressource sous contraintes pour des professionnels et des chercheurs selon les contextes où ils se déploient. Ils recouvrent un enjeu identitaire dans le cadre de la professionnalisation aux implications alternativement pratiques, théoriques et marchandes. À partir d'observations dans le domaine professionnel, l'article relève comment les capacités réflexives revendiquées et mobilisées par des praticiens débordent aussi vers des formes de gages de scientificité, d'adaptabilité. Une tension se joue alors entre exigences contractuelles et réflexivité limitée, support de la prise en charge des impensés de l'offre de participation.

Gohier, C., Jutras, F. & Desautels, L. (2019). Le développement de la réflexivité éthique chez des enseignants du collégial : éléments déclencheurs et transformations. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 6–23.

La capacité réflexive des enseignants est la principale aptitude requise dans le développement de la compétence éthique. Afin de documenter le processus de développement de la réflexivité éthique, deux groupes d'enseignants de l'ordre collégial ont participé à une recherche collaborative dans laquelle les participants ont privilégié l'étude de cas de problèmes d'ordre éthique. Dans le cadre de cet article, les auteurs se penchent sur l'analyse des données provenant de 11 entretiens individuels portant sur le développement de la réflexivité chez ces participants sous quatre angles : les éléments déclencheurs de la réflexivité et les transformations qu'elle a suscitées dans leur conception de l'éthique ainsi que ses retombées sur le développement de compétences et sur la construction de l'identité professionnelle.

Haelewyck, M-C. (2013). Comment favoriser l'autodétermination des jeunes en situation de handicap afin de développer leur identité personnelle *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 207-218.

Cet article met en évidence l'importance du concept d'autodétermination dans l'émergence de l'identité personnelle de l'adolescent en situation de handicap. Deux recherches ont été menées. La première décrit la mise en oeuvre d'un nouvel outil pédagogique visant le développement de l'autodétermination de cette population. La seconde décrit les effets bénéfiques d'une formation au concept d'autodétermination auprès des parents et des intervenants proches des adolescents. Les résultats ont montré un impact positif sur la qualité de vie, le concept de soi, la communication et l'autodétermination. Des perspectives sont envisagées en fin d'article.

Jacques M-H. & Bouchand J. (dir) (2013) « Handicap : l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours », *Nouvelle Revue de l'Adaptation et de la Scolarisation*.63.

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. C'est à cette problématique du *projet de vie* que le dossier s'intéresse, 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), et 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. Trois grandes thématiques structurent ce dossier la question du parcours scolaire et des accompagnements mis en oeuvre pour préparer à l'emploi et à l'autonomie sociale la question des possibilités d'insertion socioprofessionnelle et des modalités d'intégration au monde du travail (en milieu ordinaire ou protégé) enfin, la question du *devenir adulte*, que ce soit en termes d'autonomie, de vie affective et sociale ou d'exercice de ses droits.

Jeanne, Y., Fournier, J., & Couture, G. (2019). Faire de la recherche avec et pour des personnes ayant une déficience intellectuelle. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, N° 87(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 nous ont conduit 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. Nous exposons ici les fondements et les modalités de travail retenues tout au long de l'élaboration et de la réalisation du programme, nous présentons quelques éléments originaux issus de la créativité des participants et discutons 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.

Remarque : La réflexion méthodologique, qui, ici, porte sur la thématique de la sexualité, est transposable à la question du travail.

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

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

Letalle, L., Mengue-Topio, H., & Courbois, Y. (2021). Apprendre à se déplacer de façon autonome en cas de déficience intellectuelle. *Enfance*, N° 1(1), 85–98.

La mobilité est un vecteur d'inclusion et de participation sociales. Les personnes présentant une déficience intellectuelle rencontrent des difficultés à se déplacer de manière autonome en raison de multiples facteurs (cognitifs, émotionnels, environnementaux, etc.). Dans cet article, nous proposons d'aborder l'apprentissage de la mobilité chez les adolescents et jeunes adultes présentant une déficience intellectuelle. Plus précisément, nous nous intéresserons aux connaissances spatiales que peuvent acquérir les personnes lorsqu'elles explorent un environnement (connaissance des points de repère, connaissance des itinéraires, connaissance de la configuration). Nous passerons en revue les études qui ont permis de répondre à cette question en utilisant, le plus souvent, des environnements virtuels. Nous discuterons également des mécanismes de régulation mis en jeu à l'occasion les situations d'apprentissage d'itinéraire (autorégulation versus régulation par les autres) et des aides qui peuvent favoriser l'apprentissage. Enfin, des axes de recherche concernant l'influence des stimuli sociaux et le développement d'aides technologiques seront présentés.

Maguet, U. & Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : quelles compétences éthiques ?. *Pensée plurielle*, 49, 49-59.

Cet article s'intéresse à la professionnalisation des AESH (Accompagnants des élèves en situation de handicap) dans le cadre de l'inclusion d'élève dans des établissements scolaires ordinaires. Ces agents tendent peu à peu à être reconnus comme de véritables professionnels par les textes officiels et la création de diplômes. Nous explorons un élément de leur professionnalisation à travers leur éthique professionnelle. Des entretiens semi-dirigés font ressortir les soucis ou tensions éthiques qu'ils expriment lors de la prise en charge de dilemmes professionnels qu'ils rencontrent. Cette première approche exploratoire montre que les tensions vécues renvoient à des conflits intérieurs qu'ils éprouvent lors de la rencontre des cas particuliers en situation. Ils agissent selon leurs valeurs personnelles et selon la représentation qu'ils ont de leur mission inclusive.

Mazereau, P. (2016). L'élargissement de la coopération aux usagers et professionnels non spécialisés : Une nécessité dans l'accompagnement des parcours des personnes en situation de handicap. *Forum*, 148(2), 60-65.

La recherche s'est intéressée à l'activité générée par les parcours coordonnés de jeunes en situation de handicap du côté des parents et des professionnels. Ces derniers perçoivent majoritairement un déficit en matière de pratiques de coopération dans un espace encore très sectorisé entre médico-social, social, sanitaire et scolaire. Cependant, on voit poindre des embryons de compétences collectives en matière de résolution de problèmes liés à l'accès aux milieux ordinaires de socialisation, impliquant divers professionnels profanes ou spécialisés. La place tenue par les familles et les jeunes, le degré d'affirmation de leur projet de vie, suscite parfois des tensions qui, loin d'être un obstacle, peuvent devenir une garantie de dynamisme dans la prise en compte des besoins et attentes des usagers.

Midelet, J. (2012). ULIS : favoriser l'insertion professionnelle des jeunes présentant une déficience intellectuelle. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3, 45-51.

Le manque de qualification ou d'autonomie des jeunes ayant une déficience intellectuelle peut rendre problématique leur insertion professionnelle. Il est donc nécessaire de mettre en place des actions spécifiques visant l'ouverture du champ professionnel. Cet article présente le travail réalisé en France au sein des Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS).

Julia Midelet est enseignante spécialisée, docteure (à l'époque de l'article doctorante) en sciences de l'éducation.

Midelet, J. (2015a). 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*, 69(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. (2015b). Construire son projet personnel et professionnel avec le dispositif des unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) Une exigence paradoxale. *Agora débats/jeunesses*, 71(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.

Pennequin, V. Sorel O, Nanty, I. & al. (2011). Métacognition et déficience intellectuelle chez l'enfant et l'adolescent : effet d'un entraînement sur la résolution de problèmes. *Enfance*, 2, 225-244.

L'objectif de cette étude est de tester l'effet d'un entraînement métacognitif auprès d'enfants et d'adolescents déficients intellectuels sur les deux composantes métacognitives, les connaissances et les habiletés, ainsi que sur la résolution de problèmes en contexte écologique. Les participants suivent six séances d'entraînement métacognitif. Les performances de résolution de problèmes ainsi que les connaissances et habiletés métacognitives sont évaluées lors d'un pré-test et d'un post-test. Les connaissances métacognitives sont mesurées par un questionnaire et les habiletés sont mesurées par macro-prédiction. Les résultats montrent un effet bénéfique de l'entraînement sur les habiletés métacognitives ainsi que sur la résolution de problèmes, tant chez les plus jeunes enfants que chez les adolescents. Nous avons choisi cet article pour renforcer l'hypothèse qu'un entraînement aux capacités métacognitives, dans lesquelles nous incluons la réflexivité, peut avoir des effets bénéfiques sur la résolution de problèmes, dans un cadre professionnel notamment.

Segon, M. (2021), Révéler, dévoiler, c'est décidé, je le mets ! Candidater en signalant son statut de "travailleur handicapé", *Formation emploi*, 154, 65-86.

Cet article questionne les usages de la Reconnaissance de la Qualité de Travailleur Handicapé (RQTH), et plus précisément son dévoilement au cours des premières recherches d'emploi chez les anciens étudiants handicapés. À partir de la réanalyse d'un corpus de récits d'insertion, les auteurs observent deux groupes qui vont dévoiler différemment leur RQTH (affichage sur le CV *versus* au cours de l'entretien). La visibilité ou non de leur handicap semble prédéterminer ces façons de faire.

Vacher, Y. (2013). La pratique réflexive, Un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 6, 65-78.

Les dispositifs d'analyse de pratiques visent la plupart du temps à développer la pratique réflexive des professeurs en formation initiale. L'apparition massive du concept de « pratique réflexive » n'a cependant pas réduit la polysémie des usages ni la variété de ses déclinaisons pratiques. Cet article, reprend la bibliographie sur le sujet, et permet de situer cinq éléments de ce champ professionnel et de recherche : temporalité de la réflexion, définition et mise en œuvre du concept, place dans le curriculum et complexité des processus cognitifs. Les distinctions opérées entre les concepts de réflexivité, de réflexion, de réfléchissement et de métacognition permettent de concevoir des outils de formation dont les effets sont présentés dans cet article.

Veyre, A., & Petitpierre, G. (2021). L'accompagnement des personnes présentant une déficience intellectuelle dans leur projet professionnel : Apports d'une démarche par bilan de compétences. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89902(3), 5-21.

La Convention relative aux droits des personnes handicapées impose aux États signataires qu'ils garantissent un accès égalitaire à la formation professionnelle et au marché de l'emploi. La mise en œuvre de cette Convention impose que des réflexions soient menées sur la manière de soutenir les personnes et les milieux concernés afin de réaliser cette injonction. Cet article rend compte d'une

recherche participative réalisée en Suisse pour développer une procédure permettant de réaliser un bilan de compétences avec des personnes présentant une déficience intellectuelle.

❖ **Ouvrages et chapitres d'ouvrages, thèses**

Agraz, A. (2020). La formation professionnelle des jeunes scolarisés en IME. Entre logique de productivité et logique d'apprentissage. Paris : L'harmattan

Quel est le rapport à la formation des jeunes avec handicap mental (associé ou non à des troubles psychopathologiques) accueillis en Institut Médico-Éducatif (IME) ? Depuis une quinzaine d'années, le champ de cette formation n'a cessé d'évoluer vers un processus de reconnaissance des compétences du sujet en formation. L'expérience de ces jeunes est au cœur de ce livre important. L'auteur analyse cette dimension d'expérience à travers les valeurs que les jeunes construisent dans leur parcours de formation au sein de l'IME.

Bayet, B. (2020). *Récits de jeunes en situation de handicap: comment devenir auteur de son parcours de formation vers l'insertion professionnelle?* Thèse de Doctorat des Sciences de l'éducation et de la formation. Université de Nanterre - Paris X, 2020. <http://www.theses.fr/2020PA100018>

L'objet de cette thèse en sciences de l'éducation s'inscrit dans une enquête qualitative 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. Une analyse-synthèse pour chacun des portraits avec une lecture s'appuyant sur des notions clefs comme celles de sujet-acteur, d'empowerment psychologique, d'événements, de bifurcations et de transitions biographiques, induit des perspectives de généralisation sous forme de typologies de parcours.

Bélangier, J., Thomazet, S. & Merini, C. (2017). Chapitre 6. Politiques publiques ayant trait aux besoins particuliers des élèves : quels partages dans l'Agir ensemble ?. in : Cécile Gardiès éd., *Savoirs au travail: Savoirs en partage en éducation et formation*, 111-129. Dijon : Educagri éditions. Ce chapitre part du constat que l'activité de partage des savoirs des professionnels de l'école s'inscrit de plus en plus dans des dispositifs nécessitant un partenariat entre acteurs. Le partenariat, la collaboration, la concertation, la coordination sont des termes fréquemment mentionnés comme pratiques associées à l'école ou encore comme condition à certaines interventions éducatives notamment pour les interventions visant à répondre aux besoins particuliers des élèves. Ces termes décrivent des pratiques de co-enseignement, des communautés de pratique ou d'apprentissage professionnel. Toutes ces notions, que l'on peut associer à un certain « Agir ensemble », induisent l'idée d'une continuité entre les acteurs : continuité de pratiques, continuité dans la circulation des savoirs ? Pour qu'il y ait continuité dans les pratiques sociales de l'élève, par exemple, il y a une nécessaire continuité des

savoirs sur l'élève à instaurer entre adultes. De là l'intérêt d'explorer ce qui dans la prescription est partagé et comprendre la nature des continuités ou des discontinuités qui vont en découler.

Étienne, R. et Fumat, Y. (2014). *Comment analyser les pratiques éducatives pour se former et agir?* Bruxelles : De Boeck.

S'appuyant sur une dizaine de situations analysées et référées aux sciences de l'éducation et de la formation, cet ouvrage fournit des repères et des outils pour agir dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Cet ouvrage permet d'apprendre à analyser seul et en groupe des situations éducatives. Il fournit des repères et des outils pour agir dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation. Il a pour premier intérêt d'assurer un suivi individuel et collectif de l'acquisition de connaissances professionnelles et pédagogiques par l'analyse de pratiques.

Gardou, Ch. (éd.). (2010). *Professionnels auprès des personnes handicapées.* Toulouse: Érès.

La plupart du temps, on ne rencontre médecins, psychanalystes, psychologues, orthophonistes, éducateurs, rééducateurs et autres intervenants que dans le cadre institutionnel et dans la perspective de demandes précises de diagnostic, de soin, de programmes éducatifs ou ré-éducatifs. Charles Gardou, anthropologue spécialiste du handicap, fondateur du Collectif Reliance sur les situations de handicap, l'éducation et les sociétés, les invite, dans cet ouvrage, à s'exprimer moins en tant que spécialistes et membres d'une institution que comme personnes touchées par la vulnérabilité des enfants, des adolescents, des adultes, et de leurs proches qu'ils accompagnent.

Jacques, M-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation.* Rennes : Presses Universitaires.

Cet ouvrage s'inscrit dans le contexte actuel d'individualisation des parcours scolaro-professionnels, marqués par les mutations de l'éducation et du travail. Dans les charnières de ces parcours, comment s'opère le processus transitionnel qui affecte le sujet ? Comment gère-t-il l'instabilité qui oblige un repérage et des réorientations permanents, comment garde-t-il une cohérence identitaire face à ces contraintes ? La démarche conduite explore les transitions identitaires en train de se produire, au fil de dispositifs d'éducation formelle ; il en explique le processus par l'analyse de ses déterminants sociaux et de ses produits. Issue de plusieurs enquêtes, la réflexion proposée dé-segmente les publics touchés par des transitions identitaires, survenant à tout moment d'une biographie dans diverses institutions et espaces sociaux : des lycéens, des collégiens aspirants apprentis, des étudiants de Master, des candidats à la VAE, des jeunes adultes handicapés, des repreneurs d'études. Dans leur diversité, ces matériaux empiriques révèlent un processus commun à des individus confrontés à une étape de leur parcours éducatif, assujettie à une décision, occasionnant une admission entérinée par un statut provisoire, dans un dispositif qui comporte des épreuves et qui vise un résultat objectif (diplôme, qualification, insertion).

Julien-Gauthier, F., Gascon, H., Jourdan-Ionescu, C. (2021). *Pratiques inclusives en déficience intellectuelle.* Québec / PUQ.

Rassemblant les contributions de chercheurs et d'intervenants provenant de six pays, cet ouvrage présente des pratiques inclusives axées sur l'autodétermination, l'éducation et la participation sociale des personnes ayant une déficience intellectuelle. S'adressant d'abord aux intervenants de formations et de disciplines diverses œuvrant dans différents milieux de pratique, ce livre est également destiné

aux étudiants et au corps professoral impliqué dans la formation initiale et les études de cycles supérieurs en sciences humaines et sociales. Il tient compte du contexte actuel de transformation de l'offre de services, créé par la reconnaissance de la place et du rôle des personnes ayant une déficience intellectuelle dans une société plus diversifiée et inclusive, au Québec et dans plusieurs pays, et constitue une importante source d'information pour le développement de la recherche et de l'intervention dans le domaine.

Le Grand, É. & Moisselin-Delangle, É. (2018). Jeunes de missions locales en situation de handicap : parcours et accessibilité à l'emploi. In : Marie-Renée Guével éd., *Inclure sans stigmatiser: Emploi et handicap dans la fonction publique*. Rennes: Presses de l'EHESP. 71-82.

À travers des témoignages et des synthèses de recherche produits par des chercheurs, des professionnels et des personnes handicapées, cet ouvrage propose un éclairage inédit, en interrogeant tour à tour le développement d'environnements de travail inclusif et les nouveaux métiers de l'accompagnement (comme le référent handicap). Rassemblant les travaux conduits dans le cadre du programme de recherche et d'échanges de pratiques « Emploi des personnes handicapées dans la fonction publique » (2012-2016), fruit d'un partenariat entre la FIPHFP et l'EHESP en collaboration avec le GEPSO, cet ouvrage intéresse à la fois les chercheurs, les professionnels, les employeurs et le grand public sensibilisé à cette question. Le chapitre 4 porte sur les jeunes bénéficiaires de mission locale, en situation de handicap.

Lucas, B. (2015). *Le travailleur handicapé aux portes de l'inclusion*. Grenoble : PUG.

En février 2005, la loi sur le handicap prévoit de développer une politique centrée sur la pleine participation des handicapés à la vie de la société (école, transports, médias, logement, emploi, etc.). Elle a permis de nombreuses avancées, mais des difficultés persistent, en particulier pour les travailleurs en ESAT (établissement et service d'aide au travail) souhaitant rejoindre le milieu ordinaire ; peu d'entre eux y parviennent. Les exigences du marché de l'emploi s'accroissent, et le critère d'employabilité s'impose peu à peu au détriment de celui de l'accessibilité. Si cette tendance se poursuivait, elle contribuerait à maintenir une compréhension du handicap dépassée, centrée sur les déficiences de la personne, en oubliant que l'environnement coproduit, voire accroît, la situation de handicap. Suite à son analyse, Bernard Lucas propose le développement de structures solidaires ouvertes aux travailleurs handicapés comme une solution d'intégration professionnelle valorisante pour les travailleurs handicapés sortant d'ESAT. Cet ouvrage qui apporte des solutions intéressera les professionnels et futurs professionnels du champ du travail social et de la politique du handicap.

Sands, D.& Wehmeyer, M. (1996). *Self determination across lifespan : independance and choice for people with disabilities*. Baltimore : Paul H Books.

La promotion de l'autodétermination et des possibilités de choix pour les personnes ayant une déficience intellectuelle ou un trouble du développement est devenue une pratique exemplaire dans le domaine. Cet article passe en revue les activités de recherche et de développement menées par les auteurs au cours des dernières décennies et fournit une synthèse des connaissances dans le domaine concernant les efforts pour promouvoir l'autodétermination et le choix.

❖ **Support d'application, manuels, guides, articles d'interface (outils et expériences)**

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*, 85, 313-329.

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.

Boisvert, D. (2020). *L'autodétermination des personnes en situation de handicap*. Document remis pour l'ARS Nouvelle Aquitaine.

<https://cote-a-cote-inclusion.com/wp-content/uploads/2020/08/Autod%C3%A9termination-livret-participant-2.pdf>

Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie. (2019). *La RQTH en Facile à lire et à comprendre*. https://www.cnsa.fr/documentation/cnsa_fiche_facilealire_rqth.pdf

Comme son nom l'indique. La RQTH, son principe et sa démarche. En Falc donc accessible aux personnes concernées.

Catinois, E., Paillet, O., Petesch, P. & Melin, V. (2015). Réflexivité et pouvoir d'agir : un atelier biographique de projet dans une structure de rattachement scolaire, le Micro-lycée de Sénart. *Le sujet dans la cité*, 6, 159-183.

Cet article présente une recherche-action 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 tâche d'analyser aussi dans quelle mesure cette démarche de biographisation permet aux enseignants de s'interroger sur leurs représentations et de transformer leurs pratiques. Ce type d'atelier est transférable à des lycéens porteurs de handicap.

Centres sociaux de Loire et Haute-Loire : Le Pavé (2015), "Petite Histoire – Grande Histoire" : Un outil d'éducation populaire, document numérique diffusé sur loire-hauteloire.centres-sociaux.fr

<https://loire-hauteloire.centres-sociaux.fr/files/2015/02/Scop-le-Pav%C3%A9-Petite-histoire-grande-Histoire-Document-d%C3%A9tail%C3%A9.pdf>

Ce document présente une animation d'éducation populaire. Il en décrit le déroulement par étapes, le contexte (militant) dans lequel est conçu et proposé ce type d'animation en précisant ses enjeux, et donne des éléments de compréhension sur la posture de l'animateur. L'animation a pour but de permettre à ses participants de retracer leurs parcours à travers des événements décisifs vécus. Elle permet d'inscrire et d'articuler leur "petite histoire" dans une histoire collective. Elle les invite à réfléchir sur leurs valeurs personnelles et à analyser en quoi celles-ci ont pu les guider dans leur orientation et leur engagement. Elle facilite la reconnaissance (personnelle et entre pairs) des

participants par la mise en commun de leurs expériences. L'activité comporte trois étapes : une phase d'écriture personnelle recensant des événements décisifs dans la construction de son engagement, une phase de mise en commun avec la réalisation d'une frise collective reprenant les éléments du parcours personnel d'une part ("petite histoire") et les éléments de l'histoire commune d'autre part ("grande histoire"), et une phase de réflexion, réaction et discussion à partir de l'analyse de la frise en vue de libérer la parole des participants.

Darré, S. (sous la direction de). (2016). *L'Explorama*. Editions Qui Plus Est. <https://www.editionsquiplusest.com/elaboration-conduite-de-projet/l-explorama-nouvelle-version-2016-97.html>

L'Explorama invite la personne à imaginer, créer, élargir ses horizons tout en lui apportant des pistes très concrètes grâce aux correspondances avec le ROME. L'Explorama permet de prendre conscience de l'importance de l'environnement professionnel dans le choix d'un emploi et dans sa capacité à s'y maintenir. Les expérimentations de L'Explorama ont confirmé qu'un emploi pouvait être choisi par une personne non pas pour les tâches à effectuer ou les objectifs poursuivis mais du fait de l'environnement dans lequel il s'exerçait. L'originalité de L'Explorama est de traiter les thèmes classiques de l'orientation professionnelle en accordant une place prépondérante aux différents composants de l'environnement professionnel (les lieux, les techniques, les machines, les outils, les hommes, les bruits, les odeurs, les règles, etc.) à travers 192 photographies en couleur. En utilisant des photographies, la personne ne s'identifie pas à une typologie figée, à des listes de verbes et d'adjectifs mais au contraire explore les domaines et les activités professionnels de façon concrète et vivante.

DuoDay. (s. d.). *DuoDay*. <https://duoday.fr/>

Le site de l'événement DuoDay. Le principe : Une entreprise, une collectivité ou une association accueille, à l'occasion d'une journée nationale, une personne en situation de handicap, en duo avec un professionnel volontaire. Au programme de cette journée : découverte du métier, participation active, immersion en entreprise.

Fédération bruxelloise des entreprises du secteur adapté. (s. d.). *Febrap TV* [Chaine Youtube]. <https://www.youtube.com/c/OnsadapteBe/featured>

Chaine youtube de la Febrap. La FEBRAP est la Fédération bruxelloise des Entreprises de Travail Adapté. Elle a été créée en 1991 par quelques directeurs d'entreprises de travail adapté (alors dénommées "ateliers protégés"), désireux de se regrouper en une fédération patronale.

La chaîne présente de nombreuses vidéos destinées soit aux employeurs (ex : comment communiquer avec des personnes déficientes intellectuelles) soit aux travailleurs (ex : comportement au travail), avec de nombreuses vidéos donnant à voir des situations de travail concrètes.

Fédération bruxelloise des entreprises du secteur adapté. (2009). *Entreprise de travail adapté bruxelloises : Différents métiers extra « ordinaires »*. Febrap TV chaine Youtube. <https://www.youtube.com/c/OnsadapteBe/featured>

Poussez les portes des entreprises de travail adapté bruxelloises. C'est ce que cette vidéo vous propose : vous emmenez en balade dans leurs ateliers pour découvrir des travailleurs extra "ordinaires". De belles images du travail avec des commentaires des travailleurs sur leur travail.

Haute école de formation professionnelle, & Lamamra, N. (commissaire de l'exposition). (2021). *Au coeur de l'apprentissage (exposition). Filmer la transmission (documentaires)*. HEFP (Suisse romande). <https://expo-apprentissage.ch/pour-en-savoir-plus/filmer-la-transmission/>

Une exposition suisse sur l'apprentissage. Ce chapitre présente une série de courts métrages (en accès libre) sur la transmission des métiers.

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.

Après un retour sur la socio-histoire de la prise en charge des jeunes adultes déficients intellectuels, Rémy Leblanc, directeur de Geist 21 Mayenne, 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.

Leguy, P. (2013), Reconnaissance, handicap et autonomie : la différence en partage, la compétence en échange. in P. Leguy, C. Guitton et P. Amoureux (dir.), *Handicap, reconnaissance et formation tout au long de la vie – 295 ESAT en réseaux : lieux d'innovation et d'ingénierie de formation*. Toulouse : Erès, 43-61.

Ce chapitre présente et s'appuie sur le dispositif *Différent et Compétent*, qui soutient un projet de reconnaissance des acquis expérimentiels de personnes en situation de handicap travaillant en ESAT. Le but de ce dispositif est de valoriser les identités, tant professionnelles qu'existentielles, des participants, dans une perspective d'éducabilité et d'accessibilité, et de transformer les environnements des travailleurs en organisations apprenantes, en vue de favoriser l'autonomie et l'apprentissage. Le texte dévoile l'importance de la reconnaissance pour l'apprenant au sein des organisations de formation, et défend l'idée que "la RVAE constitue un support et un étayage puissant à l'autoréalisation, à l'autonomisation et à l'autoformation" (p. 47). A partir de la théorie tripolaire de la formation de G. Pineau (apprentissage de soi, par soi et sur soi), il décrit comment favoriser la mise en place d'une organisation auto-formatrice à la fois apprenante et signifiante : par la reconnaissance du pouvoir d'agir de l'ensemble des acteurs (tant travailleurs en situation de handicap, que moniteurs accompagnant les démarches de RAE ou la formation) ; par un environnement porteur de ressources soutenant leur autonomie, leurs initiatives et donc leur pouvoir d'agir ; par une vigilance aux éléments pouvant faire obstacle au respect de ces conditions.

Lepelti, C. (2011). L'empowerment dans les ateliers cuisine : entre enjeux et pratique, *Vie sociale* , 3, 51-63.

Cet article présente les principaux résultats d'une recherche portant sur l'*empowerment* des personnes en situation de précarité dans les ateliers cuisine mis en oeuvre dans des épiceries sociales ou solidaires. Il s'intéresse au concept d'*empowerment* dans les pratiques en travail social comme réponse pour lutter contre les inégalités sociales et la précarité. Cette recherche vise à décrire les pratiques des animateurs et leurs effets sur les personnes en situation de précarité qui y participent, afin d'étudier comment ils peuvent contribuer ou non au changement dans leurs pratiques alimentaires.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2018). *Guide pratique. Le handicap tous concernés.* ministère de l'Éducation nationale.

<https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/guide-pratique-handicap-43817.pdf>

Un document-guide qui fait le point sur la question sur la thématique travail et emploi (comme son nom ne le précise pas).

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Circulaire n°2015-176 du 28-10-2015

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo40/MENE1525057C.htm>

Le parcours individuel, d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel prend l'appellation "parcours Avenir". Ce parcours doit permettre à chaque élève :

- de comprendre le monde économique et professionnel
- de connaître la diversité des métiers et des formations
- de développer son sens de l'engagement et de l'initiative
- d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle

Ce parcours est mis en place pour chaque élève de la sixième à la terminale. Pendant la scolarité obligatoire, les connaissances et compétences acquises par les élèves dans le cadre de ce parcours sont prises en compte pour la validation de l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ministère des solidarités et de la santé

<https://solidarites->

[sante.gouv.fr/IMG/pdf/developpement_pratiques_reflexives_dans_accompagnement_des_personnes.pdf](https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/developpement_pratiques_reflexives_dans_accompagnement_des_personnes.pdf)

Rédigé par le Haut Conseil du Travail Social ce dossier PDF s'intitule « Pour le développement des pratiques réflexives dans l'accompagnement des personnes : de l'intérêt professionnel individuel à l'intérêt commun ».

Mouillet, M-C., Barberet, D. (2005). *Le projet sans la plume.* Collection Chemin Faisant.

<https://www.editionsquiplus.com/recherche-d-emploi-marche-du-travail/le-projet-sans-la-plume-39.html>

Les auteurs de Chemin Faisant se sont associés à une professionnelle des ateliers d'écriture, Dominique Barberet, pour concevoir cette nouvelle méthode. Le projet sans la plume permet de travailler les thèmes classiques de l'orientation éducative et de la recherche d'emploi sans avoir à adapter les supports classiques qui la plupart du temps reposent sur l'écriture et la lecture. L'originalité de cette méthode est d'amener les bénéficiaires à garder une trace de leur réflexion mais aussi de pouvoir argumenter leur projet vis-à-vis des tiers à travers la création de leur propre support : le dictionnaire de Compagnie.

Secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées

www.monparcourshandicap.gouv.fr/contenus-en-facile-lire-et-comprendre

Comment être aidé pour trouver un travail- En format FALC - facile à lire et facile à comprendre.

Pernet, Ch. (2009). *Travailleurs handicapés en milieu ordinaire : des outils pour mieux les accompagner.* Toulouse : Érès.

Dans un objectif d'intégration sociale et professionnelle, les auteurs proposent une démarche d'accompagnement des travailleurs handicapés en milieu ordinaire : quelles informations à caractère juridique peuvent être utiles à leur insertion ? Comment recruter et former la personne chargée de les encadrer ? Quels aménagements sont nécessaires ? Quelles méthodes de travail privilégier ? Quel soutien le responsable du service d'accueil peut-il obtenir ? Auprès de qui ?

Pörtner M. & Zeller O. (2010). *Écouter, comprendre, encourager : L'approche centrée sur la personne dans l'accompagnement de personnes ayant un handicap mental et de personnes dépendantes*. Lyon : Chroniques sociales.

Ce livre invite les professionnels qui sont en contact quotidien avec des personnes adultes ayant un handicap mental, des personnes dépendantes ou des adolescents au comportement difficile, à ouvrir leur champ relationnel et à oser faire suffisamment confiance aux patients pour inventer leur chemin.

Proulx, A. G., Ruest-Paquette, A.-S., Simões Forte, L. A., Cotnam-Kappel, M., Fallu, C., & Bartosova, L. (2012). La réflexivité : Exercice pédagogique et outil d'accompagnement aux cycles supérieurs. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(2).

Les résultats présentés dans cet article découlent d'une étude qualitative exploratoire de type co-construction auto-ethnographique portant sur la réflexivité d'étudiantes aux cycles supérieurs, démarche qui exige que l'on porte un regard analytique et critique sur soi ainsi que sur sa position, son rôle et ses pratiques. Le but de l'étude est de mieux comprendre l'apport de la réflexivité dans le cheminement des étudiants. Les données proviennent de textes autoréflexifs composés par six étudiantes. Trois dimensions identitaires en ressortent : la personne humaine, l'étudiante et l'apprentie-chercheuse. À la lumière des résultats, la réflexivité comme exercice pédagogique et outil d'accompagnement des étudiants aux cycles supérieurs s'avère bénéfique. Cet article est intéressant en ce qu'il promeut l'écriture « sur soi » comme vecteur de réflexivité, à tous les niveaux de scolarité et d'études, et quels que soient les publics.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, QC : Logiques.

Ce manuel québécois destiné à des enseignants en formation initiale pose les questions suivantes : Comment les professionnels s'y prennent-ils pour résoudre les problèmes qui leur sont soumis ? Comment se forme la pensée du professionnel dans le feu de l'action ? Pour la formation des maîtres, c'est un ouvrage dans lequel les futures enseignantes et les futurs enseignants comprendront que l'apprentissage des théories de l'éducation, si nécessaire soit-il, appelle une nouvelle forme d'apprentissage qui ne s'enseigne pas : le savoir d'expérience en classe et à l'école se construit dans un esprit de recherche que développe l'exercice de l'analyse réflexive.

UNESCO (2018). Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>

L'UNESCO vise à offrir un appui pratique pour permettre aux États membres de voir quelle est la place de l'équité et de l'inclusion dans leurs politiques existantes, de décider des mesures à entreprendre pour améliorer ces politiques et de suivre les progrès une fois que les actions sont entamées. Ce guide est intéressant en ce qu'il présente des conclusions de la recherche internationale pour permettre de tirer des enseignements des progrès réalisés par d'autres pays dans la mise en place de systèmes

éducatifs inclusifs et équitables. Trois expériences sont à relever particulièrement : Comment le Ghana évalue-t-il l'inclusion dans les écoles générales ? Comment le Danemark développe-t-il un esprit communautaire unificateur en se mettant à l'écoute des enfants, pour améliorer l'inclusion et l'équité ? Comment les élèves aident-ils les enseignants à innover au Portugal ?

Ce présente document a été réalisé dans le cadre de la recherche appliquée « **Accessibilité à la réflexivité professionnelle et à l'emploi pour des jeunes adultes porteurs de handicap (ARPEJHAM)** » menée par le laboratoire FrED de l'Université de Limoges en partenariat avec les laboratoires GRESCO et CeRCA de l'Université de Poitiers, le Pôle universitaire de Niort, des missions locales, POLARIS Formation, l'ADAPEI 79, les PEP 97/19, l'Académie de Poitiers, l'INSPE Académie de Limoges et plusieurs lycées professionnels.

La coordination de ce document a été confié à Marie-Hélène Jacques.

L'objectif de ce dossier documentaire est de rendre compte des connaissances actuelles en recherche appliquée sur les questions de la réflexivité professionnelle comme ingrédient du pouvoir d'agir des jeunes adultes porteurs de handicap mental.



Faculté
des Lettres &
des Sciences
Humaines



Université
de Limoges

FrED

Éducation et Diversité en Espaces Francophones

