

Une recherche réalisée par :



Une recherche soutenue par :



PROJET ARPEJAHM

Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi
pour des Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental

01-02-2021 / 30- 06-2023

Rédacteurs du rapport :

Antoine Agraz (Université Limoges, FrED) ; Marie-Hélène Jacques (Université Limoges, FrED) ; Fabienne Montmasson-Michel (Université Poitiers, GRESCO)

Sommaire

SOMMAIRE	2
AVANT-PROPOS	8
1. DIMENSION PARTICIPATIVE DE LA RECHERCHE ARPEJAHM	8
1.1. Phase de définition des questions à résoudre et des objectifs à atteindre	8
1.2. Phase de définition des moyens à mettre en œuvre	9
1.3. Phase de collecte de données	10
1.4. Phase d'analyse des données	11
1.5. Phase d'interprétation des résultats	12
1.6. La valorisation des résultats	12
2. INTERET POUR DES ACTEURS DE TERRAIN DES RESULTATS ET LIVRABLES DE CE PROGRAMME DE RECHERCHE	14
2.1. Pour les élèves porteurs de TFC et leurs familles	15
2.2. Pour les acteurs scolaires de Lycée Professionnel	18
2.3. Pour les acteurs de l'entreprise	19
2.4. Pour les acteurs territoriaux de l'insertion	20
RÉSUMÉ DU PROJET	22
PROJECT SUMMARY	24
INTRODUCTION	26
1. ARGUMENTAIRE : EXPERIMENTER UN ETAYAGE COGNITIF POUR ACCOMPAGNER L'INSERTION PROFESSIONNELLE	26
2. QUESTION DE RECHERCHE ET HYPOTHESES	31
3. RETOUR SUR LES ARGUMENTS DE FAISABILITE ET DE PERTINENCE INITIALEMENT AVANCES	33
SYNTHÈSE DE LA REVUE DE LITTÉRATURE	37
1. LA REFLEXIVITE PROFESSIONNELLE : DE QUOI PARLE-T-ON ?	37
2. POUVOIR D'AGIR DES LYCEENS PORTEURS DE HANDICAP MENTAL	38
3. DE LA REFLEXIVITE DES PROFESSIONNELS VERS CELLE DES ELEVES	41
MÉTHODOLOGIE DU PROJET	43
1. EXPOSE DE LA METHODE	43
1.1. Principes et démarche	43
Tableau 1 Récapitulatif des matériaux recueillis par jeune engagé	44
Tableau 2 Synthèse récapitulative des matériaux recueillis au cours des actions réalisées	45
1.2. Perspective sociobiographique (sociologie de la socialisation), Fabienne Montmasson-Michel	46
1.3. Perspective fondée sur l'analyse de l'activité (didactique professionnelle), Antoine Agraz	48
1.4. Perspective sociocognitive (ressources transitionnelles, pédagogie explicite), Marie-Hélène Jacques	48
2. MOBILISATION DES CHERCHEURS ET DES ACTEURS DE TERRAIN POUR PARTICIPER A LA RECHERCHE	50
3. EXPOSE DU TRAITEMENT DES RESULTATS	51
3.1. Analyse sociocognitive de l'étayage image-langage	51
3.2. Analyse de l'activité en situation professionnelle (jeunes, tuteurs)	52

3.3. Analyse sociobiographique (parcours des jeunes et vie juvénile).....	53
3.4. Un traitement intégré, une ressaisie heuristique	53
RÉSULTATS, ÉVALUATIONS ET DISCUSSIONS	55
1. QUI SONT LES JEUNES IMPLIQUÉS DANS LE PROJET ARPEJAHM ?	55
1.1. Présentation du groupe de jeunes impliqués en tant que corpus à objectiver.....	55
Tableau 3 Tableau abrégé des caractéristiques sociales individuelles des jeunes	56
Tableau 4 Tableau synthétique des caractéristiques sociales des jeunes	57
1.2. Des histoires singulières, toutes marquées par l'« anormalité d'école »	58
Tableau 5 Une diversité de handicaps déclarés, un invariant des parcours scolaires anormaux	59
1.3. Une composition sociale diversifiée et l'hypothèse d'un double marquage social.....	59
Tableau 6 Structure sociale du corpus	60
Que retenir ?	60
2. LES RÉUSSITES DU PROJET ARPEJAHM.....	61
Figure 1 Schéma des productions du projet ARPEJAHM	62
Tableau 7 Le devenir des jeunes accompagnés.....	63
2.1. Des effets bénéfiques tangibles sur les jeunes les plus exposés aux divers aspects du projet	64
Objectiver l'intensité d'exposition des jeunes au projet.	64
Tableau 8 Mesure de l'exposition des jeunes au projet.....	64
Les protagonistes de la journée de clôture : études de cas.....	65
Figure 2 Caractéristiques détaillées des jeunes protagonistes de la journée de clôture.....	65
... et les autres	69
2.2. Des démarches efficaces pour un travail cognitif sur les images du travail	70
La formalisation d'une démarche sur le travail des images fixes du travail (Fabienne Montmasson-Michel et Marie-Hélène Jacques).....	70
La stabilisation d'une méthodologie qui s'appuie sur la captation d'images animées de situation de travail (Antoine Agraz)	75
2.3. Un dispositif sélectif, une réussite sous conditions	76
Des volontaires socialement sélectionnés.....	76
Figure 3 Schéma du processus de sélection sociale généré par ARPEJAHM	77
L'objectivation d'une intelligence tutorale.....	77
Tableau 9 Indices pris en compte par les tuteurs selon les 3 variables d'une situation de travail	78
Figure 4 Structure conceptuelle schématisant l'accompagnement tutoral d'un public avec troubles du fonctionnement cognitif.....	79
Une configuration socialisatrice affiliatrice : l'exemple de la réorientation de Lola.....	79
Des ressources et des points d'appui déjà là.....	81
2.4. L'ingénierie centrée utilisateur pour l'application CASSIOP.....	84
L'identification des besoins pour une meilleure utilisabilité	84
La conception de l'application CASSIOP	85
Le développement de l'application CASSIOP.....	86
L'application CASSIOP : prometteuse... mais pas magique.....	86
Que retenir ?	87
3. QUELS ENSEIGNEMENTS RETENIR DES INABOUTISSEMENTS OU DES ABOUTISSEMENTS INCERTAINS DU PROJET ?	88
3.1. Sortir de la liminalité : vraiment ? Pour quelle place dans la société ?	88
Soraya : les effets (trop) discrets d'ARPEJAHM ?.....	88
Clara : quand la « désinstitutionnalisation » semble préjudiciable.....	88
Amélie et Quentin : quand la violence de la logique productive s'impose d'emblée	89

Kévin : quand c'est la famille, et pas la société, qui affine.....	89
Nolan : quand la logique d'assistance pourrait devenir préférable.....	90
Stephen, Nathan et Flora : ARPEJAHM a-t-il été plus qu'une heureuse parenthèse ?	90
Raja et Lola : sortir de la liminalité pour quelle place dans la structure sociale ?	91
3.2. <i>Le temps d'apprendre et d'accompagner l'apprendre : un ressort décisif</i>	93
3.3. <i>La question des apprentissages non faits/abandonnés : l'accès à l'écrit</i>	94
<i>Que retenir ?</i>	95
4. DES RESULTATS « PARALLELES » SUR L'UNIVERS DE L'INCLUSION	96
4.1. <i>Les savoirs discrets des « petites mains » de l'accompagnement</i>	96
Une attention portée aux savoir-faire discrets des AESH – La thèse d'Ulla Maguet.	96
4.2. <i>Les ressources affiliatrices des acteurs institutionnels : plus personnelles qu'institutionnelles</i>	97
4.3. <i>Une question politique : peut-on inclure dans une logique productive ?</i>	98
<i>Que retenir ?</i>	100
RECOMMANDATIONS AU REGARD DES RÉSULTATS	101
1. AU SERVICE DE L'ACCESSIBILITE	101
1.1. <i>Vers une didactique professionnelle du tutorat et une reconnaissance de l'intelligence tutorale</i>	101
1.2. <i>L'amplification de l'image du travail et du travail de l'image comme support de réflexivité</i>	101
2. AU SERVICE D'UNE REDUCTION DES EFFETS « D'INSTITUTION DU HANDICAP »	103
2.1. <i>Des aménagements raisonnables d'ordre temporel</i>	103
Des parcours déchronométrés	103
Des AESH réductrices des micro-retards	104
Exposer longtemps aux apprentissages fondamentaux	104
2.2. <i>Des aménagements raisonnables d'ordre humain</i>	105
PRÉSENTATION DES RÉALISATIONS ET DES SUPPORTS D'APPLICATION DÉVELOPPÉS	106
1. UN DOSSIER DOCUMENTAIRE	106
1.1. <i>Une note de synthèse de 56 pages</i>	106
1.2. <i>Une bibliographie commentée de 14 pages</i>	106
2. UN SITE INTERNET A DESTINATION DES ACTEURS DE L'INSERTION PROFESSIONNELLE POUR LES JEUNES EN SITUATION DE HANDICAP	107
3. CINQ MODULES OU SUPPORTS DE FORMATION	107
3.1. <i>À destination des tuteurs et tutrices, des formateurs du travail social et professeurs en Bac ASSP et CAP ATMFC</i>	107
POLARIS — Formation — 2 mars 2023.....	107
3.2. <i>À destination d'enseignants remplaçants en formation initiale : une extension de l'application CASSIOP</i>	109
3.3. <i>À destination d'étudiants et d'étudiantes en ingénierie de formation, master MEEF mention 4 « Accompagnement des dynamiques inclusives » - Inspé, université de Limoges</i>	109
Module de 3 heures, 27 octobre 2022	109
3.4. <i>À destination des PLP, CPE et chefs d'établissements de 6 LP du Limousin : présentation de l'application CASSIOP</i>	110
Le 8 juin 2023	110
3.5. <i>Guide de la démarche d'auto-confrontation en vue d'une autoformation</i>	110
4. DES RENCONTRES ET EVENEMENTS IMPLIQUANT LES JEUNES ET/OU LEURS ENSEIGNANTES, LEURS TUTEURS ET TUTRICES, LES	

ORGANISMES D'INSERTION (FILMEES)	110
4.1. <i>Rencontres internes aux protagonistes du projet</i>	110
Regroupement des jeunes de Niort le 30 novembre 2021.....	110
Les groupes collaboratifs de réflexion et d'échanges des 17 décembre 2021 et 21 janvier 2022.....	111
4.2. <i>Un événement tourné vers les acteurs de l'insertion</i>	112
Matinée de découverte et d'interactions à l'antenne de Cap-Métiers Limoges, le 23 juin 2022	112
4.3. <i>Événements pluripartenariaux (scientifiques, professionnels, grand public) à destination d'un public extérieur</i>	113
Les Rencontres d'Hippocrate, 25 novembre 2021	113
Les Innovantes de la formation (2e édition de la rencontre nationale des CARIF-OREF de France), les 14 et 15 septembre 2022	113
Journée pluri partenariale de clôture du projet « Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi pour des Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental », le 24 novembre 2022	113
5. UNE APPLICATION POUR TELEPHONE MOBILE ANDROID, CASSIOP (COMPETENCES ACQUISES DURANT LES STAGES ET LES SITUATIONS ORDINAIRES PRATIQUES)	119
5.1. <i>L'application CASSIOP bilingue (Français Anglais)</i>	119
5.2. <i>Des tutoriels vidéo en Français et en Anglais</i>	119
6. DES PRODUCTIONS SCIENTIFIQUES	120
6.1. <i>Articles et chapitres d'ouvrages publiés ou acceptés</i>	120
6.2. <i>Communications en colloques, séminaires, journées d'étude</i>	122
6.3. <i>Ouvrage en cours de rédaction</i>	126
6.4. <i>Numéro de revue thématique à paraître en février 2025</i>	127
7. DES EXTENSIONS DU PROJET.....	128
7.1. <i>Le Trophée Handicap des universités de Limoges et Poitiers</i>	128
7.2. <i>Appui à la participation au concours : "Chercheurs en actes" Lycée POLARIS - Formation</i>	129
7.3. <i>Des focales particulières au sein du Projet FORMSCOLEEP (FrED / LéA/ Ifé / Rectorat de Limoges)</i> . 131	
7.4. <i>Projet d'enquête « égalité des chances et accessibilité des lieux d'accueil grand public à Cap Métiers Nouvelle-Aquitaine »</i>	131
7.5. <i>Projet d'enquête : coordonnateurs et coordonnatrices d'ULIS TFC, professionnalisation, parcours et pratiques du métier</i>	132
CONCLUSION	133
BIBLIOGRAPHIE.....	135
BIBLIOGRAPHIE DU DOSSIER DOCUMENTAIRE 2022	135
<i>Articles scientifiques</i>	135
<i>Ouvrages et chapitres d'ouvrages ; thèses</i>	137
<i>Supports d'application ; manuels et guides ; articles d'interface : outils et expériences</i>	137
BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE PROPOSEE PAR FABIENNE MONTMASSON-MICHEL	140
BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE PROPOSEE PAR ANTOINE AGRAZ.....	143
BIBLIOGRAPHIE COMPLEMENTAIRE PROPOSEE PAR MARIE-HELENE JACQUES	146
ANNEXES	148
LISTE DES ANNEXES INDEPENDANTES JOINTES A CE RAPPORT	148
LISTE DE L'ENSEMBLE DES SUPPORTS D'APPLICATION.....	149

SYNTHÈSE SCIENTIFIQUE DE LA RECHERCHE.....	153
LES GRANDS PRINCIPES DE LA RECHERCHE ARPEJAHM	153
DIMENSION PARTICIPATIVE DE LA RECHERCHE ARPEJAHM	154
INTERET POUR DES ACTEURS DE TERRAIN DES RESULTATS ET LIVRABLES DE CE PROGRAMME DE RECHERCHE.....	155
<i>Pour les élèves porteurs de TFC et leurs familles</i>	<i>155</i>
<i>Pour les acteurs scolaires de Lycée Professionnel.....</i>	<i>155</i>
<i>Pour les acteurs de l'entreprise</i>	<i>156</i>
<i>Pour les acteurs territoriaux de l'insertion</i>	<i>156</i>
QUE RETENIR DU PROJET ARPEJAHM ?.....	156
<i>Qui sont les jeunes impliqués dans le projet ARPEJAHM ?</i>	<i>156</i>
<i>Les réussites du projet ARPEJAHM.....</i>	<i>156</i>
<i>Quels enseignements retenir des inaboutissements ou des aboutissements incertains du projet ?</i>	<i>157</i>
<i>Des résultats « parallèles » sur l'univers de l'inclusion</i>	<i>158</i>
RESUME DU PROJET	159
PROJECT SUMMARY	161
PRESENTATION DES REALISATIONS ET DES SUPPORTS D'APPLICATION DEVELOPPES	163
1. <i>Un dossier documentaire</i>	<i>163</i>
Une note de synthèse de 56 pages.....	163
Une bibliographie commentée de 14 pages.....	163
2. <i>Un site internet à destination des acteurs et des actrices de l'insertion professionnelle pour les jeunes en situation de handicap.....</i>	<i>163</i>
3. <i>Cinq modules ou supports de formation</i>	<i>164</i>
À destination des tuteurs et tutrices, des formateurs du travail social et professeurs en Bac ASSP et CAP ATMFC : POLARIS — Formation — 2 mars 2023.....	164
À destination d'enseignants remplaçants en formation initiale : une extension de l'application CASSIOP.....	164
À destination d'étudiants et d'étudiants en ingénierie de formation, master MEEF mention 4 « Accompagnement des dynamiques inclusives » - Inspé, université de Limoges	164
Module de 3 heures, 27 octobre 2022	164
À destination des PLP, CPE et chefs d'établissements de 6 LP du Limousin : présentation de l'application CASSIOP - Le 8 juin 2023	164
Guide de la démarche d'auto-confrontation en vue d'une autoformation	164
4. <i>Événements pluripartenariaux (scientifiques, professionnels, grand public) à destination d'un public extérieur</i>	<i>165</i>
Les Rencontres d'Hippocrate.....	165
Les Innovantes de la formation (2 ^e édition de la rencontre nationale des CARIF-OREF de France)	165
Journée pluri partenariale de clôture du projet « Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi pour des Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental ».....	165
5. <i>Une application pour téléphone mobile Android, CASSIOP (Compétences Acquisées durant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques)</i>	<i>166</i>
L'application CASSIOP bilingue (Français Anglais)	166
Des tutoriels vidéo en Français et en Anglais	168
6. <i>Des productions scientifiques</i>	<i>168</i>
Articles et chapitres d'ouvrages publiés ou acceptés.....	168
Communications en colloques, séminaires, journées d'études.....	169
Ouvrage en cours de rédaction	169

Numéro de revue thématique à paraître en février 2025	169
7. Des extensions du projet	170
Le Trophée Handicap des universités de Limoges et Poitiers.....	170
Appui à la participation au concours : “Chercheurs en actes” Lycée POLARIS - Formation.....	170
Des focales particulières au sein du Projet FORMSCOLEEP (FrED / LÉA/ Ifé / Rectorat de Limoges).....	170
Projet d’enquête « égalité des chances et accessibilité des lieux d’accueil grand public à Cap Métiers Nouvelle-Aquitaine »	170
Projet d’enquête : coordonnateurs et coordonnatrices d’ULIS TFC, professionnalisation, parcours et pratiques du métiers	170
SYNTHÈSE POUR UNE VALORISATION SOCIALE DE LA RECHERCHE	171
VERSION EN FRANÇAIS.....	171
ENGLISH VERSION.....	176

Avant-Propos

Dans son intitulé même, la recherche ARPEJAHM accorde une place centrale et active aux premiers acteurs concernés, à savoir les jeunes adultes porteurs de handicap mental, plus spécifiquement les lycéens d'ULIS Lycée professionnel constituant la population spécifique à laquelle est dédiée cette recherche : le terme même de réflexivité relève d'une capacité individuelle à se regarder et se penser agir, et donc à développer son propre pouvoir d'agir et son autodétermination, en l'occurrence en situation professionnelle. Au-delà du strict cadre de leur activité professionnelle, le projet a stimulé chez les jeunes concernés le développement de compétences cognitives, psychosociales et sociales, par leur participation à des événements scientifiques, ou par leur implication dans l'ingénierie de développement de supports d'application, via une démarche « centrée utilisateur ». Par ailleurs, les autres acteurs impliqués dans cette recherche, qui gravitent autour de ces jeunes adultes (enseignants, tuteurs de stage, chefs d'entreprise, voire en parallèle acteurs de l'insertion) ont été, par un effet de mise en abyme, eux-mêmes exposés à leur propre réflexivité professionnelle d'accompagnants ; par le même processus, ils se sont impliqués de manière consentie et proactive tout au long du dispositif de recherche, au service de leur propre développement professionnel, et par effet de répercussion, au profit d'une attitude de « recherche » dans leur exercice professionnel, comme témoigne une majorité d'entre eux, quant à une conception renouvelée de leur professionnalité : ces divers points de vue sont accessibles via les supports audiovisuels produits au cours de la recherche et remis avec ce rapport.

1. Dimension participative de la recherche ARPEJAHM

La *Charte des sciences et recherches participatives en France* (2017) indique que « Les sciences et recherches participatives sont des formes de production de connaissances scientifiques auxquelles participent, aux côtés des chercheurs, des acteurs de la société civile, à titre individuel ou collectif, de façon active et délibérée ». Déclinée par les signataires, cette définition s'ancre dans le principe de co-construction du savoir, au cours des différentes phases (voir à ce titre, le site de l'INSERM consulté le 13 septembre 2023).

En quoi la recherche ARPEJAHM a-t-elle veillé au respect de ce principe au cours des phases du projet ?

1.1. Phase de définition des questions à résoudre et des objectifs à atteindre

Après la validation de la lettre d'intention du projet ARPEJAHM par la FIRAH et l'AGEFIPH, un groupe de travail a été organisé le 9 septembre 2020 (sur le pôle universitaire de Niort avec présence en visioconférence pour les acteurs de Limoges) afin de finaliser l'écriture du projet ARPEJAHM tel qu'il a finalement été accepté en décembre 2020. Ce groupe de travail a donc réuni les chercheurs et acteurs qui avaient objectivement exprimé leur souhait de s'impliquer

dans le projet, après notre sollicitation initiale en vue de déposer la lettre d'intention : 4 enseignants-chercheurs (A. Agraz, MH. Jacques, F. Montmasson-Michel et T. Colliot, qui a ensuite décliné une implication formelle, mais est restée un conseil scientifique important lors du développement de l'application CASSIOP) ; 2 chargés de mission inclusion/coordonnateurs de formation ASH des rectorats de Limoges et Poitiers qui ont ensuite été des personnes-ressources, mais n'ont pas pris part formellement au projet ; 2 chargées d'insertion référentes handicap de la Mission Locale Sud Deux-Sèvres qui se sont ensuite désistées (pour des raisons développées dans le prérapport) ; 1 chargée d'insertion référente handicap de la Mission locale agglomération de Limoges ; 6 coordonnateurs d'ULIS lycée pro (dont 4 qui se sont effectivement impliquées par la suite, pour 3 LP publics de Niort – Gaston Barré, Thomas Jean-Main et Paul Guérin) et 1 LP public de Limoges (Mas Jambost). Un cinquième LP, relevant du secteur privé sur Limoges (POLARIS), a ensuite été contacté au printemps 2021 et a donné suite après lecture du projet accepté, via sa cheffe d'établissement et une professeure référente d'élèves avec notification MDPH.

1.2. Phase de définition des moyens à mettre en œuvre

Les actrices centrales qui ont permis d'opérationnaliser le projet ARPEJAHM sont les 5 enseignantes de LP, coordonnatrices d'ULIS ou référentes d'ESH des LP concernés. Avec l'appui des chercheurs (via des supports de présentation, ou en leur présence), dès le printemps 2021, elles ont présenté le projet tel qu'accepté par la FIRAH et l'AGEFIPH aux chefs d'établissements, aux élèves, aux autres enseignants, en particulier ceux des spécialités professionnelles, et aux parents d'élèves. Elles ont recueilli le consentement éclairé à participation par les élèves volontaires et leurs familles : comme cela a été indiqué dans le prérapport, plusieurs élèves initialement partants ont exprimé des changements d'avis qui ont été respectés, notamment parce qu'ils ne souhaitent pas associer leur famille au projet ; cela nous a conduits à repenser la place des entretiens initialement envisagés avec les familles, les seuls parents ayant alors été rencontrés étant ceux dont les lycéens eux-mêmes avaient donné leur consentement explicite. Les enseignantes ont également joué un rôle primordial d'intermédiaires avec les entreprises (chefs d'entreprise et tuteurs) accueillant les lycéen.es en stage : leur implication (pour le recueil de données, ou pour la réflexion qui s'en est suivi, notamment lors de la journée d'étude) n'a pu se faire que grâce aux présentations explicites et concertées que les enseignantes leur ont faites de la démarche envisagée, et au recueil des avis et propositions des acteurs de l'entreprise quant aux modalités pratiques de cette démarche (moment, durée, organisation, principes liés aux observations filmées et aux temps d'activité commentée).

En outre, la progression pédagogique et l'expérimentation de l'utilisation de tablettes numériques par les élèves, pour constituer un annuaire personnel de ressources (APR) à partir de leurs photos de stage, ont été co-élaborées entre deux chercheuses et les cinq enseignantes, parfois sur des temps de co-présence en classe : présentation, consignes, stockage. C'est aussi grâce aux retours d'expérience des lycéen.nes en stage, aux avis des tuteurs quant à l'utilisabilité des tablettes et aux difficultés d'exploitation pédagogique

rencontrées lors des retours en classe que ce moyen numérique a été finalement écarté au profit de l'usage du téléphone mobile personnel, plébiscité par les élèves, d'usage plus familier et plus maniable que la tablette, selon les tuteurs comme les jeunes, en situation professionnelle.

1.3. Phase de collecte de données

Les chercheurs ont formulé des propositions aux enseignantes, aux élèves, aux familles volontaires et aux tuteurs d'entreprise à partir de méthodologies déjà éprouvées dans leurs travaux antérieurs (entretiens, observations filmées, activités commentées, auto-confrontation) pour structurer les modalités de recueil des situations impliquant les acteurs de terrain (captations, interviews, photos) ; ces propositions ont été détaillées pour chaque contexte précis (par exemple, lors de la prise de contact avec une entreprise accueillante en tenant compte des spécificités de son activité, par exemple la présence de clients, ou le secret de fabrication ; ou lors de séances en classe auprès des élèves volontaires).

Une attention particulière a été portée aux questions des acteurs et à leurs éventuelles inquiétudes quant au recueil de données, mais aussi en les assurant des principes éthiques d'anonymat, de confidentialité. Leurs observations ont été prises en compte quant à : (a) la nature des recueils (par exemple, les lycéen.nes qui n'ont pas souhaité que leurs familles soient rencontrées) ; (b) leur qualité (par exemple, les tuteurs qui nous ont alertés sur certaines situations professionnelles peu propices à la captation en raison du bruit, de la configuration matérielle – machines dangereuses ; chaîne de production ; hygiène ; droit à image d'usagers ou de clients) ; (c) leur compatibilité avec les troubles des élèves (par exemple, lors des phases d'observation filmée et d'activité commentée ou lors des entretiens d'auto-confrontation, les capacités d'attention ou les difficultés langagières des élèves ont constitué des points de vigilance et les jeunes ont eu toute latitude pour mettre fin aux recueils) ; (d) leur utilité (par exemple, les tuteurs qui se sont emparés de certaines observations filmées pour analyser leur propre pratique tutorale, voire qui ont sollicité des entretiens d'auto-confrontation pour eux-mêmes ; des parents qui ont loué l'initiative du « CV en images » au titre de la valorisation de leur enfant, en regard des parcours de relégation et de violence institutionnelle qu'ils ont souvent connus.)

Concernant l'expérimentation de l'Annuaire personnel de ressources sur tablettes numériques, qui avait pour objectif que chaque lycéen produise un album de photos légendées, au titre d'une conscientisation et d'une capitalisation de ses expériences et compétences, via la suppléance mnésique et cognitive des images autoproduites, la démarche était totalement nouvelle. Nous avons donc adopté des principes socioconstructivistes impliquant les expertises respectives de tous les acteurs : (a) les essais-erreurs des lycéen.nes (erreurs de stockage et de récupération des photos ; difficultés d'écriture autonome des légendes ; leur repli sur l'usage plus agile de leur téléphone mobile et des fonctions d'aide à l'écriture) et leurs propositions (définition des catégories de stockage des images ; besoins en matière de vocalisation par exemple) ; (b) les exploitations pédagogiques des enseignantes, relevant les effets bénéfiques de l'outil image (par exemple : la confirmation de

l'efficacité des photos au titre de suppléance mnésique et de l'aide à la formulation des situations et des compétences) et leurs impasses (les difficultés pour passer du langage oral et réflexif produit à partir des images à la scripturalisation des expériences, par exemple) ; (c) les constats des tuteurs en entreprise sur les tablettes relevant d'un outil « encombrant », peu utilisable ; leur approbation de l'usage des photos comme support de médiation tutorale et d'aide à la professionnalisation du jeune ; (d) les entretiens de légendage des photos conduits par deux chercheuses individuellement avec chaque jeune, ayant permis de détecter les points d'appui et les obstacles, les modalités d'étayage mobilisées pour tendre vers un usage autonome d'un outil numérique pour produire des images, les sélectionner et les organiser, puis les légender de manière à constituer une traçabilité des expériences, qui permette de se regarder au travail, de penser son travail et de se penser en tant que travailleur-se. L'articulation entre ces différents points de vue a constitué le fil conducteur de cette expérimentation et sa concrétisation avec le développement de l'application numérique CASSIOP.

1.4. Phase d'analyse des données

Afin que les lycéen.nes endossent des fonctions d'experts autour des caractéristiques les plus singulières de leur identité de jeune professionnel, deux groupes collaboratifs d'échange et de discussion ont été mis en place : nous avons sollicité les lycéens pour qu'ils nous montrent, et se montrent réciproquement, quels usages ils font de leur tablette numérique, pour garder en mémoire des « choses importantes pour eux », pour valoriser ce qu'ils savent faire ; quels conseils et idées peuvent-ils donner à leurs camarades ; quel sens ils donnent aux activités commentées et captées en stage et aux entretiens d'auto-confrontation pour consolider leurs savoir-faire et savoir-être professionnels ; et finalement ce qu'ils pensent plus généralement de leur travail et d'eux-mêmes en tant que travailleurs. Ces séances ont été présentées comme une manière de réfléchir ensemble à la meilleure façon de faire tout cela. Deux séances ont été organisées (17/12/2021 à Limoges regroupant quatre lycéens limougeaux, leur enseignante et une AESH autour de 3 chercheurs ; le 21/01/2022 à Niort regroupant six lycéens niortais et les 3 chercheurs) ; elles ont été filmées. L'analyse de contenus de ces séances a permis de retenir un certain nombre de principes énoncés par les jeunes pour la suite du projet : (a) l'utilité des images pour « se voir » pour « prendre du recul » ; mais aussi voir ce que font des camarades d'une même formation ou des collègues chevronnés pour « avoir des idées » ; (b) la proposition de rubriques de catégorisation des images qui font sens pour eux ; (c) les critiques de l'outil tablette et les propositions de détour vers le téléphone mobile ; (d) les demandes d'aide à l'écriture des légendes, la plupart de jeunes ayant fait appel à un tiers scripteur. Ces quatre principes ont été consignés et retenus dans le cahier des charges pour développer l'application pour mobile CASSIOP. La présentation du prototype de l'application lors de la journée pluripartenariale de novembre 2022 a ensuite permis des améliorations techniques de l'application, suite aux remarques des usagers (jeunes, enseignantes, tuteurs).

1.5. Phase d'interprétation des résultats

La présence très régulière des chercheurs sur les différents terrains (dans les classes et les établissements scolaires ; dans les entreprises ; lors de rencontres avec les jeunes hors les murs, notamment à leur domicile ou dans des lieux tels que des cafés, des restaurants) a permis des interprétations scientifiques enracinées dans les situations scolaires, sociales et professionnelles concrètes : en effet, ce projet sur un temps long a permis une interconnaissance qui a généré des expertises partagées, parfois de manière informelle au gré des échanges interpersonnels ou des affinités. Aussi, le travail scientifique classique de formalisation des résultats, en vue de la rédaction et de la publication d'articles et d'ouvrages, opéré par les trois chercheurs de ce projet, s'est-il transformé par ces alliances. Prenons pour exemple les commentaires d'Amélie, lors de la journée d'étude dont il sera fait état plus loin, au sujet du mode de présentation en tableau des postures tutorales (publication d'Antoine Agraz, 2023), qu'elle a estimé très accessible et compréhensible ; ou encore certains tuteurs ou enseignants qui ont proposé aux chercheurs d'élargir les résultats produits à d'autres publics auxquels ils ont à faire.

1.6. La valorisation des résultats

Quatre modalités de valorisation ont été développées dans une dimension purement participative :

(a) Des événements — rencontres, conférences, journées d'étude — au fil du projet, à destination d'un public extérieur, associant chercheurs, lycéens et enseignantes et pour certains, des acteurs des entreprises et de l'insertion : *Les Rencontres d'Hippocrate* - « Handicap et société inclusive » au CHU de Limoges avec l'intervention d'une coordinatrice d'ULIS (Lycée Mas Jambost), de deux lycéennes (Lola et Clara) et d'un chercheur (A. Agraz) en novembre 2021 ; une matinée animée par et à *Cap Métiers Limoges*, avec des ateliers participatifs de sensibilisation aux métiers et des prises de parole de 3 lycéennes (Raja, Lola, Soraya) en présence de 2 chercheurs (A Agraz et MH Jacques) et d'une coordonnatrice d'ULIS (Lycée Mas Jambost) en juin 2022 ; les journées nationales des CARIF-OREF *Les Innovantes de la formation* organisées à Pessac en septembre 2022 par Cap métiers Nouvelle-Aquitaine, faisant intervenir 2 chercheurs (A Agraz et MH Jacques) avec 3 témoignages vidéo et 1 audio de lycéens impliqués dans le projet (ITW par 1 chercheuse F Montmasson-Michel) sur le thème : *C'est quoi un bon tuteur ?* (Kevin, Quentin, Stephen, Nolan) ; La *Journée d'étude pluri partenariale de conclusion du projet ARPEJAHM* avec la contribution et les communications de 5 enseignants-chercheurs et 2 docteurs (4 chercheurs du projet et 3 chercheurs invités), 3 lycéennes (Raja, Lola, Amélie), toutes les coordinatrices d'ULIS impliquées dans ARPEJAHM (5) et une cheffe d'établissement (lycée pro POLARIS), 1 cheffe d'entreprise, 2 tuteurs et 1 tutrice, 4 représentants des acteurs territoriaux de l'insertion (AGEFIPH ; Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine ; Différent et compétent ; POLARIS formation), le web-développeur qui a obtenu le marché de développement de l'application CASSIOP.

(b) Cinq formations destinées à sensibiliser sur et à promouvoir une démarche d'accessibilité à la réflexivité professionnelle pour les publics en difficultés cognitives ou avec l'écrit, réalisées par les chercheurs en collaboration avec des chefs d'établissement et des coordonnatrices d'ULIS ou par une des enseignantes impliquées dans le projet : (1) *Promouvoir la Réflexivité professionnelle chez des sujets en situation de handicap cognitif : quelles entrées ? Quels outils ? Quelles perspectives ?* À destination des tuteurs et tutrices, des formateurs du travail social (formations testées et dispensées entre janvier et mars 2023 en collaboration avec l'établissement POLARIS de Limoges qui recouvre un lycée, un centre de formation professionnelle continue et un Institut de formation en travail social). Lors de cette formation, trois actrices du projet sont intervenues : Astrid Pujal, proviseure ; Hélène Lacroix-Barseyni, enseignante et Raja, lycéenne pour faire un retour d'expérience ; (2) en master MEEF parcours Accompagnement des dynamiques inclusives — INSPE de l'université de Limoges, à destination d'ingénieur.es de formation – *L'inclusion au risque des transitions biographiques : vers une continuité des parcours ?* En février 2023 ; (3) au rectorat de Limoges, auprès des enseignants et chefs d'établissements impliqués dans un projet LéA coordonné par l'Institut Français d'Éducation « Lieux d'éducation associés », intitulé FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel), avec une *présentation de l'application CASSIOP* en juin 2023 ; (4) à destination d'enseignants remplaçants en formation initiale : *La réflexivité professionnelle via les images fixes : une extension de l'application CASSIOP* — Par Hélène Lacroix-Barseyni — enseignante en biotechnologies option santé environnement au Lycée professionnel de POLARIS Formation de Limoges - Formatrice, Référente Métier à l'Institut de formation ISFEC François d'Assise de Bordeaux au printemps 2023 ; (5) un *guide de l'auto-confrontation* : support destiné aux professionnels (enseignants, tuteurs de stage, accompagnateurs, chargés d'insertion, etc.) qui souhaitent utiliser cette méthodologie pour développer la réflexivité professionnelle.

(c) Une ingénierie collaborative pour le développement de l'application CASSIOP pour téléphone mobile (Compétences Acquisées durant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques), au titre d'un support d'application rendu avec ce rapport : à partir de l'expérimentation conduite autour de l'Annuaire personnel de ressources impliquant tous les lycéens (11), les 5 coordonnatrices d'ULIS, 3 tuteurs de stage, 2 étudiantes des Master 2 des Sciences de l'éducation et de la formation en stage long qui ont supervisé les expériences utilisateurs avec les lycéens et le développement du cahier des charges de l'application, une promotion de 11 étudiants de Master 1 des Sciences de l'éducation et de la formation qui ont créé les vidéos tutoriels, 1 web-développeur, un traducteur professionnel pour la version de CASSIOP en Anglais, 3 chercheurs.

(d) De nouveaux projets : S'appuyant sur les démarches et les résultats du projet ARPEJAHM, le projet PADAHM (Pouvoir d'Agir et Devenir Adulte avec un Handicap Mental) qui interroge la transition et le processus du devenir adulte chez les jeunes porteurs de handicap mental et les formes plurielles et plus ou moins abouties de leur pouvoir d'agir et de leur accès à l'autonomie sociale a été déposé au titre du *Trophée Handicap Recherche 2022* des universités de Limoges et Poitiers : il a reçu le 1er prix ex aequo.

Au titre de la valorisation scientifique, d'autres communications et des publications (acceptées ou éditées) sont dévolues aux chercheurs impliqués dans le projet ou autres : 2 articles dans des revues internationales à comité de lecture ; 1 communication par un Sociologue extérieur au projet, spécialiste des images du travail, lors de la journée d'étude de clôture le 24 novembre 2022 (support vidéo disponible dans les livrables) ; 3 communications dans des colloques internationaux ; 1 ouvrage accepté et financé à paraître fin 2024 aux Editions Champ Social : *De l'ULIS à l'emploi... Accessibilité à la réflexivité professionnelle pour des lycéens porteurs de handicap mental* ; 1 numéro de la revue *Images du travail, travail des images* accepté pour février 2025, intitulé *Images, travail et handicap, 20 ans après la loi de 2005*.

Certaines publications (dans des revues d'interface) sont envisagées et associeront les acteurs de terrain.

Ainsi, si l'on se réfère aux critères de la *Charte des sciences et recherches participatives en France (2017)*, notre démarche recouvre bien les principes édictés, comme en attestent les supports d'application et les productions qui accompagnent ce rapport : (a) Promotion de la coopération et de la production de biens publics ou communs ; (b) Respect de l'autonomie des parties prenantes et reconnaissance mutuelle ; (c) Diversité des savoirs à l'œuvre et pouvoir d'agir des acteurs ; (d) Gestion efficace et opportune des ressources ; (e) Outils numériques adéquats ; (f) Accompagnement des acteurs ; (g) Mise en œuvre adaptée aux milieux éducatifs.

2. Intérêt pour des acteurs de terrain des résultats et livrables de ce programme de recherche

L'intérêt pour les acteurs de terrain et les effets que le projet ARPEJAHM a eu sur leurs pratiques ou leurs parcours ont été exprimés publiquement et recueillis lors de la journée pluripartenariale de clôture de projet qui s'est tenue à l'auditorium de l'Université de Limoges le 24 novembre 2022. Quatre tables rondes animées par les chercheurs ont donné la parole aux quatre catégories d'acteurs concernés par le projet (les lycéen.nes de LP porteur.ses de troubles des fonctions cognitives-TFC ; les acteurs scolaires à savoir les enseignantes coordonnatrices d'ULIS et une cheffe d'établissement ; les chefs d'entreprises et tuteurs de stage ; les acteurs territoriaux de l'insertion professionnelle). Afin de laisser toute la valeur à leurs propos et leurs avis, l'intégralité des tables rondes a été captée (avec le consentement signé des intervenants) et a fait l'objet d'un montage professionnel diffusé sur la chaîne YouTube de l'université de Limoges, Canalsup :

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL6NwqUakgxVJP08hRzaWTv3wL7R2NYKHu>.

Outre les nombreux et variés autres matériaux de recherche recueillis pendant les deux années du projet (et encore aujourd'hui avec le projet PADAHM), ces contenus très riches peuvent se décliner autour des points suivants qui attestent de l'intérêt des acteurs de terrain pour le projet ARPEJAHM :

2.1. Pour les élèves porteurs de TFC et leurs familles

- ⇒ Dans un contexte amplifié de scolarisation en milieu ordinaire, les actions du projet ARPEJAHM constituent une compensation discrète, mais néanmoins prometteuse des écarts socioscolaires de réussite et de parcours, mais aussi un vecteur de reconnaissance, de dignité au travail, de pouvoir d'agir.

Un rapport de la DEPP (Direction de L'Évaluation, de la Prospective et de la Performance) édité par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, intitulé *Élèves en situation de handicap* et datant de 2021 fait état de l'évolution significative de la scolarisation en milieu ordinaire des élèves porteurs de handicap (Dauphin L., Prouchandy P., DEPP. 2021) : 10 ans après la Loi du 11 février 2005, la scolarisation en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap avait augmenté de 80%. Cette augmentation ne s'est pas démentie depuis : depuis la création des UPI (Unités pédagogiques d'intégration, circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995), devenues ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire, circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010), 45 000 collégiens et lycéens y ont été accueillis ; entre 1998 et 2019, la scolarisation des ESH dans le second degré est passée de 17 000 à 107 000. Cette augmentation est à attribuer, notamment, à l'accueil favorable par les enseignants, selon la note d'information de la DEPP intitulée *Les enseignants accueillant des élèves en situation de handicap à l'école* (S. Le Laidier, octobre 2018, DEPP) : 80% des enseignants de classe ordinaire accueillent sans hésitation un élève en situation de handicap. Dans la plupart des cas, cette expérience est pour eux positive.

Or, la situation des élèves porteurs de TFC atteste de parcours scolaires plus épineux que la population parente, selon la note d'information intitulée *Pour la première fois, un regard sur les parcours à l'école primaire des élèves en situation de handicap* (Le Laidier S., Prouchandy P., octobre 2016, DEPP) : moins de 25% des élèves en situation de handicap entrent en CM2 à l'âge de 10 ans ; quatre ans auparavant, à 6 ans, 60% entraient pourtant en CP ; seulement un tiers des enfants entrés « à l'heure » en CP atteint le CM2 « à l'heure » ; une moitié de ces enfants va progressivement passer dans une classe ou un établissement spécialisé (les enfants de milieux défavorisés davantage que ceux d'origine sociale plus élevée). Ces résultats sont à mettre en regard avec le point de vue des enseignants, qui, bien que majoritairement favorables à l'accueil d'ESH, témoignent d'une expérience qui peut se révéler difficile : une partie importante d'entre eux auraient besoin de conseils face aux difficultés de l'élève, certains se sentent même dépassés ; la plupart des enseignants souhaiteraient pouvoir suivre des formations complémentaires.

Par ailleurs, une note de la Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques (De La Rosa, G., Buisson, G., 2020, N° 1169) intitulée *Parents d'enfant handicapé : davantage de familles monoparentales, une situation moins favorable sur le marché du travail et des niveaux de vie plus faibles* atteste d'indicateurs sociologiques qui révèlent que les élèves de moins de 20 ans, en situation de handicap, connaissent tendanciellement des situations familiales moins favorables que leurs camarades qui n'ont pas de reconnaissance MDPH : des familles plus souvent monoparentales, des parents tendanciellement plus âgés et moins

diplômés, moins de travail professionnel sous différentes formes (inactivité, temps partiel), des familles aux revenus moins importants et plus de familles pauvres que la population de référence (autres parents d'enfants de moins de 20 ans). Le document précise aussi que de nombreux parents méconnaissent les aménagements pédagogiques dont leur enfant bénéficie.

Au final, ces données attestent que les ESH sont objectivement plus vulnérables scolairement et socialement que leurs camarades qui ne connaissent pas de situation de handicap. Les entretiens biographiques conduits avec les 11 lycéens et lycéennes qui se sont impliqués dans le projet ARPEJAHM et parfois avec leurs familles confirment ces situations de vulnérabilité, précédemment décrites dans le rapport intermédiaire de recherche. Leurs parcours ont été marqués par la violence institutionnelle en contexte scolaire (orientations subies et relégations ; souffrance et parfois abandon face aux apprentissages ; harcèlement par les pairs ; culpabilisation des parents par les travailleurs sociaux) : ils ont développé une défiance à l'endroit de certains acteurs de l'École et sont corrélativement très sensibles aux postures bienveillantes et étayantes dans lesquelles ils se sentent considérés dans ce qu'ils savent faire. Aussi, au cours du projet ARPEJAHM, les situations de « bonnes relations » ont-elles souvent été constatées entre le jeune et le collectif de travail, lors des stages en entreprise (ces entreprises et structures volontaires pour accueillir un jeune porteur de TFC étant effectivement sensibilisées au handicap sont vigilantes à développer un climat propice à leur accueil).

Ces lycéens et leurs familles vivent depuis longtemps en « régime permanent d'incertitude », face aux transitions du parcours, face à l'acquisition de l'autonomie. Les familles témoignent de la grande solitude dans laquelle elles ont parfois été laissées et les ressources dont elles ont usé pour faire face (ressources sociales de l'entourage, protection affective et cloisonnements pour éviter à leur enfant de souffrir). Aussi, si certains lycéens ont déjà acquis des formes d'indépendance (transports, vie affective, sorties et loisirs), d'autres n'ont pas encore amorcé une quelconque forme d'émancipation. Certains parents « ménagent » en effet leur enfant autour de contextes d'apprentissage réduits et sécurisants, dans lesquels l'imitation de gestes ou d'activités est proposée, débouchant sur des tâches minimales, mais réussies et satisfaisantes. Ces familles s'attachent à « gérer la vulnérabilité » de leur enfant.

Il appert que c'est souvent le paramètre temporel (des rythmes, des temporalités, des chronologies institutionnelles et sociales) qui met ces jeunes en difficultés : les « catégories de l'entendement institutionnel » les assignent souvent à la « difficulté d'apprentissage » ou au « handicap cognitif » en lien avec une représentation « chronométrique » de l'enfant et de l'adolescent (Millet, Croizet, 2016). Or, c'est un fait « homogénéisant » qui caractérise tous nos jeunes partenaires : ils apprennent lentement (fatigabilité, nécessité de répéter, s'entraîner, refaire plusieurs fois pour réussir à faire bien, etc.) ; les tâches de planification s'avèrent complexes pour ces lycéens : la mémorisation immédiate est souvent entravée et nécessite des suppléances.

Or, un résultat marquant de cette recherche relève du fait que, si l'institution scolaire ou la sphère du travail leur laisse le temps (de développer et stabiliser leurs apprentissages, de découvrir, de « se tromper », de régresser, de changer d'idée, etc.), s'installe alors un climat

que les jeunes identifient comme relevant de « bonnes relations » auxquelles ils et elles sont non seulement sensibles, mais qui leur permet de sécuriser leurs apprentissages et, ce faisant, de les rendre possibles et d'accroître leur efficacité. Les « temps de suspension » accordés par les enseignantes, les tuteurs et les chercheurs à l'écart de l'action, dédiés au travail avec et sur les images fixes ou animées prises par le jeune ou avec le jeune, ont participé de ce climat propice au sentiment de réussite, d'être pris.e au sérieux dans son travail, d'être considéré.e dans sa progression singulière et dans son parcours et ont permis de mettre en suspens, au moins partiellement, la « menace du stéréotype » qui affecte les individus supposés incapables en restreignant, justement, leurs capacités d'apprentissage du fait d'une surcharge de la mémoire de travail (Croizet et alii, 2004 ; Millet, Croizet, 2016).

Dans le temps de notre projet et de l'expérimentation coconstruite, l'efficacité des images fixes ou animées prises par le jeune ou avec le jeune, en situation réelle de travail est avérée pour stimuler les compétences réflexives : verbaliser les éléments saillants de la situation, les procédures et les actions et expliquer un processus de travail ; mobiliser un lexique spécifique, afférent au champ professionnel ; nommer des outils, des actions, des produits, des matières, des espaces ; exprimer des appréciations autonomes sur la qualité de réalisation des tâches ; exprimer des valeurs et des principes éthiques sur les tâches ou sur le contexte de travail, sur ce qu'est un travail bien fait ; analyser les tâches d'autrui ; développer un esprit critique sur certaines tâches non dévolues au stage ou au métier et qui posent la question de la dignité au travail. Pour plusieurs jeunes, le travail conjoint des enseignantes, des tuteurs, des chercheurs à partir des images a contribué à faire avancer, voire à reconfigurer le projet professionnel initial (une réorientation réussie, des insertions professionnelles post-lycée, des projections vers des qualifications supérieures).

Les événements publics auxquels ces jeunes ont contribué leur ont donné une visibilité et un droit de parole ; corrélativement, outre une valorisation et un sentiment d'efficacité personnelle et de reconnaissance indéniables, ces situations ont stimulé des compétences transférables vers l'autonomie socioprofessionnelle (prise de parole, gestion des émotions, interaction, présentation de soi, adaptabilité à des interlocuteurs variés et nombreux, etc.).

Au final, sur le temps de l'expérimentation, tous les jeunes expriment, à des degrés et sous des modalités diverses, le plaisir et l'intérêt qu'ils et elles ont pris à produire ou faire l'objet d'images, parler d'eux-mêmes, de leurs savoir-faire, de leur parcours, de leurs situations sociales ou de travail, échanger avec d'autres à partir des images, être considérés comme des « experts de leur quotidien », cette expertise étant formalisable et transférable.

La limite de notre démarche réside dans la difficulté qui perdure pour les 11 jeunes suivis à procéder à ce travail réflexif sans la médiation d'un tiers (enseignant, tuteur, chercheur). Les séances d'auto-confrontation vidéo ont été plébiscitées par les jeunes quant à l'effet qu'elles ont eues pour s'observer au travail, voir ses erreurs et les corriger, voir ce qu'on sait faire, comme en attestent les propos de plusieurs jeunes, que ce soit lors de la journée d'étude ou lors des groupes collaboratifs de réflexion et d'échanges. Le guide d'auto-confrontation qui figure parmi les supports d'application a été conçu pour que la démarche se perpétue hors la

présence des chercheurs : elle reste complexe à mettre en œuvre de façon autonome, pour des raisons techniques et sociales (se filmer, avoir les autorisations, bénéficier d'un temps d'auto-confrontation). L'application pour mobile CASSIOP, conçue avec et pour les jeunes en difficultés cognitives ou avec l'écrit, agit selon une certaine suppléance à cette difficulté : elle accessibilise, guide et structure la traçabilité en images des expériences professionnelles et sociales ainsi que leur formalisation écrite ; elle convertit ce patrimoine en documents numériques organisés et présentables, notamment lors de l'insertion vers l'emploi ; elle permet une réactivité et une utilisabilité propres aux usages juvéniles du téléphone mobile, autonomes et volontaires... Pour toutes ces raisons, l'application CASSIOP comme la démarche d'auto-confrontation constituent des vecteurs de pouvoir d'agir, d'aide à la constitution de ressources identitaires et donc de reconnaissance, voire d'aide à l'insertion. Mais d'une part elles ne remplacent pas la médiation et l'étayage d'un tiers expert pour produire une réflexion suffisamment consistante, pour se penser au travail, s'orienter, s'insérer, s'émanciper. D'autre part, elles ne constituent pas des outils décontextualisés du contexte dans lequel elles sont mises en œuvre dans la mesure où le projet montre qu'elles ne produisent toute leur efficacité que lorsque le contexte est inclusif : c'est-à-dire que tous les acteurs qui gravitent autour du jeune contribuent à le reconnaître, l'étayer, le valoriser et, finalement, à lui faire confiance.

2.2. Pour les acteurs scolaires de Lycée Professionnel

⇒ **L'appui des images : une suppléance pédagogique, vers une « professionnalisation » du parcours de l'élève.**

Les propos des enseignantes coordonnatrices d'ULIS et de la cheffe d'établissement lors de la journée d'étude pluripartenariale (table ronde acteurs scolaires) expriment l'apport du projet ARPEJAHM autour de trois directions : (a) Les images animées ou fixes concrétisent des compétences en cours d'acquisition ou acquises : le fait de « voir les élèves en train de réaliser l'activité à travers les films » (H. Lacroix-Barseyni, 24 11 2022) donne accès à des informations que l'enseignante ne recueille pas lorsqu'elle va visiter un élève en stage, après prise de rendez-vous ; la variété des photos, prises par le.la lycéen.ne hors des séances conduites par l'enseignante permet de valider des compétences qui n'auraient pas été mises au jour en contexte pédagogique courant ; les analyses vidéo et les séances de légendage des photos ont permis d'approfondir les situations analysées, « de façon plus soutenue que lors de la production des rapports de stage » (I. Chauveau-Ligen, 24 11 2022) par les élèves, telle qu'elle est conduite habituellement. (b) Le projet a permis d'expérimenter l'appui des images comme outil de relation au sein des équipes pédagogiques, mais aussi entre l'établissement et le lieu de stage, dont la centralité s'accroît avec la réforme de la voie professionnelle ; les images offrent un support commun à tous ces acteurs, au lycée et dans l'entreprise, pour réfléchir sur « ce qu'on fait, comment on le fait et pourquoi on le fait » (A. Pujal 24 11 2022) : en ce sens, la complémentarité des photos et des séances d'auto-confrontation vidéo est très pertinente ; (c) Corrélativement, la démarche « a permis de voir un enfant qui n'est pas qu'un élève ; c'est un futur professionnel et l'école doit être là pour accompagner ce parcours jusqu'à l'emploi. Le diplôme ne doit pas être la seule finalité » et il faut savoir parfois en « faire le deuil » (B. Marcoul-Soulié 24 11 2022) et

envisager une insertion progressive et adaptée ; les enseignantes plébiscitent l'usage des images au service de l'insertion, en partenariat avec les opérateurs de l'accompagnement vers l'emploi : « Je prendrai contact avec la mission locale et je demanderai : " est-ce qu'ils vous ont parlé de leur tablette, de leurs photos ?" » (M. Castanier, 24 11 2022) ; (d) CASSIOP : intérêts et limites — au moment de la journée pluripartenariale, l'application CASSIOP dont le prototype a été présenté suscitait de fortes attentes. Depuis, toutes les enseignantes du projet en ont expérimenté l'usage, avec des élèves avec notification MDPH, mais aussi avec des élèves n'étant pas en situation de handicap, voire avec des enseignants stagiaires dont elles sont tutrices (voir retour d'expérience - formation H. Lacroix Barseyni, 2023) : bien que conduits sur une courte durée (stage de fin d'année de certains élèves), les premiers retours confirment l'utilisabilité (organisation des photos, praticité du légendage) et l'intérêt (originalité et variété des situations prises en photo ; support d'échanges et de verbalisation des expériences avec l'enseignante, mais aussi entre élèves d'une même formation). Cependant, CASSIOP reste un simple outil numérique qui, s'il a des effets bénéfiques, ne constitue pas une « baguette magique de l'insertion » ; il ne supplée aucunement les démarches les plus porteuses pour l'insertion des lycéens sortant d'ULIS (réseau de connaissances des enseignantes et des familles ; réussite du stage ; accueil de l'entreprise). Une autre limite régulièrement évoquée tient au fait que l'application n'est déployée que pour les Android et pas pour les iPhone dont de nombreux élèves sont dotés.

2.3. Pour les acteurs de l'entreprise

⇒ **Le renforcement d'une approche capacitante à l'endroit des jeunes ; une source de développement professionnel individuel et en équipe, notamment par la révélation de « savoir-faire discrets ».**

Dans un contexte où les enseignantes coordonnatrices doivent souvent se faire les « VRP de l'inclusion » (M Castanier, 24 11 2022) et où certaines entreprises « ne donnent pas envie » ou « ont peur » d'accueillir une jeune en situation de handicap (propos de Lola, 24 11 2022), les tuteurs et tutrices impliqués dans le projet ARPEJAHM ont toutes et tous été volontaires pour devenir référent.e d'un jeune porteur de handicap. Les apports principaux qu'ils et elles retirent de cette fonction, mais aussi de leur implication dans le projet, relèvent d'un développement professionnel personnel (« être attentif, observateur » selon H. Jouet 24 11 2022 ; « se remettre en question » et « apprendre sur nous », selon S. Amilien 24 11 2022), mais aussi de l'équipe notamment autour d'une bienveillance nécessaire.

Le projet a permis à ces professionnel.les de verbaliser et d'analyser leur posture et leur étayage autour d'un certain nombre de principes : l'accueil du jeune passe par sa découverte des différentes étapes du processus de production et des différentes postes de travail ; ensuite le référent lui « donne un fil rouge » autour d'une tâche précise qui prend sens par sa place dans le processus global ; enfin, la valorisation du jeune passe par la visibilité qu'il a de la réalisation finale, voire de sa réception par des clients ou usagers.

Au-delà de ces expressions, les tuteurs ont été particulièrement intéressés et touchés par les résultats approfondis et modélisés, publiés par Antoine Agraz (2023), présentés lors de la journée pluripartenariale : ces données interrogent, à partir d'entretiens d'explicitation conduits avec les 10 tuteurs et tutrices impliqués, comment l'activité tutorale est organisée et comment les tuteurs et tutrices s'adaptent aux enjeux d'accessibilité pédagogique eu égard aux besoins particuliers du public porteur de troubles du fonctionnement cognitif. Ces publications et communications (Agraz, 2023 ; Agraz et Jacques, 2023) comblent une parcimonie scientifique en matière d'analyse de l'activité tutorale, marquée par une certaine invisibilité et une faible reconnaissance de ce qui n'est pas un métier, mais une fonction (Filliettaz, 2017). Les résultats issus d'ARPEJAHM mettent en exergue une intelligence tutorale incorporée, permettant aux tuteurs de résoudre des problématiques parfois difficiles. La « performance » de ces tuteurs se révèle au travers « une pédagogie de la mise en compétence, qui repose sur l'idée que l'élève en situation de handicap dispose des capacités sociales et relationnelles pour participer à la vie en société » (Ebersold, Plaisance, Zander, 2016, p.20). La focale a été mise sur trois moments de l'activité tutorale au cours desquels se déploient les conditions de réalisation de cette efficacité tutorale : l'entrée dans la tâche et l'accompagnement du jeune pour qu'ils se situent et comprennent l'environnement de travail ; au cours de la réalisation d'une tâche avec le respect du rythme du stagiaire (la répétition, le temps pris à l'écart des exigences productives) ; à la fin de la réalisation d'une tâche pour penser la progression pédagogique vers la réalisation de tâches complexes.

La perspective de l'usage des images et des entretiens d'auto-confrontation vidéo pour leur propre développement professionnel (en tant que tuteur.trice, mais aussi dans le cœur de leur activité) a été suggérée, voire sollicitée par plusieurs des tuteurs et tutrices partenaires.

2.4. Pour les acteurs territoriaux de l'insertion

⇒ **Une attention accrue à la question de l'accessibilité de l'information et de la formation tout au long de la vie**

S'ils n'ont pas été formellement impliqués au cours du projet, il n'en reste pas moins que la journée pluri partenariale et les productions afférentes au projet (vidéo ; application CASSIOP ; supports de formation) ont donné lieu au recueil des avis et des intérêts de quatre acteurs territoriaux de l'insertion, que ce soit pour des publics porteurs de handicaps (AGEFIPH ; Réseau Différent et Compétent) ou non (Cap-métiers Nouvelle-Aquitaine ; POLARIS Formation). Ils corroborent les points de vue émis par les acteurs scolaires. Ils entérinent un certain nombre de résultats produits par le projet ARPEJAHM.

- Pour le réseau *Différent et Compétent*, travailler la réflexivité via la verbalisation des images du travail permet de prendre conscience des compétences (concrètes, abstraites, et transférables) d'un référentiel métier, de les décliner autour de tâches pour penser son travail et saisir si on est compétent, et envisager quels sont les objectifs de progrès à se fixer. Ce travail peut se matérialiser par la réalisation d'un

dossier de Reconnaissance d'acquis de l'expérience (RAE) pour promouvoir le parcours professionnel tout au long de la vie.

- Pour *Cap-métiers Nouvelle-Aquitaine*, une ingénierie pédagogique et formative est nécessaire pour accessibiliser, en particulier à destination des publics en difficultés cognitive, linguistique ou scripturale, l'information grand public sur les formations, les métiers et les emplois : CMNA s'y emploie dans ses lieux d'accueil par des mises en situation, par la sensibilisation aux gestes et aux tâches (serious games, ateliers de jeux de rôles, vidéo métiers, photos de situations professionnelles), par la communication interpersonnelle en accueil de groupes.
- Pour *POLARIS-Formation*, institut de formation en travail social, la réflexivité est une préoccupation centrale : les travailleurs sociaux qui accompagnent les publics vulnérables vers l'insertion sociale et vers l'emploi sont sensibilisés à la réflexivité dans leur propre formation, au titre de l'analyse de pratiques sur les sites qualifiants qui supportent leur alternance ; or, si leur formation les prépare à développer l'autonomie sociale chez leurs bénéficiaires, il n'en reste pas moins que la formation à des pratiques spécifiques, propices au développement de la réflexivité chez ces derniers, constitue un volet n'étant pas encore suffisamment présent dans les référentiels de formation. Le projet ARPEJAHM, via le travail sur les images et l'application CASSIOP pointe à la fois les besoins en formation numérique des travailleurs sociaux, mais aussi en matière d'accompagnement à la réflexivité chez les bénéficiaires : la formation intitulée *Promouvoir la Réflexivité professionnelle chez des sujets en situation de handicap cognitif : quelles entrées ? Quels outils ? Quelles perspectives ?*, conduite en mars 2023 à POLARIS-formation a eu cet objectif (voir livrables).
- Pour *l'AGEFIPH*, si l'inclusion professionnelle a connu d'importantes avancées au cours des dernières décennies, il apparaît qu'un des vecteurs essentiels de celle-ci reste encore la sensibilisation des entreprises et des collectifs accueillants : en ce sens, la recherche et ses productions (publications, outils, R et D), dont ARPEJAHM constitue un exemple, contribuent à cette fin et permettent la mise en lien des différents acteurs institutionnels (rectorats, entreprises, opérateurs de l'insertion tels qu'ERIP ou missions locales) au service des parcours professionnels, dont les premières transitions professionnelles et de leur sécurisation qui ont fait l'objet de la question centrale du projet ARPEJAHM.

Résumé du projet

PROJET ARPEJAHM

Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi pour des Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental

Cette recherche, conduite entre février 2021 et juin 2023 a été retenue au sein de l'appel à projets de recherche de la **FIRAH** et de l'**AGEFIPH 2020** intitulé : *Parcours professionnels des personnes handicapées : comment sécuriser les transitions professionnelles ?*

Destiné à des adolescents d'ULIS lycée, porteurs de handicap mental, le projet a développé des outils personnalisés de traçabilité et de réflexivité sur les stages et sur les expériences socialisatrices, afin de les ériger en ressources transitionnelles vers l'emploi. Ces supports ont été co-conçus par les chercheurs, les jeunes eux-mêmes, leurs enseignants, et leurs tuteurs de stage, afin d'être appropriables par tous ces acteurs, mais aussi ceux dédiés à l'insertion professionnelle, en vue de favoriser la sécurisation de la transition vers le premier emploi et la formation/insertion tout au long de la vie.

Comment permettre à des élèves d'ULIS lycée, porteurs de handicap mental, de s'approprier cognitivement et socialement leurs expériences personnelles et professionnelles de stage afin qu'elles constituent des ressources identitaires en vue de leur transition vers un premier emploi ? Le projet ARPEJAHM repose sur le pari d'accessibilité à une réflexivité professionnelle et à une construction identitaire autodéterminée chez ces jeunes déficients : il a débouché sur des outils de traçabilité et de métacognition (application numérique *CASSIOP* pour téléphone Android – *Compétences acquises durant les stages et les situations ordinaires pratiques* ; observations filmées et activités commentées en stage ; auto-confrontations vidéo ; entretiens biographiques) utilisables au cours des situations de stage, ou dans le cadre des accompagnements pédagogiques en classe, ou lors des situations de transition vers l'emploi, et appropriables en famille ; il vise donc à ce que les expériences de travail et de vie sociale soient mises en mémoire, formalisées, mais aussi conscientisées, généralisées sous forme de compétences transférables pour favoriser l'insertion professionnelle.

L'élaboration de ces outils s'appuie sur une expérimentation de deux ans, co-conçue par les chercheurs et par les usagers eux-mêmes et leurs encadrants ; il a sollicité de ce fait la participation convergente de tous les acteurs (élèves, enseignants d'ULIS, parents, tuteurs de stage, opérateurs d'accès à l'emploi) pour susciter la démarche réflexive du jeune et nourrir ces outils ; il vise aussi le développement professionnel de ces divers accompagnateurs (enseignants, tuteurs, chargés d'insertion, etc.) pour qu'ils privilégient la logique d'apprentissage et s'affranchissent de la « logique de production » qui prévaut trop souvent lors des périodes de formation en entreprise.

Coordonné par trois enseignants chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation et en Sociologie, spécialistes des questions de handicap, de socialisation familiale et de formation professionnelle, le projet ARPEJAHM et ses expérimentations afférentes a mobilisé onze jeunes scolarisés en ULIS lycée (2 LP de Limoges et 3 LP de Niort), préparant des CAP dans les secteurs de la logistique, la vente, les services aux personnes, les métiers d'art, la ferronnerie ; leurs 5 enseignantes coordonnatrices d'ULIS et 2 chefs d'établissements ; 11 tuteurs de stage et/ou chefs d'entreprises. Dans le processus de supervision et de déploiement, le projet a associé des mastérants en Sciences de l'éducation et de la formation au titre de l'ingénierie pédagogique et formative, des acteurs territoriaux de l'insertion (AGEFIPH ; réseau Différent et compétent ; Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine) afin que les outils gagnent en pérennité et en pertinence pour la suite des parcours et pour l'insertion. Il a aussi associé aussi une école en travail social (POLARIS-Formation) afin d'émailler la formation des éducateurs et conseillers en économie sociale et familiale.

Au final, les résultats scientifiques et les supports d'application produits entérinent l'efficacité des images fixes et animées articulées à des activités langagières et des recueils biographiques portant sur les expériences professionnelles et sociales comme vecteurs d'accessibilité à une réflexivité sur leurs acquis professionnels et sur leurs parcours, chez des jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif et/ou en difficultés avec l'écrit : déployables avec d'autres publics vulnérables (allophonie, illettrisme, éloignement de l'emploi), ces outils sont voués à être appropriés par des établissements scolaires, des entreprises, le secteur de la formation d'adultes, de la formation en travail social, de l'accompagnement vers l'emploi.

Project summary

Accessibility to Professional Reflexivity and Employment for Young Adults with a Mental Disability

This research, to be carried out between February 2021 and June 2023, has been selected as part of the FIRA and AGEFIP 2020 call for research projects entitled: Career paths of people with disabilities: how can professional transitions be made more secure?

Aimed at ULIS-high school teenagers with mental disabilities, the project has developed personalised tools for tracing and reflecting on work placements and socialising experiences, in order to turn them into transitional resources on the road to employment. These tools have been co-designed by the researchers, the young people themselves, their teachers and their placement tutors, so that they can be used by all these players, as well as those involved in professional integration, to help secure the transition to the first job and lifelong training/integration.

How can ULIS-high school students with learning disabilities be enabled to appropriate their personal and professional work placement experiences cognitively and socially, so that they become identity resources for their transition to a first job? The ARPEJAHM project is based on the challenge of giving these young people with learning disabilities access to professional reflexivity and self-determined identity-building: it has resulted in traceability and metacognition tools (CASSIOP digital application for Android phones —Skills acquired during placements and ordinary practical situations; filmed observations and commented activities during placements; video self-confrontations ; biographical interviews) that can be used during work placements, or as part of teaching support in the classroom, or in transition-to-work situations, and that can be appropriated by the family. The aim is therefore to ensure that work and social life experiences are memorised and formalised, but also made aware of and generalised in the form of transferable skills to promote integration into the world of work.

The development of these tools is based on a two-year experiment, co-designed by the researchers and by the users themselves and their supervisors; as a result, it has called for the convergent participation of all the players (pupils, ULIS teachers, parents, placement tutors, employment access operators) to encourage the young person's reflective approach and provide input for these tools; it also aims at the professional development of these various support staff (teachers, tutors, integration officers, etc.) so that they give priority to the logic of learning and free themselves from the "production logic" that too often prevails during training periods in companies. It is also aimed at the professional development of these various support staff (teachers, tutors, integration officers, etc.) so that they give priority to the logic of learning and free themselves from the "production logic" which too often prevails during training periods in companies.

Coordinated by three teacher-researchers in Education and Training Science and Sociology, who specialise in disability, family socialisation and vocational training, the ARPEJAHM project and its associated experiments involved eleven young people enrolled in ULIS lycées (2 LP in Limoges and 3 LP in Niort), preparing for Professionnal Certificates (CAP) in the logistics, sales, personal services, arts and crafts and metalwork sectors; their 5 ULIS coordinating teachers and 2 school heads; 11 work placement tutors and/or company managers. As part of the supervision and deployment process, the project has involved Master's students in Education and Training Sciences in educational and training engineering, and local operators in the field of integration (AGEFIPH; Différent et Compétent network ; Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine), to ensure that the tools become more durable and relevant for the rest of the pathway and for integration. It has also partnered with a social work school (POLARIS-Formation) to enhance the training of educators and social and family economy counsellors.

The scientific results and the application materials produced confirm the effectiveness of still and moving images combined with language activities and biographical records of professional and social experiences as vectors of access to reflexivity about their professional achievements and their career paths, for young people with cognitive functioning disorders and/or difficulties with the written word: These tools can be deployed with other vulnerable groups (non-native language people, illiteracy, distance from employment), and are destined to be adopted by schools, businesses, the adult training sector, social work training, support towards employment, etc.

Introduction

1. Argumentaire : expérimenter un étayage cognitif pour accompagner l'insertion professionnelle

La réflexion qui a initié le projet part de nos propres travaux de recherche (Agraz 2015, 2017 ; Jacques, 2013, 2015, 2017, 2020 ; Montmasson-Michel, 2019) sur la question de la « mise en stage » d'adolescents et de leurs apprentissages, plus particulièrement ceux en situation de handicap cognitif, avec les constats qu'un certain nombre de questions vives émergent, mais ne sont traitées, ni dans la littérature scientifique (ou très parcimonieusement), ni dans les programmes politiques :

(1) Les primes insertions et l'apprentissage chez les jeunes en situation de handicap constituent des enjeux politiques et sociaux d'actualité. Depuis le début de ce projet de recherche, les deux Conférences Nationales du Handicap qui se sont tenues ont exprimé les priorités suivantes : la CNH du 11 février 2020 a misé sur l'apprentissage comme "levier majeur" du pari de l'a qualification et de l'emploi en fixant l'objectif de 10 000 apprentis en un an, avec un quota d'au moins 6% d'apprentis en situation de handicap, accueillis dans la fonction publique ; la CNH du 27 avril 2023 pose comme priorité "l'accès à l'emploi, y compris l'emploi public et l'accompagnement dans le parcours d'insertion et de formation".

Dans ce contexte, les tuteurs de stage représentent un maillon essentiel dans la réussite des parcours des jeunes avec incapacité intellectuelle. Néanmoins, que ce soit en stage ou en formation par alternance, le tutorat d'accompagnement à l'endroit des jeunes porteurs de handicap mental apparaît comme un angle mort dans les déclarations politiques, dans les processus managériaux et dans les recherches en Sciences de l'éducation et de la formation et en Sociologie du travail. Même si elles font l'objet d'une attention croissante (Filliettaz, Remery, Trebert, 2014) les recherches concernant l'examen des interactions tutorales en situation de travail sont relativement récentes (Agraz, 2020 ; Kunégel, 2011 ; Pastré, 2006 ; Pham-Quang et Réméry, 2016). Être tuteur ne relève pas d'un métier, mais d'une fonction qui, bien que déterminante pour la professionnalisation de tout jeune, souffre d'une invisibilité (Agraz et Jacques, 2023).

En outre, les travaux de recherche en didactique professionnelle montrent qu'au sein des entreprises, les apprentis « sont légitimement entraînés par ce qu'on appelle 'la logique de production' » (Lainé et Mayen, 2019, p.16) au détriment de la logique d'apprentissage. Ces freins au changement dans les modalités d'accompagnement des jeunes stagiaires, par la prédominance de cette logique productive, créent des ruptures dans les parcours en ce sens que cette attente d'une « rentabilité du stagiaire » (Lucas, 2015) ne coïncide pas directement avec les enjeux d'une accessibilité aux savoirs professionnels et sociaux, qu'ils soient inscrits dans les référentiels de CAP ou qu'ils relèvent de domaines plus transversaux.

(2) Notamment, en entreprise comme dans la vie sociale, la question des « compétences adaptatives » apparaît comme centrale (Bouchand, 2013) pour l'exercice de la pleine participation sociale et professionnelle : cela concerne l'autorégulation en résolution de problèmes (Nader-Grosbois, 2013) ; le développement des capacités de mémorisation immédiate (Courbois et Facon, 2012) ; l'autodétermination et la responsabilité en situation professionnelle ou sociale (Haelewyck, 2013). Les entreprises, très sensibles à ces formes « d'autonomie », en font même un critère prépondérant pour l'emploi de collaborateurs handicapés (Brizais, 2013 ; Blanc, 2015). Il n'en reste pas moins que la question des modalités d'entraînement et d'apprentissage de ces compétences reste discrète, que ce soit dans la formation des enseignants, des travailleurs sociaux, a fortiori dans le cadrage de la fonction tutorale (Delgoulet, Largier et Tirilly, 2013).

(3) En contexte scolaire, pour des publics porteurs de handicap mental, la réflexion sur les adaptations pédagogiques nécessaires pour favoriser cette « autonomie » (notamment la métacognition, l'explicitation des procédures, l'éducabilité cognitive) et donc pour accompagner la réflexivité au cours de l'activité et des apprentissages a fait l'objet de prises de conscience et d'évolutions des pratiques pédagogiques et formatives (Paour, 1995 ; Pennequin et al., 2011 ; Blouet, 2013), y compris dans l'enseignement professionnel. Si quelques expérimentations très localisées ont été convaincantes (Leblanc, 2013 ; Jacques, 2015), notamment en lien avec la vie extra professionnelle (Bara et Haelewyck, 2010), elles n'ont encore que trop parcimonieusement essaimé le monde du travail ordinaire (entreprises, collectivités locales, secteur public) pour lequel cette question de l'accessibilité cognitive aux apprentissages professionnels reste encore bien souvent un impensé : comment s'y prend-on en entreprise pour accueillir, tutorer et « développer » un jeune adulte handicapé mental ?

Le dossier documentaire produit en 2022 pour la recherche ARPEJAHM (<https://www.firah.org/upload/activites-et-publications/revue-de-litterature/arpejahm/dossier-documentaire-n-35-reflexivite-professionnelle-des-jeunes-adultes-version-accessible.docx>) a soulevé le fort intérêt des enseignants et des acteurs scolaires pour ces questions ; cet engouement a été corroboré par leurs avis exprimés lors de la Journée pluripartenariale organisée au tour du projet ARPEJAHM (<https://www.youtube.com/playlist?list=PL6NwqUakgxVJP08hRzaWTv3wL7R2NYKHu>) et entériné par les avis des tuteurs et tutrices de stage, et des jeunes eux-mêmes. Ces avis se synthétisent autour des arguments suivants : (a) permettre aux jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif d'explorer à leur rythme et dans un climat bienveillant les possibilités professionnelles (tâches, environnements, interactions) ; (b) leur « donner la parole » pour stimuler leur réflexion (sur le travail, sur leurs goûts, sur leurs réussites, sur leurs compétences), leur autodétermination (la capacité à prendre des décisions en contexte de travail, à exprimer leur manière de juger la qualité d'une tâche, d'une réalisation, ou d'un environnement, de proposer des solutions pour y parvenir... mais aussi à décider de son projet et de son avenir) ; (c) par effet de mise en abyme, la posture capacitante consistant à stimuler ces réflexions chez les jeunes pour accroître leurs apprentissages a un effet de développement professionnel chez les enseignants et les tuteurs qui s'y engagent.

Deux éléments d'actualité confirment la nécessité d'agir sur la « microgénèse » de la réflexivité professionnelle, dans l'instantané du contexte vécu de constitution des apprentissages, des compétences et des dispositions, par l'explicitation, la planification, la mémorisation de procédures de travail au service de leur appropriation via une réelle accommodation/rééquilibration cognitive : (a) La réforme de la voie professionnelle avec l'amplification des périodes de formation en milieu professionnel et leur gratification pour les élèves de Lycée Professionnel, l'introduction du mentorat, l'évolution des formations en contexte de transition écologique et numérique, va placer les élèves porteurs de troubles du fonctionnement cognitif au centre d'exigences et d'attentes renouvelées qui vont nécessiter des démarches d'accompagnement innovantes ; (b) L'amplification des dispositifs d'AFEST (Actions de formation en situation de travail) en milieu de travail ordinaire et en ESAT font l'objet d'une attention accrue, notamment par l'AGEFIPH ([https://www.agefiph.fr/actualites-handicap/laction-de-formation-en-situation-de-travail-afest-une-experimentation-pour-les-entreprises adaptées](https://www.agefiph.fr/actualites-handicap/laction-de-formation-en-situation-de-travail-afest-une-experimentation-pour-les-entreprises-adaptées)) et par les organismes de formation en travail social (témoignage à POLARIS, journée de formation du 2 mars 2023) : ceci tend à revivifier et en partie à combler un triple constat qui avait été formulé lors du dépôt de la lettre d'intention du projet ARPEJAHM : (a) introduire aux référentiels de formation des travailleurs sociaux –moniteurs éducateurs, éducateurs techniques, éducateurs spécialisés - la question de la métacognition, de la verbalisation/explicitation par les travailleurs handicapés eux-mêmes, ainsi que l'usage d'outils et de supports dédiés à l'accessibilité vers la réflexivité professionnelle des personnes porteuses de handicap mental ; (b) offrir des outils permettant une analyse de pratiques par les jeunes eux-mêmes « en direct » et une traçabilité des situations d'apprentissage, que ces situations relèvent de la sphère professionnelle ou de l'autonomie sociale ; (c) accompagner les modalités de tutorat des apprentissages en entreprise et la réflexion sur les tâches confiées (scansion, planification, temporalités affectées aux apprentissages, consignes, etc.).

L'objectif principal du projet ARPEJAHM est donc bien de proposer une réponse innovante et appropriable par tous les acteurs qui gravitent autour d'un jeune adulte handicapé mental, pour étayer les apprentissages professionnels et sociaux au cours de leur constitution, par une mise en accessibilité du processus mental de réflexivité qui assurera la solidification sociocognitive de ces apprentissages.

Nous entendons par **réflexivité** 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'autocontrôler, 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.

De manière concrète, le projet ARPEJAHM met la focale sur la transition vers l'emploi, vécue par des adolescents/jeunes adultes handicapés mentaux scolarisés en ULIS lycée professionnel ou accompagnés en Mission Locale. Il vise à accroître l'efficacité des périodes de formation en entreprise (stages) comme ressources transitionnelles pour l'insertion (accès à l'emploi, accompagnement par les structures de recherche d'emploi). Quatre principes structurent ce projet :

(1) Capitaliser les expériences vécues en stage en les organisant autour d'un support interactif numérique personnel et évolutif (une application numérique en version française et anglaise, propice à ce que chaque personne en situation de handicap cognitif ou de difficulté avec l'écrit puisse se constituer un annuaire personnel de ressources) qui allie une traçabilité photographique ponctuelle ou séquencée des apprentissages (professionnels ou liés à l'autonomie sociale) et une formalisation (catégorisation, chronologie, légendage, diffusion via des documents PDF) de ces expériences. Cet outil a une portée longitudinale, de la scolarité à l'emploi.

(2) Développer la réflexivité des jeunes adultes « aspirants professionnels » (automatisation/mémorisation et explicitation de procédures, argumentation des choix et des comportements adoptés, autodétermination au travail, expression des capacités et des goûts) par la verbalisation/scripturalisation distanciée de ces supports iconographiques, qui opèrent comme suppléances mnésiques et cognitives (restitution et planification de tâches, patrimoine de situations).

(3) Associer tous les acteurs non professionnels (famille, entourage personnel) qui gravitent autour du jeune à l'usage de cet outil, en prenant en compte leurs ressources propres pour nourrir ce réservoir de ressources transitionnelles, en particulier pour l'autonomie sociale.

(4) Former les accompagnants professionnels (tuteurs de stage, enseignants, professionnels en établissements médico-sociaux) à cette médiation au service de la réflexivité du jeune, pour tendre à s'affranchir de la « logique de production » et privilégier la « logique d'apprentissage », notamment en respectant ses temporalités et ses phasages (réflexion sur les tâches professionnelles prescrites et réelles, et sur leur didactisation) dans une perspective capacitante. Ce développement des accompagnateurs s'appuie sur les principes de la didactique professionnelle (observation de l'activité, activité commentée, auto-confrontation).

En lien avec ces principes, le dispositif expérimental collaboratif qui a été mené pendant les deux années du projet ARPEJAHM et qui se poursuit avec le projet PADAHM (Pouvoir d'agir et devenir adulte chez des jeunes porteurs de handicap mental) s'est avéré innovant par plusieurs aspects :

- (1) il articule expérience, comme situation singulière éprouvée, et apprentissage situé, comme « savoir agir » ou « savoir penser » assimilé ;
- (2) il propose des protocoles explicites et identifiés de « pauses réflexives » d'analyse du travail et de verbalisation/formalisation *in situ* des acquis en train de se construire ;
- (3) il sollicite la mise en mémoire des expériences et de la réflexivité de jeunes professionnels « en devenir », en la matérialisant sur un support pérenne et évolutif, au fil de la construction de leur « projet de vie » (loi du 11 février 2005 n° 2005-102) et de leur identité sociale ;
- (4) les supports proposés sont conçus par et pour les jeunes porteurs de troubles cognitifs, selon une ergonomie centrée utilisateur (scripturale, numérique, etc.) et des procédures qui les rendent accessibles ;
- (5) médiés par un tiers, ces supports opèrent une certaine compensation des effets de la limitation intellectuelle à la rencontre d'une situation de travail en améliorant la mémorisation et la transférabilité des acquis ;
- (6) les jeunes sont sujets de la formalisation de leurs processus d'apprentissage et de leurs acquis, construisant ainsi des apprentissages pérennes sur eux-mêmes portant sur des catégories de sens : les lieux et espaces, les outils matériels et machines, les produits matières et matériaux, les personnes, les transports, les gestes et manières de faire, les réalisations ;
- (7) par cette appropriation durable, les outils et démarches proposés se veulent transinstitutionnels (Lycée, Mission Locale, Pôle emploi, Cap-emploi, Entreprises, etc.) de la scolarité vers l'emploi, puis en vue de « l'orientation et la formation tout au long de la vie » (loi n° 2009-1437 du 24 novembre 2009) ;
- (8) il implique, dans son processus, le développement professionnel des accompagnateurs en situation de travail (tuteurs et moniteurs-éducateurs, éducateurs techniques) ;
- (9) il prend en compte les dispositions et expériences sociales issues de la sphère familiale et personnelle en tant que ressources pour la transition dans l'emploi.

2. Question de recherche et hypothèses

La question de recherche qui a servi de fil conducteur à notre démarche s'est formulée ainsi :

Comment développer la réflexivité professionnelle et l'autodétermination au travail chez des jeunes handicapés mentaux d'ULIS lycée professionnel ? La question de recherche initiale comprenait aussi un volet relatif à la sécurisation de la transition entre stages et emploi : si cette question de recherche fait l'objet de certains résultats, en lien avec des parcours singuliers de jeunes qui ont été suivis au cours du projet ARPEJAHM (voir ci-après), elle mérite d'être approfondie. Le suivi longitudinal que nous amorçons au sein du nouveau projet PADAHM, avec les jeunes volontaires, sur le segment post-lycée devrait nous permettre de produire des résultats plus consistants sur cette question.

Suite à cette question de recherche, les confirmations/infirmations des **hypothèses** que nous avons formulées peuvent se synthétiser ainsi :

H1 : L'interaction entre incapacité intellectuelle et situation de stage demande à être compensée par des suppléances mnésiques et procédurales, élaborées au cœur de la situation professionnelle.

Les résultats présentés ci-après valident l'hypothèse selon laquelle l'accessibilité à une réflexivité professionnelle passe par ces phases intermédiaires de traçabilité, mise en mémoire visuelle, verbalisation. Ces résultats indiquent aussi que ces procédures sont effectivement facilitées par des outils (comme l'application CASSIOP) ou des procédures formalisées (les activités commentées, les entretiens d'auto-confrontation). Au titre des limites de l'expérimentation conduite, il apparaît que, chez les jeunes impliqués dans le projet, ces opérations mentales et sociales nécessitent la médiation d'un tiers « expert » et n'ont pas, en l'état de nos résultats, fait état d'une réelle appropriation autonome.

H2 : La captation d'images « en situation » et l'accompagnement à leur verbalisation/formalisation contribuent à l'élaboration narrative et réflexive de l'identité au travail, et de l'identité sociale, du jeune handicapé mental. Cet accompagnement à la réflexivité permet de passer de l'expérience à l'apprentissage, mais contribue aussi à la prise de conscience des compétences construites, comme « savoir agir reconnus » (Wittorski, 2008) et transférables.

Comme cela a été développé dans l'avant-propos, cette hypothèse est avant tout validée par les retours d'expérience exprimés par les lycéen.nes, les enseignantes de LP et les tuteurs et tutrices de stage, qui confirment l'efficacité des images fixes et animées pour conscientiser les gestes et pratiques, mais aussi les acquis professionnels. En particulier, les enseignantes qui ont procédé à la mise en relation des supports en images avec les référentiels de formation CAP ont constaté une facilitation de la formalisation des compétences métier, chez les élèves porteurs de

handicap cognitif, mais aussi chez les autres élèves. Le suivi longitudinal par entretiens récurrents (biographiques, entretiens d'auto-confrontation, de légendage des photos) sur deux années et l'analyse des matériaux recueillis permettent également scientifiquement d'entériner les effets positifs de la démarche, en appui sur les images, sur les parcours des élèves.

H3 : Ces capacités sont constituées par les diverses instances de socialisation : au lycée (apprentissages formels, initiations professionnelles) ; en milieu de travail (stages, immersions) ; dans les structures d'accompagnement vers l'emploi (Missions locales, Cap emploi) ; mais aussi en famille (dispositions, savoir-être, langage, valeurs morales...) et dans l'entourage (loisirs, sociabilité, etc.) ; le profil capacitant de chaque jeune ne peut se saisir que par le recueil global de ces multiples supports sociaux d'acquisition de ressources transitionnelles.

La récurrence de nos interactions avec les jeunes dans des contextes variés (en stage, au lycée, dans des lieux extérieurs voire au domicile, mais aussi dans les événements à destination d'un public extérieur que nous avons organisés), mais aussi avec les acteurs qui les accompagnent, a permis d'installer une interconnaissance : avec les jeunes impliqués nous validons l'intérêt de ce recueil global des vecteurs et contextes pluriels de constitution individuelle des dispositions et des compétences professionnelles et sociales. Le partenariat avec les missions locales et les Cap emploi des territoires de Limoges et Niort ne s'est pas confirmé comme cela a été précisé dans le rapport intermédiaire. Le partenariat qui a été mis en place avec Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine et la matinée d'accueil de lycéennes conduite en juin 2022 ont permis d'entériner la convergence des démarches autour des mises en situation et des représentations des métiers via les images, les serious games. Cette piste reste à confirmer de façon plus consistante.

H4 : Cet accompagnement à la réflexivité et à l'autodétermination nécessite un changement de paradigme dans les conceptions de la « mise en stage » et de « l'émancipation sociale » pour passer d'un tutorat cadré par la « logique de production » à une logique capacitante (Ebersold, 2013 ; Plaisance, 2009) d'apprentissage.

Dans notre recherche, la validation de cette hypothèse repose sur des entreprises qui ont une sensibilité particulière au handicap et sur des tuteurs volontaires, qui se sont avérés « performants » et dont les postures ont été modélisées (Agraz, 2023) autour de trois temps : l'entrée dans la tâche et l'enrôlement par la compréhension et le repérage de l'environnement de travail ; le déroulé de la tâche et la bienveillance avec le respect du rythme du stagiaire et le sens donné à l'activité ; la fin de tâche avec une socialisation du jeune au collectif en accompagnant la progressivité des tâches et leur insertion dans le processus global de production.

H5 : Cette démarche générale s'inscrit dans le principe d'accessibilité des savoirs professionnels et des compétences adaptatives et plus généralement dans le principe d'autodétermination du projet de vie.

En lien avec les hypothèses précédentes, la démarche conduite dans le projet ARPEJAHM contribue à cette accessibilité, mais ne la résout pas pleinement : l'accès à la formalisation et à l'abstraction reste dépendant de la présence et de la qualité de la médiation opérée par des tiers ; l'effet sur l'appropriation autodéterminée du parcours existe (avec des cas de réorientation, d'ambition affirmée, d'insertion avérée), mais, comme le présenteront les résultats précis ci-après, avec des liminalités qui, bien que propres à la plupart des transitions de parcours, s'étirent pour une majorité des jeunes que nous avons suivis.

3. Retour sur les arguments de faisabilité et de pertinence initialement avancés

Cette introduction générale est aussi l'occasion de procéder à un retour sur les arguments de faisabilité et de pertinence que nous avons formulés lors du dépôt du projet

Une réponse à un besoin de supports et outils en matière de coéducation/coaccompagnement des jeunes de 16 à 25 ans porteurs de handicap mental vers leur autonomie professionnelle (entre enseignants, acteurs SESSAD, entreprises, familles, Missions locales) : les segments institutionnels (lycées/Missions locales/Cap-emploi, Pôle emploi) ont des prérogatives dissociées, provoquant des risques de rupture de parcours ; en outre, les acquis de ces parcours sont documentés par les dossiers administratifs et institutionnels, mais souffrent d'un manque de matière quant à l'appropriation que les jeunes en font (verbalisation, exemplification, argumentation... qui constituent des procédures cognitives complexes) : il convient donc de combler à la fois ce déficit d'accessibilité à une réflexivité professionnelle sur les acquis issus des expériences sociales ou professionnelles ET un déficit documentaire quant à la traçabilité de ces ressources pour l'insertion.

Si, comme nous l'avons exposé précédemment, la question de la continuité des parcours a peu été explorée dans le projet ARPEJAHM et reste à approfondir, il apparaît que les procédures que nous avons mises en place et les outils qui ont été développés (entretiens biographiques, activités commentées et entretiens d'auto-confrontation, catégorisation et légendage des photos du travail) sont plébiscités (en termes de méthode et de pertinence) par tous les acteurs impliqués (jeunes, enseignantes, tuteurs et tutrices en entreprise) au titre de la mise au jour des acquis professionnels et sociaux du travail réflexif dont ils font l'objet via ces démarches. Les acteurs de l'insertion et de l'emploi, présents lors de la journée pluripartenariale, en ont également validé la pertinence et ont exprimé leur enthousiasme à les utiliser afin que

chaque jeune garde une mémoire communicable de ses acquis, au service de la continuité de son parcours.

Une question vive peu traitée dans la littérature fondamentale et appliquée : la réflexivité professionnelle de jeunes adultes handicapés mentaux. Si « l'éducation à l'orientation » et la question des primes insertions professionnelles sont amplement scrutées et étudiées dans divers champs scientifiques des Sciences humaines et sociales (économie, démographie, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation), la focale sur les jeunes adultes porteurs de handicap mental est encore rare. Ceci s'explique par la récence des « dynamiques inclusives » (Loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, circulaire de rentrée École inclusive du 5 juin 2019) dont les effets dans la sphère scolaire ne voient qu'aujourd'hui leurs effets sur le public des jeunes adultes. Or, les travaux portant sur les apprentissages socioscolaires et les compétences adaptatives à visée inclusive (Bouchand, 2013 ; Jacques, 2015 ; Agraz, 2017 ; Haelewyck, 2013 ; Pennequin et al., 2011 ; Zribi et Sarfaty, 2015) encouragent aujourd'hui à transférer des questions de recherche et des résultats sur le segment de la « transition professionnelle » qui cristallise tous les possibles (acquis, compétences, projets), mais aussi tous les risques (ruptures, désaffiliation, désinsertion).

Cette recherche, qui a eu pour originalité d'observer en même temps plusieurs instances de socialisation et de constitution des apprentissages (lycée, entreprise, famille, participation sociale à des événements publics) s'inscrit bien dans des travaux en Sciences humaines encore « naissants » sur ces questions et comble un angle mort ; 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 » débouchent sur : (1) la recherche ARPEJAHM qui apparaît en première réponse ; (2) les réponses suivantes qui identifient des instances de supervision et organismes de formation en travail social, pour les professions dédiées au handicap ; (3) d'autres réponses qui sont affiliées aux analyses de pratiques professionnelles, qui se doivent de promouvoir la réflexivité, en lien avec les publics porteurs de handicap ; (4) enfin, des associations de parents et d'aidants de personnes en situation de handicap qui mobilisent le terme « réflexivité », notamment dans les accompagnements et les groupes de parole dédiés aux proches aidants.

Une mise en accessibilité adaptée et pertinente, fondée sur une bonne connaissance des besoins éducatifs spécifiques et des compétences adaptatives des jeunes porteurs de troubles des fonctions cognitives, par tous les partenaires du projet, spécialisés et expérimentés dans le champ du handicap mental. Les premiers groupes de travail ont fait ressortir un attachement partagé à une inclusion « opérationnelle », allié à une conception « capacitante » (Ebersold, 2013) des jeunes, soucieuse de respecter leurs

identités et de valoriser tous leurs acquis (scolaires, professionnels, personnels, familiaux).

La dimension participative et constructiviste du projet a été déterminante pour rendre la démarche possible ; le pas-à-pas de la procédure de recherche a été permis grâce à une expertise partagée et des interactions régulières : avec des jeunes qui ont apprécié d'être pris au sérieux et de mettre au jour leur quotidien ; avec des enseignantes coordonnatrices d'ULIS pédagogiquement chevronnées et « militantes » de la cause inclusive ; avec des entreprises accueillantes porteuses de valeurs inclusives et prêtes à adapter leur accompagnement aux spécificités des jeunes ; avec des tuteurs concernés, qui ont souvent fait montre d'une « éthique du care », définie comme une posture qui met au centre de l'attention les besoins des autres (Laugier, 2009), ou un raisonnement global et une réflexion situés (à savoir insérés dans un contexte, dans une situation) qui permettent d'agir en fonction de l'attention portée à autrui (Maguet, 2023) ; avec des familles qui ont vu dans le projet une manière de donner visibilité à ce que leur enfant, presque adulte, sait (ou ne sait pas encore faire) et en quoi il doit être considéré dans sa singularité. Si cette mise en accessibilité reste partielle, il n'en reste pas moins que la démarche y a objectivement contribué.

Une temporalité du projet en deux temps (1°) une expérimentation centrée sur les calendriers institutionnels des jeunes concernés, donnant une centralité à leurs stages en entreprise ; (2°) un déploiement des résultats vers la formation initiale et continue d'acteurs de l'accompagnement scolaire, social et professionnel.

Cette temporalité a été respectée et fructueuse. C'est sur la base des résultats de la recherche participative conduite sur le 2e semestre de l'année scolaire 2020/21 et l'année scolaire 2022/23 que la journée d'étude pluri partenariale a été bâtie : le support vidéo qui a été produit à son issue revêt le statut de support de formation à destination d'enseignants ordinaires ou spécialisés, de travailleurs sociaux, d'acteurs entrepreneuriaux ; les formations conduites (à l'endroit d'enseignants spécialisés, d'ingénieurs de formation, de formateurs en travail social) ont été réalisées au premier semestre 2023.

Une expérimentation sur un panel raisonnable de jeunes :

Au final, 11 élèves (6 lycéennes et 5 lycéens) d'ULIS, sollicités par les 5 enseignantes coordonnatrices partenaires, se sont déclarés volontaires pour participer au projet ; tous leurs tuteurs de stage ont également accepté ; 3 familles ont contribué). Cet échantillon prudent a permis le recueil d'un corpus de données multisources autour de chaque jeune (apprentissage scolaires, professionnels et sociaux ; biographie ; expériences sociales ; procédure d'appropriation des outils et démarches ; effets sur les acquisitions ; impact sur le projet voire sur l'insertion effective, etc.). Notre approche méthodologique et épistémologique résolument qualitative, face à ce spectre composite, a imposé de privilégier la qualité/densité des données et de leur analyse

pluriréférentielle (Sociologie, Psychologie, Sciences de l'éducation, Pédagogie) sur ce corpus raisonnable de jeunes, plutôt que sur une population large.

Le développement de supports participatifs, simples, mais appropriables par tous les acteurs (dont les familles), pour gagner ce pari de l'accessibilité vers une métacognition professionnelle en situation de handicap mental : par les régulations/supervisions régulières et pluricatégorielles de la démarche et des outils, par le recueil des feedback et des avis des jeunes (dont certains « aînés » seront impliqués dans la supervision) et de leurs familles, nous pensons parvenir à produire des outils adaptés, qui ne « passeront pas à côté » des besoins et des attentes des jeunes et de leurs parents ; nous pensons aussi aboutir à un outil consensuel et partageable entre les diverses instances d'accompagnement (ULIS, Missions Locales, SESSAD et au-delà AGEFIPH, Cap-Emploi).

Ce pari est partiellement atteint, avec la régularité et la diversité des interactions, au plus près du fonctionnement cognitif et social des jeunes et de leurs contextes écologiques, avec les effets collatéraux que nous avons pointés sur leur métacognition et leur réflexivité professionnelle, voire sur la maturation de leurs projets, mais aussi les promesses formulées par nos partenaires d'une aide à la continuité des parcours. A contrario, le projet n'a pas produit la « baguette magique » d'une accessibilité autonome à la réflexivité professionnelle chez ces jeunes adultes qui restent dépendants de médiations et d'aide humaine : le plus récent témoignage de Lola, une des lycéennes dont les effets d'ARPEJAHM sur les acquisitions et le parcours a été le plus spectaculaire (prise de parole dans les conférences, implication dans l'ingénierie de CASSIOP, signature d'un contrat d'alternance en CAP petite enfance après son cursus en métiers d'art) indique qu'elle se sent en difficultés pour les prises de rendez-vous, la gestion de son agenda et qu'elle a souvent peur de « rater des rendez-vous ou des démarches ». Sa requête ouvre la perspective du développement d'outils d'aide à la planification.

Une diffusion large, accessible et libre des produits de cette recherche : nos appartenances institutionnelles et les réseaux actifs que nous mobilisons tous dans nos métiers (par exemple : les partenaires professionnels et associatifs du master IPHD ; les terrains de stage des Master ADI ; les viviers d'entreprises accueillant les lycéens d'ULIS et des jeunes de Mission Locale ; les partenariats médico-sociaux et avec l'Éducation nationale ; etc.), mais aussi la possibilité de mobiliser des étudiants de nos formations (Licence de Sciences de l'éducation et de la formation ; master Diversité et Éducation ; Master IPHD ou ADI, etc.) comme « diffuseurs » (journées de sensibilisation, missions de stage, projets tuteurés) nous assure d'une bonne capacité de « publicité » des supports ARPEJAHM développés au fil du projet.

Cette diffusion et la mise en discussion des supports d'application sont très amorcées grâce à ces alliés, grâce aux établissements scolaires impliqués et aux instances rectores. Elle reste à amplifier.

Synthèse de la revue de littérature

Cette note de synthèse 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'autocontrôler, 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 & ,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, Gascon, Jourdan-Ionescu, 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’État 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 réemparent 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 Pörtnér 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 enquêté·e·s (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). Être reconnu officiellement comme détenteur de compétences procède d'une autoreconnaissance 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 cœur 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 oeuvre 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 oeuvre sont peu stabilisées. Pourtant, notre revue documentaire montre que le développement de compétences relevant de l'éthique apparaît au coeur 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'avèrent 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 (Bélanger 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 ? Auprès 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.

Méthodologie du projet

1. Exposé de la méthode

1.1. Principes et démarche

Les deux grands principes méthodologiques qui ont structuré la recherche ARPEJAHM se déclinent de la façon suivante :

1. La dimension longitudinale du suivi des lycéen.nes via des entretiens, des observations, des collaborations réguliers sur 2 ans, voire 2 ans et demi pour certain.es, dans une perspective multifocale selon : (a) **dans différents lieux** : au lycée, en stage, dans les lieux de conférences ou de formations – CHU, auditorium de l'université, dans l'amphi de POLARIS formation ; dans d'autres lieux professionnels — matinée à l'antenne Cap Métiers de Limoges « hors les murs » (pour prendre un café, partager un repas) ; parfois au domicile du jeune. (b) **à des moments divers** : pendant les cours, pendant le travail en stage, pendant des pauses ordinaires ou provoquées pour les entretiens, pendant des moments dédiés à la réflexion collaborative – groupe de réflexion et d'échange, temps dédiés à l'ingénierie collaborative pour l'application CASSIOP - événements publics, pendant des ateliers d'animation. (c) **avec des modalités d'interaction plurielles** : individuellement, de façon tripartite (par ex : lycéen.ne, tuteur.trice, chercheur.se), en petits groupes, en public. (d) **en variant les interlocuteurs** (les 3 chercheurs, les mastérantes ingénieures de recherche, l'auditoire des événements publics) **et les modalités d'échanges** (entretiens, observations filmées, entretiens d'auto-confrontation, séances pédagogiques individuelles de légendage des photos, débats et échanges de groupe, prise de parole publique). (e) **En partenariat avec les divers acteurs qui gravitent autour du jeune** (tuteur.trice de stage et/ou chef d'entreprise, enseignantes et autres acteurs scolaires, les camarades de classe, parfois la famille, parfois des acteurs de l'insertion).

2. La place centrale de l'image et de la parole sur l'image : le projet repose sur la réalisation d'images du travail (photographies, films) suivies d'activités langagières réflexives (revenant sur l'action) avec un chercheur ou une chercheuse, mais aussi avec les enseignantes et parfois les tuteurs. Cette entrée méthodologique repose sur l'hypothèse que ces images constituent une suppléance ménisque, procédurale et cognitive, et un support d'une élaboration mentale sur le travail. Corrélativement, nous supputons que cela va avoir des effets à la fois cognitifs (prise de conscience, formalisation, mémorisation à long terme des gestes et des savoirs professionnels, construction du sens du travail) et identitaires (s'identifier et être identifié positivement comme travailleur ou travailleuse pour, finalement, s'affilier au monde du travail).

Les tableaux ci-dessous récapitulent la densité et la variété de ces interactions, et corrélativement celle du corpus de recherche recueilli autour de chaque jeune et la variété des actions réalisées.

Tableau 1 Récapitulatif des matériaux recueillis par jeune engagé

Lyce	Entretiens individuels (photos + bo & vis juvénile + prépa journée de culture)	Séries de photos	Photos réalisées (N)	Photos sélectionnées et légendées (N)	Rencontres collectives internes	Rencontres adressées à un public extérieur	Films du travail	Vidéo sur les témoins	Entretiens témoins	Entretiens parents
Lyceé TJM Nort	3/05/2021, 1h05 30/1/2022, 1h24mn 18/11/2022, 50mn (prépa journée de culture) Total: 3 entretiens, 3h21mn	3 séries réalisées + légendes 2 photos sélectionnées et commentées en public lors de la journée partenariale de culture	Au moins 147	15 sur 3 stages	21/01/2022 Groupe clubb Nort, 1h44mn	24/11/2022 Journées pluri partenariale de culture Linoges, 4h40mn dont 8mn d'intervention en public	28/08/2022 1 Observation filmée 19/10/2021 1 Entretien audioconf	/	8/04/2021 1 tuteur, 29mn47	21/08/2021 2 parents, 1h45mn
Lyceé MJ Linoges	18/03/2022, 1h16mn Total: 1 entretien, 1h16mn	1 série réalisée + légende	Au moins 21	21 sur 1 stage	17/12/2021 Groupe clubb Linoges, 41mn	25/11/2021 Rencontres Hippocrate sur l'inclusion 4mn d'intervention en public	25/08/2021 1 Observation filmée 14/10/2021 1 Entretien audioconf	/	4/03/2021 1 tuteur, 27mn 1 tuteur, 28mn (mêmes que Lola)	/
Clara Lyceé GB Nort	21/2/2021, 1h21mn 22/03/2021, 40mn Total: 2 entretiens, 2h1mn	1 série réalisée + légende	37	6 sur 1 stage	30/11/2021 Regroupement jeunes + coordo, 42mn 21/01/2022 Groupe clubb Nort, 1h44mn	/	29/08/2021 1 Observation filmée 19/10/2021 1 Entretien audioconf	/	23/11/2021 1 tuteur, 29mn33 1 tuteur, 19mn27	/
Kevin Lyceé GB Nort	31/2/2021, 37mn 13/06/2021, 33mn Total: 2 entretiens, 1h1mn	1 série réalisée + légende 1 série réalisée non légendée	Au moins 44	13 sur 2 stages	30/11/2021 Regroupement jeunes + coordo, 42mn 21/01/2022 Groupe clubb Nort, 1h44mn	/	23/11/21 1 Observation filmée 28/03/22 1 Entretien audioconf 36mn54	13/06/2022 Vidéo, 4mn47	23/11/2021 1 tuteur, 33mn	/
Lola Lyceé MB Linoges pas CFA	16/03/2021, environ 1h30 23/06/2021, environ 1h 23/03/2022, 1h07mn 21/06/2022, 1h43mn Du 16 au 23/11/2022 appels (env. 1h carnulés) + sms (prépa journée de culture) Total: 5 entretiens, 6h20mn	3 séries réalisées dont 7 sur 1 commentaire puis perdue 1 légende 1 commentaire en public (journée de culture)	Beaucoup de photos perdues	10 sur 2 stages 7 sur l'apprentissage	17/12/2021 Groupe clubb Linoges, 41mn	25/11/2021 Rencontres Hippocrate sur l'inclusion 6mn intervention en public 23/06/2022 Journées CAP métiers Linoges Ateliers échanges 24/11/2022 Journées pluri partenariale de culture Linoges, 4h40mn dont 10mn intervention en public	4/03/2021 1 Observation filmée 8/03/2021 1 Entretien audioconf	/	4/03/2021 1 tuteur, 27mn 1 tuteur, 28mn (mêmes que Clara)	14/07/2021 Mère, 3h38mn
Nathan Lyceé PG Nort	31/05/2021, environ 1h 01/07/2021, 48mn 24/11/2021, 1h2mn 13/06/2022, 1h11 Total: 4 entretiens, 4h1mn	1 série réalisée + légende 1 série réalisée + commentaires	Au moins 35	8 sur 2 stages	21/01/2022 Groupe clubb Nort, 1h44mn	/	04/05/21 1 Observation filmée 19/10/2021 1 Entretien d'audioconf	/	04/05/21 1 tuteur, 38mn14 + 1 entretien informel	01/07/2021 Mère, 1h38
Nolan Lyceé GB Nort	21/2/2021, 39mn 22/03/2022, 48mn 13/06/2022, 1h45mn Total: 3 entretiens, 2h13mn	2 séries réalisées + légendes	24	16 sur 2 stages	30/11/2021 Regroupement jeunes + coordo, 42mn 21/01/2022 Groupe clubb Nort, 1h44mn	/	29/08/2021 1 Observation filmée 19/10/2021 1 Entretien d'audioconf	13/06/2022 Vidéo, 5mn52	19/10/2021 1 tuteur, 29mn43	/
Quentin Lyceé GB Nort	13/06/2022, 37mn Total: 1 entretien, 37mn	1 série réalisée et perdue	Perdus, nombre inconnu	0	30/11/2021 Regroupement jeunes + coordo, 42mn 21/01/2022 Groupe clubb Nort, 1h44mn	/	29/03/2022 1 Observation filmée 09/03/2022 1 Entretien d'audioconf	13/06/2022 Vidéo, 4mn28	/	/
Raja Lyceé P Linoges	03/01/2022, 1h23 02/06/2022, 1h31 18/11/2022, 1h08 (dont prép. journée de culture) Total: 3 entretiens, 4h02mn	2 séries réalisées + légendes 1 photo sélectionnée et commentée en public lors de la journée partenariale de culture	85	22 sur 2 stages	17/12/2021 Groupe clubb Linoges, 41mn	23/06/2022 Journées CAP métiers Linoges Ateliers échanges 24/11/2022 Journées pluri partenariale de culture Linoges, 4h40mn dont 4mn d'intervention en public	07/12/21 15/04/22 2 Observations filmées 06/01/22 25/05/22 2 Entretiens d'audioconf	/	7/12/2021 1 tuteur, 26mn 1 tuteur, 22 mn	/
Soraya Lyceé MJ Linoges	18/03/2022, 58mn 21/06/2022, 27mn Total: 2 entretiens, 1h25 mn	1 série réalisée + légende	16	6 sur 1 stage	17/12/2021 Groupe clubb Linoges, 41mn	23/06/2022 Journées CAP métiers Linoges Ateliers échanges	11/01/2022 1 Observation filmée	/	11/01/2022 1 tuteur, 19mn	/
Stephen Lyceé GB Nort	13/06/2022, 1h45mn Total: 1 entretien, 1h45mn	1 série réalisée + légende	14	5 sur 1 stage	(Ame plus tardivement dans le projet)	/	28/03/2022 1 Observation filmée Annulation entretien audioconf (hospitalisation)	13/06/2022 Audio, 4mn20	28/03/2022 1 tuteur, 20mn	/

Tableau 2 Synthèse récapitulative des matériaux recueillis au cours des actions réalisées

Les participants au cœur du projet Arpejahm			
11 lycéen·nes, 6 filles, 5 garçons			
5 lycées professionnels et leurs enseignantes (coordonnatrices ULIS, PLP, chef·fes d'établissement)			
11 entreprises accueillantes (leurs tuteurs, tutrices et chef·fes d'entreprise)			
Sur 2 villes, 2 départements			
Les photographies produites, travaillées et présentées réflexivement			
19 séries de photos du travail (18 stages et 1 apprentissage)		Au moins 500 photos du travail (17 périodes de stage et 1 apprentissage)	
2 séries perdues		122 photos commentées et légendées avec une chercheuse	
2 séries commentées, non légendées avec une chercheuse		Présentations réflexives de photographies lors de la journée de clôture :	
14 séries commentées puis légendées avec une chercheuse		1 lycéenne → apprentie Présente et commente 7 photos de son apprentissage réalisées pour l'occasion	2 lycéennes Présentent et commentent 1 à 3 photos sélectionnées depuis leur corpus
1 série commentée en public lors de la journée de clôture du 24/11/2022		1 sociologue du travail Présente et commente une sélection de photos issues du corpus d'ensemble	
Les films du travail et les entretiens d'autoconfrontation			
11 Observations filmées		10 Entretiens d'autoconfrontation	
11 lycéen·nes filmé·es au travail avec l'accord de l'entreprise		10 entretiens d'autoconfrontation enregistrés (= 10 lycéen·nes) avec le chercheur à partir des films du travail	
11 observations du travail filmées par un chercheur sur un lieu de stage, avec échanges en situation		1 entretien d'autoconfrontation annulé pour cause d'hospitalisation du lycéen	
Les rencontres internes et externes au projet dont les jeunes ont bénéficié			
3 rencontres internes		3 rencontres externes	
10 lycéen·nes sur 11 ont participé à 1 ou 2 moments d'échange collectif interne enregistrés		5 lycéennes ont participé à 1 à 3 rencontres externe au groupe au cours duquel elles se sont exprimées en public	
Tou·tes les participant·es ont pris la parole Temps de rencontre total cumulé par lycée·ne : 41mn à 2h46mn		Rencontres longues : plusieurs heures (soirée, demi-journée, journée) 4 lycéennes ont pris la parole sous forme d'une expression individuelle préparée : 4mn à 10mn Participation active aux échanges	
Les entretiens de recherche pour l'expérimentation et la démarche scientifique			
Lycéen·nes		Coordonnatrices ULIS	
27 entretiens interindividuels réalisées avec une chercheuse avec tou·tes les lycéen·nes		Nombreux entretiens informels en cours de projet avec toutes les enseignantes impliquées (notes dans le journal de terrain)	
- autour des photos du travail (10 lycéen·nes), - vie juvénile et parcours biographiques (10 lycéen·nes), - préparation de la table ronde journée de clôture (3 lycéennes)		3 entretiens approfondis enregistrés (parcours, pratiques), 2 à 3 heures chacun, transcriptions en cours	
- 1 à 5 entretiens par lycéen·ne - 37mn à 6h30mn cumulés par lycéen·ne - 2h30 cumulés en moyenne par lycéen·ne - 28h9mn cumulés au total		Tuteurs	
		12 entretiens d'explicitation (pratique tutorale) avec tou·tes les tuteurs et les tutrices, enregistrés - 19mn à 39mn par entretien - 27mn par entretien en moyenne - 5h17mn cumulés	
Autres contributions de lycéen·nes à la valorisation du projet			
ITW « c'est quoi un bon tuteur » pour l'événement Les innovantes de la formation		Tests participatifs à l'élaboration de l'application CASSIOP	
4 lycéens ont accepté d'être enregistrés (3 vidéos et 1 audio) pour s'exprimer sur le travail et les critères d'un bon tuteur de leur point de vue		3 lycéennes ont été volontaires pour tester le prototype de l'application CASSIOP lors de 2 séances de travail avec les mastérantes stagiaires missionnées pour ce travail de conception	

Pour n'extraire et situer que les éléments les plus saillants du travail sur les images, on peut souligner les bilans suivants :

Bilan des films

- 11 observations filmées suivies de 10 entretiens d'autoconfrontation
- Tous les jeunes ont bénéficié d'une observation filmée et 10/11 d'un entretien d'autoconfrontation

Bilan du travail réflexif sur les photographies du travail

- 19 séries de photos du travail (incluant quelques moments personnels) réalisées
- 2 perdues, 14 légendées avec une chercheuse, 2 commentées avec une chercheuse, 1 commentée en public lors de la journée pluripartenariale de clôture du 24 novembre 2022 (préparation en amont avec une chercheuse)
- Au moins 500 photos (hypothèse basse) prises par les lycéens et les lycéennes au cours de 19 périodes de stage, 122 photos prises au cours de 17 périodes de stage, légendées le plus souvent ou commentées
- 7 photos prises en apprentissage pour l'occasion, commentées en public lors de la journée pluripartenariale du 24 novembre 2022.
- 2 lycéennes : 1 à 3 photos sélectionnées de ces séries photographiques et commentées en public lors de la journée pluripartenariale du 24 novembre 2022.

1.2. Perspective sociobiographique (sociologie de la socialisation), Fabienne Montmasson-Michel

Selon Muriel Darmon (2016) la socialisation constitue « la façon dont la société forme et transforme les individus » (ibid., p. 6), c'est à dire « l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit — on dira aussi "formé", "modelé", "façonné", "fabriqué", "conditionné" — par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – "apprend", "intériorise", "incorpore", "intègre" - des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. » (ibid.) Dans la perspective d'une sociologie de la socialisation, le projet ARPEJAHM s'envisage donc comme un processus socialisateur destiné à « former », « façonner », etc. les jeunes porteurs de handicap engagés dans le projet, par une série d'actions socialisatrices (toutes les actions, interactions, rencontres réalisées au cours du projet). Elles sont pensées pour susciter la construction de dispositions réflexives, et leur faire acquérir des savoir-faire susceptibles de faciliter leur insertion professionnelle : conscientiser et se souvenir de leurs gestes professionnels, des éléments structurants de l'activité, notamment les savoirs spécifiques qui lui sont attachés, penser le travail en le mettant

un peu à distance, établir les critères du bon (ou du beau) travail pour, finalement, se penser en tant que travailleurs ou travailleuse.

Le dispositif central de cette socialisation est le travail sur les images fixes et animées du travail, articulé à des activités langagières (commentaires, désignations, réflexions) dans l'échange avec un chercheur ou une chercheuse : les deux perspectives présentées ci-dessous, constituent, de ce point de vue, un type particulier d'actions socialisatrices, issues d'une expertise scientifique et sociale, susceptibles d'avoir un effet socialisateur fortement transformateur. Les ressources transitionnelles telles que conceptualisées par Marie-Hélène Jacques (Jacques, 2020), sont, du point de vue de la sociologie de la socialisation, des ressources socialisatrices permettant aux individus de passer d'un état biographique, contextualisé comme moment de vie tramé par l'intervention d'institutions (en l'occurrence, l'institution scolaire et ses agents, les entreprises et leurs tuteurs, les agents de l'insertion et leurs divers accompagnateurs) à un autre.

Pour autant, penser l'expérimentation ARPEJAHM dans la perspective de la socialisation invite à ne pas circonscrire ses effets socialisateurs à l'ici et maintenant des échanges entre chercheurs et jeunes, quand bien même on peut supposer que leur densité et l'expertise (langagière, pédagogique, culturelle) des chercheurs sont susceptibles de lui conférer beaucoup d'efficacité. Car ces jeunes ont été et sont soumis à d'autres influences socialisatrices : ils ont une vie derrière eux, ils ont une vie à côté et en même temps. Pour saisir et comprendre les effets du travail sur les images du travail, il faut le resituer dans le contexte large de leur vie sociale, sur deux plans : sur le plan diachronique (tout ce qui se passe aussi, au même moment, avec, à côté, ailleurs) sur le plan synchronique (tout ce qui s'est passé avant, au cours de leur parcours biographique, et qui a imprimé chez eux, chez elles, des dispositions, un rapport au monde et à eux-mêmes, des savoirs et des savoir-faire).

C'est pourquoi la chercheuse (Fabienne Montmasson-Michel) engagée dans cette recherche a tenu deux fils concomitamment. Le premier fil a été le travail précis, situé, intensif, d'accompagnement des jeunes à la réalisation (et la conservation !) de photos du travail et à la mise en mots de ce travail par diverses pratiques (descriptions, commentaires, dialogues, sélections, étayage du légendage écrit, etc.), en s'appuyant ce faisant sur des ressources pédagogiques construites dans une vie professionnelle antérieure (professeure des écoles, maîtresse formatrice). Le deuxième fil est celui de la sociologue attentive à tous les éléments du contexte présent et passé qu'elle pouvait saisir : la collecte de toutes les informations susceptibles de renseigner les autres influences socialisatrices (notamment l'ULIS, la famille toutes les autres dimensions du projet ARPEJAHM) par le moyen d'observations, de recensions, d'entretiens formels et informels (avec les jeunes, les coordonnatrices d'ULIS), d'échanges avec les autres chercheurs du projet ; la reconstitution des parcours biographiques au moyen d'entretiens biographiques (avec les jeunes et, pour trois d'entre eux, avec leurs parents), mobilisant parfois une connaissance indigène du terrain (la chercheuse a connu l'un d'entre eux scolarisé dans une école où elle a enseigné).

Ce faisant cette présence répétée auprès des jeunes a permis de tisser une relation confiante et bienveillante au cours d'échanges et de moments accueillant avec chaleur et gratitude ce qui venait, sans exiger autre chose, en prenant le temps. Les prendre au sérieux, écouter les récits de leurs douloureux parcours scolaires, manifester sa réprobation vis-à-vis de la violence sociale endurée, s'intéresser sincèrement à leurs vies, leurs loisirs, leurs amitiés, leurs bonheurs et leurs malheurs, au récit de leurs expériences fondatrices, à leurs projets parfois, toujours évoqués du bout des lèvres, a eu pour effet de tisser une relation dans la durée « capacitante », « considérante », propice, justement, à la réussite du projet participatif.

1.3. Perspective fondée sur l'analyse de l'activité (didactique professionnelle), Antoine Agraz

Les travaux de recherche sur l'analyse de l'activité des stages réalisés par des jeunes avec troubles cognitifs ont démarré en 2017 dans le cadre d'un travail de thèse en Sciences de l'éducation qui portait sur le rapport à la formation des jeunes accueillis en Institut Médico-Éducatif, en particulier à travers l'examen de l'objet stage (Agraz, 2017). Par conséquent, la démarche adoptée dans le projet ARPEJAHM s'inscrit à la fois dans la continuité et l'approfondissement de ces premiers travaux de recherche. Continuité, au sens où les mêmes approches méthodologiques (observations filmées et activité commentée au sein de ces dernières) sont à nouveau mobilisées. Approfondissement, au sens où nous avons proposé, en plus des deux précédents, deux nouveaux outils de recueil de données : l'entretien d'auto-confrontation (Thiévenaz, 2019) réalisé avec les jeunes eux-mêmes et l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2014) réalisé avec leurs tuteurs de stage. Ces deux nouveaux outils de recueil de données nous ont permis de consolider davantage notre méthodologie afin d'examiner plus finement la question centrale relative à l'accessibilité à la réflexivité professionnelle des jeunes lycéens porteurs de troubles cognitifs dans le cadre des stages qu'ils réalisent au sein de leur parcours de formation.

1.4. Perspective sociocognitive (ressources transitionnelles, pédagogie explicite), Marie-Hélène Jacques

La démarche est issue d'une expérimentation conduite dans le cadre d'un mémoire d'enseignante spécialisée, CAPA – SH option D, intitulé « Parler de soi pour élaborer son projet de vie en IME » (Delahaye, 2014) conduit avec un groupe de 4 élèves de SIPFP (Section d'initiation à une première formation professionnelle) d'IME sous la direction de Marie-Hélène Jacques : il s'est avéré qu'un travail pédagogique conduisant chaque élève à produire un commentaire oral d'une sélection de photos prises en stage, avec l'étayage de l'enseignant.e, favorise la description des tâches conduites, permet à l'élève de les situer dans leur contexte de production et, au-delà, de s'en souvenir pour parler de son expérience et de certaines acquisitions. Cette expérimentation a été mobilisée dans plusieurs publications (Jacques,

2015 ; Jacques, 2020) : la première a mis en lien cette démarche avec la question de l'éducation à l'orientation, vecteur d'accessibilité à une construction auto-déterminée du projet professionnel ; la seconde a contribué à modéliser le concept de « ressources transitionnelles » (Jacques, 2020, p.94-96) à savoir comment une telle opération de mise en mémoire et de formalisation contribue à un patrimoine de supports identificatoires (expériences, modèles incarnés, supports publics), ingrédient essentiel des représentations d'avenir.

Dans la transposition de cette démarche à destination des lycéens d'ULIS TFC, les chercheuses — respectivement ancienne enseignante formatrice (FMM) et actuellement impliquée dans la formation pédagogique d'enseignants du premier degré (cours de sciences de l'éducation Inspé de Poitiers site de Niort), et ancienne enseignante spécialisée et formatrice d'enseignants du premier degré et d'enseignants spécialisés (MHJ) — ont mobilisé des principes d'un enseignement explicite dans le cadre d'une démarche individualisée : formuler des consignes aussi claires que possible sur ce qu'il est demandé de faire et sur les objectifs (en soignant le choix des verbes, car ils orientent et focalisent l'activité langagière et cognitive) ; guider chaque élève, surtout au début du processus en l'accompagnant vers l'autonomie de manière non forcée, ajustée aux possibilités se présentant en situation ; focaliser l'attention des apprenants sur l'objet de savoir ; guider le travail sur le plan cognitif en exemplifiant, donnant des choix/modèles, soulignant les réussites, récapitulant, donnant des pistes de prolongement toujours en le rattachant à l'objectif. Dans le projet ARPEJAHM, la consigne avait été donnée par les enseignantes d'ULIS à leurs élèves de « prendre des photos de ce qu'ils et elles trouvaient intéressant pour expliquer à quelqu'un d'autre ce qu'ils et elles avaient fait et savaient faire » ; ou bien de « prendre des photos comme pour réaliser un reportage sur leur stage ». Au retour de stage, chaque jeune a bénéficié d'un ou plusieurs (voir tableau 1 p. 44 pour la consignation brute des données et actions de recherche et 64 pour la présentation récapitulative des expositions de chaque jeune à ARPEJAHM) entretiens individuels de « légendage » conduits par une chercheuse dans une salle calme de l'établissement scolaire, parfois en présence d'une mastérante stagiaire. Ces entretiens ont été enregistrés et ont fait l'objet de prises de notes par les chercheuses. (a) Le jeune était invité à nous montrer son panel de photos : saisir la démarche de stockage et de récupération a constitué un premier axe d'observation des procédures du jeune. (b) Puis, lorsque la récupération s'avérait fructueuse, nous proposons un commentaire oral des photos (ou séries de photos sur un même thème) prises : nous avons été attentives aux modalités langagières et cognitives de cette verbalisation spontanée (quel lexique ? quel registre — descriptif, explicatif, émotionnel — ? quelle organisation — registre chronologique, spatial, relationnel — ? quelle élocution — aisance ou difficultés, compréhensible ou non ?). (c) Le.la lycéen.ne a été invité.e à sélectionner quelques photos « qui sont importantes pour toi, pour bien montrer ce que tu souhaites de ton stage » ; le corpus choisi par chaque jeune a fait l'objet de diverses analyses a posteriori : avec la constitution de typologies, notamment lors des groupes collaboratifs de réflexion et d'échanges, permettant d'arrêter les catégories pertinentes choisies pour l'application CASSIOP ou via la conférence de Christian Papinot lors de la journée pluripartenariale du 24 novembre 2022 ; cette analyse est encore en cours et fera

notamment l'objet d'une attention spécifique dans le numéro de la revue *Images du Travail, travail des images* programmé pour publication en février 2025. (d) Ensuite, chaque photo sélectionnée était copiée dans un document de traitement de texte, sur l'ordinateur portable de la chercheuse ; nous invitons le jeune à transcrire à l'écrit un commentaire de sa photo ; la dictée à tiers scripteur (la chercheuse) a systématiquement été proposée ; dans un premier temps, 9 jeunes sur 11 y ont eu recours d'emblée et n'ont pas souhaité prendre en charge la tâche d'écriture au clavier pour elle-même, plusieurs manifestant d'emblée leur aversion pour la pratique de l'écrit (telle Lola) ; Raja a choisi d'y recourir dans un premier temps puis a souhaité « prendre le clavier » ; Nathan a d'emblée voulu prendre le clavier assurant qu'il en était capable (ce dont la chercheuse peut attester, même si un étayage en cours d'écriture a été proposé pour anticiper la formulation, répondre à ses questions sur des formulations ou sur des aspects orthographiques). Les deux chercheuses ont mobilisé des modalités pédagogiques d'étayage verbal et scriptural de l'ordre de l'aide à la reformulation explicite (choix du lexique spécifique au stage, syntaxe normée, précision des circonstances).

Cette démarche comporte indissociablement deux dimensions :

- une intervention fondée sur une expérience réflexive d'enseignement et de formation adossée à des savoirs scientifiques, procédant en situation de manière constructiviste (= apprendre en faisant, améliorer et affiner au fur et à mesure de l'avancée)
- une expérimentation visant à objectiver la logique sociocognitive, les obstacles et la manière de les dépasser, les ressorts de la réussite de cette intervention, dans la perspective de formaliser une modalité d'accompagnement à la réflexivité des jeunes porteurs de handicap cognitif (ayant notamment des difficultés à l'écrit)

La démarche, ici présentée en tant qu'exposé de la méthode, est reprise de manière plus formalisée et réflexive ci-dessous comme composante des réussites du projet ARPEJAHM. (p. 71)

2. Mobilisation des chercheurs et des acteurs de terrain pour participer à la recherche

Ce point a été développé dans l'avant-propos sous le titre **Dimension participative de la recherche ARPEJAHM (p. 8 à 14, ci-dessus)**. Nous avons précisé les modalités d'implication au cours des différentes étapes de la recherche : (a) définition des questions à résoudre et des objectifs à atteindre ; (b) définition des moyens à mettre en œuvre ; (c) collecte de données ; (d) analyse des données ; (e) interprétation des résultats ; (f) valorisation des résultats.

Les tableaux 1 et 2 ci-dessus (p. 44 et p. 45) récapitulent les diverses productions de la recherche issues de la mobilisation des chercheurs et des acteurs de terrain (actions, matériaux, créations). Ils donnent à voir précisément de quelle manière les uns et les autres ont été mobilisés et pour quelles actions ou productions.

3. Exposé du traitement des résultats

L'enquête a permis le recueil d'un grand nombre de matériaux issus des différentes et actions participatives et opérations de recherche générées par la méthodologie plurielle et pluriréférencielle présentée ci-dessus. Le traitement de l'ensemble de ces données peut se présenter en 4 grandes opérations de traitement

- Enregistrements-transcriptions, consignation, mise en ordre, référencement (lieux, dates, personnes concernées) des données afin de les mettre en mémoire et en série pour des analyses comparatives. Cette démarche est propice à la production de connaissance dans les approches qualitatives.
- Analyses verticales et circonscrites des corpus : c'est par exemple le cas du travail d'Antoine Agraz pour l'explicitation et l'objectivation du travail tuteur à partir de ses observations et des entretiens de tuteurs et tutrices.
- Analyses horizontales et intégrées des corpus : c'est en particulier le cas du travail de Fabienne Montmasson-Michel sur les trajectoires biographiques des jeunes à partir des données biographiques recueillies en entretiens.
- Analyse intégrée de l'ensemble des corpus : c'est en particulier le cas du travail de Fabienne Montmasson-Michel, ressaisissant l'ensemble des données générées par le projet pour objectiver une configuration socialisatrice

3.1. Analyse sociocognitive de l'étayage image-langage

Dans la perspective d'une intervention fondée sur des savoirs expérientiels et réflexifs des chercheuses, à ressaisir en tant qu'expérimentation pour formaliser une manière de faire transposable, nous (les chercheuses) avons consigné les données du travail sur les images (collecte des photos, enregistrements des échanges, conservation des sélections de photos retenues et des légendes élaborées), ainsi que nos réflexions croisées sur ce travail.

Les entretiens conduits avec chaque jeune lors des séances de légendage de leurs photos de stage, couplé à ce corpus de photos, constituent un matériau original dont l'analyse a posé les questions de recherche suivantes, dont certaines sont encore en cours d'exploration :

– Comment s'élabore le langage, propre au « récit de soi » (Ricoeur, 2004), chez des jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif (et au-delà chez tout sujet qui « se raconte ») en appui sur des images autoproduites d'expériences ?

– Comment cette situation d'entretien, vécue en contexte scolaire, dans un souci de neutraliser autant que faire se peut ses effets délétères (accueillir ce qui vient, s'affranchir des couperets temporels, ne pas sanctionner/évaluer un produit fini, mais accompagner une procédure intellectuelle aussi loin que possible, etc.), qui sollicite des opérations de production langagière orale et écrite, est-elle « assimilée » (Piaget, 1964), à savoir temporairement intégrée aux

structures cognitives déjà construites ; sous-entendu quelles connaissances antérieures le jeune mobilise-t-il pour faire face à la tâche ; mais aussi quelles représentations de la forme scolaire et des violences symboliques afférentes interfèrent dans cette situation ?

– A quelles médiations pédagogiques avons-nous procédé ? Quels sont les « effets de consignes » ? Avec quels mots, quelles postures ? A quelles étapes de l'élaboration orale et écrite des commentaires ?

– Quels sont les effets sociocognitifs de cette situation et de cette tâche : comment est-elle « accommodée » (Piaget, 1964), à savoir par réajustement de situations déjà connues, et « rééquilibrées » (ibid.) par l'élaboration de solutions inédites ? Autrement dit, quels apprentissages en ressortent, avec quels effets fugaces ou durables ?

– Par le fait que le choix de support (un document texte sur ordinateur, avec copie des photos personnelles) relève d'une « raison graphique » (Goody, 2007), à savoir un « moyen de production du social et du cognitif » (ibid, p.11), quelle est la valeur d'usage de ces supports au titre d'un apprentissage, quelle est leur valeur sociale au service du projet professionnel du jeune. Comment « convertir » cette démarche en support utilisable par les jeunes, de la façon la plus autonome possible ?

Finalement, le travail réflexif que nous avons opéré a posteriori, en appui sur nos notes et nos enregistrements retranscrits, a permis de saisir un accompagnement cognitif et scriptural en train de se faire, ce qui contribué, entre autres, à des choix de développement de l'application CASSIOP : un outil simple en termes de stockage et d'organisation par catégories de sens des photos ; une aide à l'écriture des commentaires ; une conversion facile en document diffusable.

3.2. Analyse de l'activité en situation professionnelle (jeunes, tuteurs)

L'analyse des données produites par la recherche sur son volet analyse de l'activité repose sur l'enregistrement et la consignation des opérations de recherche : observations filmées (les films enregistrent le travail, mais aussi les commentaires du ou de la stagiaire, les questions du chercheur, leurs échanges autour du travail) ; entretiens d'autoconfrontation entre le chercheur et chaque jeune stagiaire a posteriori ; entretiens d'explicitation avec le tuteur.

Tous ces moments enregistrés ont été revisionnés, réécoutés, transcrits. Des analyses thématiques et comparatives ont permis d'une part de mettre au jour des moments de conscientisation et de prise de sens du travail du côté des jeunes (Agraz, 2022) et d'autre part d'objectiver l'activité des tuteurs et des tutrices pour en dégager une logique commune, caractéristique d'une « intelligence tutorale », qui constitue un résultat décisif du projet de recherche (Agraz, 2023).

3.3. Analyse sociobiographique (parcours des jeunes et vie juvénile)

Plusieurs opérations de recherche ont été mobilisées pour reconstituer les parcours biographiques et le contexte de vie juvénile des lycéens et lycéennes du projet :

- les rencontres répétées et les entretiens biographiques sollicités auprès des jeunes,
- les entretiens approfondis auprès des parents de 3 d'entre eux
- les entretiens informels avec les coordonnatrices d'ULIS, parfois connaisseuses d'aspects importants du passé et du présent des jeunes
- la connaissance indigène du territoire niortais, où l'enquêtrice vit au moment de l'enquête et a travaillé en tant qu'enseignante du premier degré quand les jeunes étaient eux-mêmes écoliers ou écolières

Les données ont été consignées d'une part par des notes dans le journal de terrain prises sur-le-champ ou a posteriori et d'autre part par des enregistrements sonores des entretiens formels. Ces enregistrements ont été transcrits.

Trois grands types d'analyses ont été produites :

- La reconstitution des caractéristiques sociales (âge, positions sociales des parents au travers de leurs activités et certifications scolaires, compositions des familles et caractéristiques particulières)
- Les jalons décisifs du parcours biographique (événements familiaux marquants, parcours scolaires, histoires du handicap), dont certains ont pu être reconstitués de manière précise et substantielle (en particulier Raja, Amélie, Lola, Nathan)
- La saisie des dispositions et savoir-faire construits dans ces parcours (Darmon, 2019) au travers des indices de leur construction (par exemple la disposition à la lenteur d'Amélie, saisie à la fois en l'observant faire, en l'écoutant dire et en écoutant la manière dont ses parents la décrivent).

3.4. Un traitement intégré, une ressaisie heuristique

Nous avons tiré parti du caractère pluriel et participatif du projet ARPEJAHM, adossé à la consignation et au référencement rigoureux des données produites par toutes les opérations de recherche, mais aussi les actions, pour inscrire le traitement des données dans une logique intégrée. L'ensemble des opérations, actions, données collectées produit ainsi une connaissance qui « fait système », donne plus de consistance à chacune des entrées méthodologiques de la démarche (perspective sociobiographique, analyse de l'activité, perspective sociocognitive) pour finalement, générer un surcroît de connaissance.

Ainsi en est-il par exemple de l'enrichissement mutuel produit par deux types d'opérations : le travail sur les images fixes du travail produites par les jeunes puis analysées a posteriori avec les chercheuses (Marie-Hélène Jacques et Fabienne Montmasson-Michel) et le travail sur les images filmées coproduites par le chercheur (Antoine Agraz) avec un·e jeune en situation de travail, ensuite discutées en auto-confrontation. Si chacune suppose une analyse spécifique liée à une méthode particulière et inégalement éprouvée par l'expérience (l'une relativement expérimentale, l'autre plus formalisée), leur analyse croisée est heuristique. Elle permet de saisir le fonctionnement cognitif et le rapport au travail en construction de ces jeunes à partir de données différentes, mais convergentes. Elle donne ce faisant de la robustesse à un résultat important : la crédibilité et la valeur d'une approche capacitante fondée sur le travail langagier autour des images du travail pour des jeunes porteurs de handicap mental.

Un autre exemple des effets heuristiques de l'analyse intégrée est la remobilisation de résultats produits par Antoine Agraz en analyse de l'activité, au service de l'analyse sociologique configurationnelle réalisée par Fabienne Montmasson-Michel. La mise au jour par le chercheur en didactique professionnelle des principes d'une intelligence tutorale récurrente parmi les tuteurs et les tutrices du projet (alors même que ce n'est pas le cas chez les tuteurs et tutrices « tout venant », souvent pris dans une logique productive), permet à la sociologue de conforter la mise au jour d'une configuration socialisatrice affiliatrice (1999), autrement dit inclusive (sur le concept d'affiliation pour penser l'inclusion, cf. ci-dessous encadré).

Enfin, cette logique intégrée a été propice à l'identification de « résultats parallèles », non directement produits par la méthodologie envisagée, au bénéfice, également, de la production de connaissances.

Résultats, évaluations et discussions

1. Qui sont les jeunes impliqués dans le projet ARPEJAHM ?

L'analyse sociologique invite à considérer que le travail de recrutement des enquêté·es est, pour lui-même un travail du social : ce ne sont pas n'importe quels lycées, n'importe quels agents scolaires ni n'importe quels élèves qui ont été « socialement sélectionnés », par des opérations de sélection sociale pas forcément pensées comme telles par leurs protagonistes. Nous interprétons ainsi le projet de recherche ARPEJAHM comme un « dispositif dans le dispositif », dans une institution scolaire devenue avec le processus de massification une « école des dispositifs » : ceux-ci sont censés répondre, autant que faire se peut, aux tensions provoquées par la rencontre entre son programme, censément universel, et les spécificités de publics qui ne lui sont pas ajustés (Barrère, 2013, 2017). Le dispositif dans le dispositif ARPEJAHM a ses effets propres de sélection sociale, ce qui produit un corpus aux caractéristiques sociales significatives. Quelles sont-elles et que nous apprennent-elles sur ces jeunes et les logiques sociales dans lesquelles ils et elles sont pris ? Tel est l'objet de ce premier résultat de la recherche.

1.1. Présentation du groupe de jeunes impliqués en tant que corpus à objectiver

Les tableaux 3 et 4, ci-dessous, présentent sous une forme abrégée et recodée (PCS ménage) l'ensemble des données recueillies sur les caractéristiques sociales et les parcours des jeunes recrutés par ARPEJAHM : âges, codage de la position des parents dans les catégories PCS ménages de l'INSEE), moment de la survenue du handicap du point de vue scolaire et les tentatives de suicide déclarées, emblématiques de la violence symbolique vécue.

Tableau 3 Tableau abrégé des caractéristiques sociales individuelles des jeunes

Jeune Prénom Age [1/09/2021] Lycée	Famille PCS ménage Insee Fratrie Handicaps	Diplômes Préparés pendant l'enquête Avant/après Validation	Moment des premiers signes Annonceurs d'un handicap cognitif ou mental + TS déclarées
Amélie 18 ans Lycée TJM Niort	PCS Dominante intermédiaire 1 sœur aînée	CAP ATMFC en 3 ans Attestation de compétences	Début école maternelle
Clara 19 ou 20 ans Lycée MJ Limoges	PCS ? (père chauffeur, mère ?)	BMA C Non validé	?
Flora 17 ans Lycée GB Niort	PCS Monoactif d'ouvrier ou d'employé Mère handicapée, AAH 2 sœurs aînées	CAP EPC Validé	École maternelle
Kevin 18 ans Lycée GB Niort	PCS Dominante cadre 1 frère et 1 sœur aînés issus du père	CAP OLP non validé avant CAP EPC Attestation de compétences	École maternelle
Lola 20 ans Lycée MB Limoges puis CFA Limoges	PCS Inactif Mère handicapée, AAH, 1 frère aîné handicapé, foyer de vie Père décédé	CAP DC validé avant BMA C non validé Puis CAP PE CFA en 2 ans	CP
Nathan 18 ans Lycée PG Niort	PCS Dominante intermédiaire Parents séparés, ménage recomposé (mère), père ouvrier 2 frères aînés 1 demi-sœur cadette 1 fils compagne mère, handicapé, LGT	CAP RIC-C Validé Puis CAP RIC-S autre lycée	CP
Nolan 18 ans Lycée GB Niort	PCS Inactif Parents séparés, mère seule 1 sœur aînée handicapée 1 frère cadet placé mesure judiciaire 2 sœurs cadettes dont 1 handicapée	CAP OLP Validé	CP
Quentin 18 ans Lycée GB Niort	PCS Dominante employée 2 sœur aînées	CAP MA non validé avant CAP OLP Attestation de compétences	Petite enfance TS au collège
Raja 16 ans Lycée P Limoges	PCS Monoactif d'employé ou d'ouvrier 1 frère aîné 2 sœurs cadettes	CAP ATMFC Validé Orientation bac ASSP	CM1 : arrivée en France
Soraya 18 ou 19 ans Lycée MJ Limoges	PCS Dominante employée 2 sœurs aînées	CAP DC En cours	11-12 ans : arrivée en France
Stephen 17 ans Lycée GB Niort	PCS Dominante ouvrière 2 frères aînés	CAP OLP Validé	Fin maternelle, CP Plusieurs TS au collège
Nomenclature PCS Professions et catégories socio-professionnelles PCS ménage Insee, nomenclature 2020 https://www.insee.fr/fr/information/6051701		Diplômes BMA C : brevet des métiers d'arts en céramique CAP : certificat d'aptitude professionnelle ATMFC : Assistant technique en milieu familial et collectif DC : décoration en céramique EPC : équipier polyvalent de commerce PE : petite enfance MA : mécanique automobile OLP : opérateur logistique polyvalent RIC-C : réalisation industrielle en chaudronnerie, option chaudronnerie RIC-S : réalisation industrielle en chaudronnerie, option soudure	
Autres sigles AAH : allocation pour adulte handicapé CFA : centre de formation pour apprentis CP : cours préparatoire LGT : lycée général et technologique			

Tableau 4 Tableau synthétique des caractéristiques sociales des jeunes

Les jeunes et leurs établissements		
11 jeunes de 16 à 20 ans		5 lycées professionnels
6 filles et 5 garçons		4 publics et 1 privé
Des origines sociales diversifiées/PCS ménage		
Classes populaires Fragilisées ou précarisées	Classes populaires stabilisées Petites classes moyennes	Classes moyennes ou supérieures
2 Inactifs 2 Monoactifs d'employé ou d'ouvrier	1 Dominante ouvrière 2 Dominante employée	1 Dominante cadre 2 Dominante intermédiaire
1 non déterminé (père chauffeur : catégorie ouvrier)		
Des diplômes préparés principalement de niveau V		
Services (4 diplômes préparés)	Production (3 diplômes préparés)	
2 CAP ATMFC 2 CAP EPC 1 CAP OLP 1 CAP PE	1 CAP DC 1 CAP RIC 1 BMA C (niveau IV)	
CAP : certificat d'aptitude professionnelle ATMFC : assistant technique en milieu familial et collectif EPC : équipier polyvalent de commerce OLP : opérateur logistique polyvalent PE : petite enfance	CAP : certificat d'aptitude professionnelle DC : décoration en céramique RIC : réalisation industrielle en chaudronnerie BMA C : brevet des métiers d'arts céramique	
Deux modalités de survenue du handicap à l'école		
La survenue précoce de difficultés à l'école	Une immigration tardive dans le cursus scolaire	
École maternelle, début élémentaire 8/10	Fin d'école élémentaire, début collège 2/10	

Ces éléments dessinent des prévalences :

- Prévalence de difficultés scolaires précoces.
- Marques de souffrances psychiques récurrentes : visibles dans ce tableau au travers des déclarations de tentatives de suicide de la part de Quentin et Stephen (malaises à l'école et dans leurs relations sociales), mais également tangibles chez d'autres jeunes, au travers des entretiens biographiques (Lola, Nathan, Flora notamment déclarent avoir été malmenés voire maltraités par les agents de l'institution scolaire et/ou les pairs) ou encore, d'une autre manière, chez Amélie (qui a vécu difficilement ses premières mises en stage quand elle était au collège, avec pleurs et douleurs).
- Préparation de diplômes de niveau 3 (anciennement V).

On constate les marques d'une relative diversité :

- Diversité sociale, du point de vue du genre ou des positions sociales des parents,

- Deux modes d'apparition du handicap : soit précocement dans le système scolaire français, soit par le truchement d'une immigration tardive (fin d'école début collège) depuis un pays aux standards scolaires différents. Nous y revenons ci-dessous.
- Diversité de diplômes préparés : 4 diplômes dans le secteur des services (services à la personne, commerce, services logistiques), 3 diplômes en production (production artisanale, production industrielle).
- Diversité, surtout, du cursus en lycée professionnel : certains lycéens (Flora, Nolan, Stephen) ont un cursus modal, réalisant et obtenant un CAP en deux ans (avec, pour certains des aménagements d'épreuve) et trouvent un emploi (Flora, Stephen) ; d'autres ont un cursus sinueux ou allongé ne débouchant pas sur l'obtention d'un diplôme, mais seulement une attestation de compétences (Amélie, Quentin, Kevin), d'autres enfin ont un cursus qui se prolonge après l'obtention d'un premier diplôme (Nathan dans une trajectoire « horizontale » part préparer une autre option de son CAP, Raja et Lola dans une perspective d'ascension sociale vont préparer de nouveaux diplômes susceptibles de les mener vers des professions plus qualifiées des métiers de service : respectivement aide-soignante et ATSEM).

Ces éléments permettent de décrire ces jeunes comme **des rescapés de la très grande difficulté scolaire**, s'en sortant plus ou moins, et de manière inégale, via l'ULIS LP, et tirant tous parti parti du dispositif ARPEJAHM, mais là encore de manière inégale.

1.2. Des histoires singulières, toutes marquées par l'« anormalité d'école »

On est frappé, en découvrant le dispositif et ses acteurs de terrain (les jeunes et leurs encadrants), de la rareté de la désignation de handicap mental, et encore plus de la déficience intellectuelle (expression d'ailleurs explicitement proscrite par une coordonnatrice lors d'un échange informel avec une chercheuse). L'évolution de la manière de désigner l'expression de limitations cognitives dans la rencontre avec l'institution scolaire est un processus sociohistorique (Dorison, 2006), adossé à l'évolution de la notion de handicap vers une définition environnementale et à la volonté d'atténuer, sinon de supprimer, les stigmates infamants qui l'accompagnent. Le projet ARPEJAHM s'inscrit clairement dans ce processus.

Mais il ne s'agit pas seulement d'une question d'évolution de la nomenclature au regard des données recueillies. De fait, les désignations du handicap produites par les jeunes et leur entourage proche (scolaire ou familial), répertorié dans ce tableau ne révèlent pas un critère unificateur autour d'un type de déficience ou de limitation. Il y a au contraire des désignations très diverses dont certaines n'ont a priori pas de lien avec la catégorie médico-scolaire du handicap mental ou cognitif (voire lui sont théoriquement antagonistes du point de vue du diagnostic : par exemple la dyslexie). En revanche ce qui est commun à tous ces jeunes, de manière frappante, c'est le caractère a-normal de leur parcours scolaire qu'on voit sur la colonne de droite.

Tableau 5 Une diversité de handicaps déclarés, un invariant des parcours scolaires anormaux

	Désignations indigènes du handicap	Parcours scolaires
8 Jeunes scolarisés en France	Encoprésie (1) Troubles de l'attention (1) Troubles du langage oral (1) Dyslexie profonde (1) Dyscalculie (1) « Retard à l'apprentissage » [père] (1) Dépression (1) « Tous les profs [d'école] disaient à mes parents "votre fille est autiste" et pourtant je n'étais pas autiste » [jeune] (1)	Les difficultés importantes à l'école commencent entre la petite section et le CP. École : 5 GS ou CP ou CE1 doublés (4) ou triplé (1). 1 déscolarisation avec instruction à domicile en CP, après refus de maintien en GS (ménage dominante classe supérieure) 2 pas/peu de souvenirs exprimés Collège : 6 ULIS collège 2 SEGPA (2 garçons, TS au collège)
2 Jeunes scolarisées hors de France métropolitaine	L'une ne se dit pas handicapée L'autre : informations lacunaires	Immigration en fin ou après l'école élémentaire. Scolarisation antérieure dans un système scolaire très différent (curriculum, standards attendus, langue de scolarisation/contexte linguistique). Algérie, Mayotte. Pour l'une : peu d'accompagnement spécifique à l'arrivée dans le système scolaire français. Pour l'autre : très peu de souvenirs exprimés sur l'arrivée dans le système scolaire métropolitain, très flous.

Les 8 jeunes scolarisés en France ont connu des difficultés scolaires précoces en maternelle ou en CP, avec des doublages et même un triplement entre la GS et le CE1 et au moins 5 d'entre eux ont été orientés en CLIS ou en ULIS dès le primaire. En collège tous et toutes sont orientés dans un dispositif : ULIS TFC pour la majorité, SEGPA pour deux d'entre eux. Ceci illustre très bien le handicap tel que le conceptualise Romuald Bodin : comme anormalité d'institution (2018). En l'occurrence ici, une anormalité d'école. Le cas des deux jeunes filles issues de l'immigration conforte pleinement cette interprétation. Raja en particulier ne se considère pas handicapée, a été scolarisée dans une école ordinaire jusqu'à l'âge de 9 ans, sans être considérée handicapée. C'est bien la confrontation de ses dispositions élaborées dans un système scolaire très différent (avec une langue de scolarisation en arabe, des standards différents) qui a produit le handicap : après 3 ans de scolarisation difficile et faiblement accompagnée dans le système français elle est orientée en ULIS TFC.

Poursuivons l'analyse en examinant les origines sociales de ces jeunes.

1.3. Une composition sociale diversifiée et l'hypothèse d'un double marquage social

Les sociologues ont souligné que le handicap mental est prévalent dans les classes dominées de l'espace social, en l'occurrence les classes populaires et tout particulièrement les plus précarisées (Bodin, 2018).

L'examen de la structure sociale du corpus confirme ce phénomène, mais il montre aussi autre chose.

Tableau 6 Structure sociale du corpus

	Origines sociales des Jeunes du corpus		Part du groupe dans la population (INSEE, 2007-2016)	
Ménage Inactif	2	4/10	2,8	15%
Ménage monoactif d'employé ou d'ouvrier	2		12,5	
Ménage à dominante ouvrière	1	3/10	22,3	53%
Ménage à dominante indépendante	0		9,7	
Ménage à dominante employée	2		21,4	
Ménage à dominante intermédiaire	2	3/10	17,4	31%
Ménage à dominante cadre	1		13,9	
	10	10/10	100%	100%

NB : pour les 10 familles pour lesquelles il a été possible de reconstituer la PCS ménage.

A la lecture du tableau, on peut faire l'hypothèse d'un double marquage social :

- une surreprésentation des classes populaires les plus démunies (ligne bleue du haut), ce qui renvoie au marquage social du handicap mental, historiquement construit
- une représentation équivalente des ménages à dominante intermédiaire et supérieure, ce qui peut être vu comme le signe d'une forme d'élitisme du dispositif

A l'appui des données qualitatives de l'enquête (entretiens familles, entretiens informels avec les coordonnatrices, connaissance indigène du terrain), on peut ainsi objectiver un usage social différencié du dispositif ARPEJAHM : pour les jeunes de milieux populaires et leur famille, il serait l'occasion pour celles et ceux que les enseignantes repèrent comme les plus « dégoûdés » d'avoir un coup de pouce dans leur parcours ; pour les jeunes des classes intermédiaires et supérieures, les parents identifieraient le dispositif comme ayant une forte valeur sociale et éducative, si bien qu'ils accepteraient volontiers.

Que retenir ?

Les jeunes accompagnés dans le projet ARPEJAHM ont en commun d'être des « anormaux d'école » au sens sociologique (Bodin, 2018). Pour la majorité, les parcours scolaires sont marqués par des difficultés précoces, des scolarités très heurtées, associées à de la violence

institutionnelle et sociale (les pairs) qui se traduit par de la souffrance psychique. Pour une minorité, une immigration tardive (en fin d'école, début de collège) depuis un pays aux standards éducatifs différents, faiblement accompagnée (autre forme de violence institutionnelle), s'est conclue par des difficultés massives au collège. Les parcours en collèges se font tous dans des dispositifs ULIS ou SEGPA.

Ils et elles se présentent ainsi, au lycée professionnel et en préparation d'un diplôme de niveau 3 (anciennement V), comme des sortes de rescapés scolaires. Leurs parcours y sont variés, allant de difficultés persistantes ne permettant pas l'obtention du diplôme, mais seulement d'une attestation de compétences, à des réussites remarquables vu les difficultés passées, laissant envisager des insertions professionnelles tout à fait satisfaisantes : vendeuse, aide-soignante, ATSEM, soudeur.

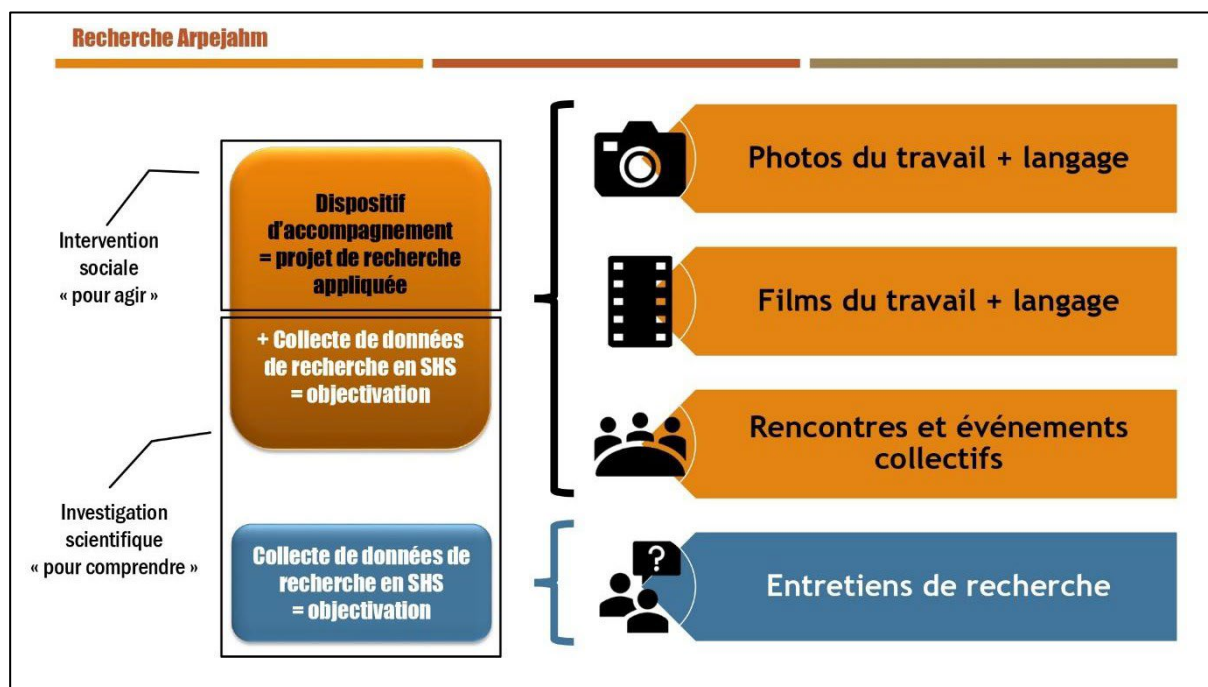
Leur recrutement social relativement diversifié dessine un double marquage social qui révèle un usage et une sélectivité sociale différenciés du dispositif ARPEJAHM : pour les jeunes de milieux populaires repérés par leurs enseignantes comme les plus « dégourdis » il serait l'occasion d'un coup de pouce pouvant être décisif ; quant aux parents des classes intermédiaires et supérieures, ils percevraient la valeur sociale et éducative du dispositif, l'acceptant volontiers, au bénéfice de leur enfant.

2. Les réussites du projet ARPEJAHM

Dans le cadre d'un projet participatif et pluripartenarial, inscrit dans des sciences historiques, où les données de la recherche sont prises dans des contextes historiques, c'est-à-dire non reproductibles (Passeron, 1990), il n'est pas possible de réaliser un avant/après en contrôlant toutes les variables pour mesurer les effets d'une intervention sociale.

Les instruments des sciences sociales nous permettent toutefois de dessiner les lignes directrices des réussites (cette section) puis des limites (la suivante) du projet. Ces instruments sont les données que nous parvenons à mettre en ordre et en série, les logiques sociales que nous pouvons dégager de l'ensemble des actions de recherche que nous avons réalisées, dans une logique où s'articulent l'intervention sociale et l'analyse des données de la recherche, comme le représente le schéma ci-dessous.

Figure 1 Schéma des productions du projet ARPEJAHM



Les données recueillies sur l'après-ARPEJAHM (que deviennent-ils ?), consignées ci-dessous, donnent un cadre pour apprécier les effets du projet ARPEJAHM, du point de vue de ses réussites comme de ses limites. De nombreux éléments qualitatifs permettent de les contextualiser pour en préciser et en affiner l'analyse.

Tableau 7 Le devenir des jeunes accompagnés

Jeune	Diplômes et validations	Situation l'année suivant le projet
Amélie Lycée TJM Niort	CAP ATMFC en 3 ans Attestation de compétences	Ne trouve pas d'emploi dans le secteur qui lui plaît (personnes âgées) Bénévolat dans des associations caritatives à l'initiative des parents
Clara Lycée MJ Limoges	BMA C Non validé	Perdue de vue
Flora Lycée GB Niort	CAP EPC Validé	CDI vendeuse dans le magasin Ne donne plus de nouvelles
Kevin Lycée GB Niort	CAP EPC Attestation de compétences	Projet assister sa mère commerçante en Afrique de l'Ouest À confirmer
Lola Lycée MB Limoges puis CFA	CAP DC validé BMA C non validé CAP PE CFA en 2 ans En cours	Première année de CAP PE en apprentissage bien passée Projet Atsem en BOE
Nathan Lycée PG Niort	CAP RIC-C validé CAP RIC-S	Projet ouvrier soudeur comme son père À confirmer
Nolan Lycée GB Niort	CAP OLP validé	S'occupe de sa famille parentale (mère, frères et sœurs) Projets d'embauche aidé par la coordonnatrice (réseau personnel) Ne donne pas de nouvelles
Quentin 18 ans Lycée GB Niort	CAP OLP Attestation de compétences	Ne souhaite pas s'insérer sur le marché du travail Dit vouloir vivre de l'AAH Sait et aime réparer d'anciennes consoles de jeu, sans valeur sur le marché du travail
Raja Lycée P Limoges	CAP ATMFC validé	Bac pro ASSP Projet aide-soignante
Soraya Lycée MJ Limoges	CAP DC en cours	Projet coordonnatrice : stages puis insertion en entreprise adaptée Contact perdu à la suite d'un changement de coordo
Stephen Lycée GB Niort	CAP OLP validé	Emplois intérim plateforme logistique d'un établissement de santé Contrats reconduits
Diplômes Bac pro ASSP : accompagnement soins et services à la personne BMA C : brevet des métiers d'arts en céramique CAP : certificat d'aptitude professionnelle ATMFC : Assistant technique en milieu familial et collectif DC : décoration en céramique EPC : équipier polyvalent de commerce PE : petite enfance MA : mécanique automobile OLP : opérateur logistique polyvalent RIC-C : réalisation industrielle en chaudronnerie, option chaudronnerie		Autres sigles AAH : allocation pour adulte handicapé BOE : bénéficiaire d'obligation d'emploi CDI : contrat à durée déterminée CFA : centre de formation pour apprentis

2.1. Des effets bénéfiques tangibles sur les jeunes les plus exposés aux divers aspects du projet

Objectiver l'intensité d'exposition des jeunes au projet.

Un premier constat permet d'apprécier les effets bénéfiques du projet : ils sont patents chez les jeunes les plus longuement accompagnés. Les effets d'une socialisation ont en effet toutes les chances d'être plus intenses que leur durée est importante, que leurs occurrences sont répétées et fréquentes et que les activités afférentes sont nombreuses. Le tableau ci-dessous permet de saisir ces effets, par la mesure des temps d'interactions langagières avec les chercheurs (durée cumulée, nombre), de la participation aux rencontres internes et externes et de la production de photographies du travail.

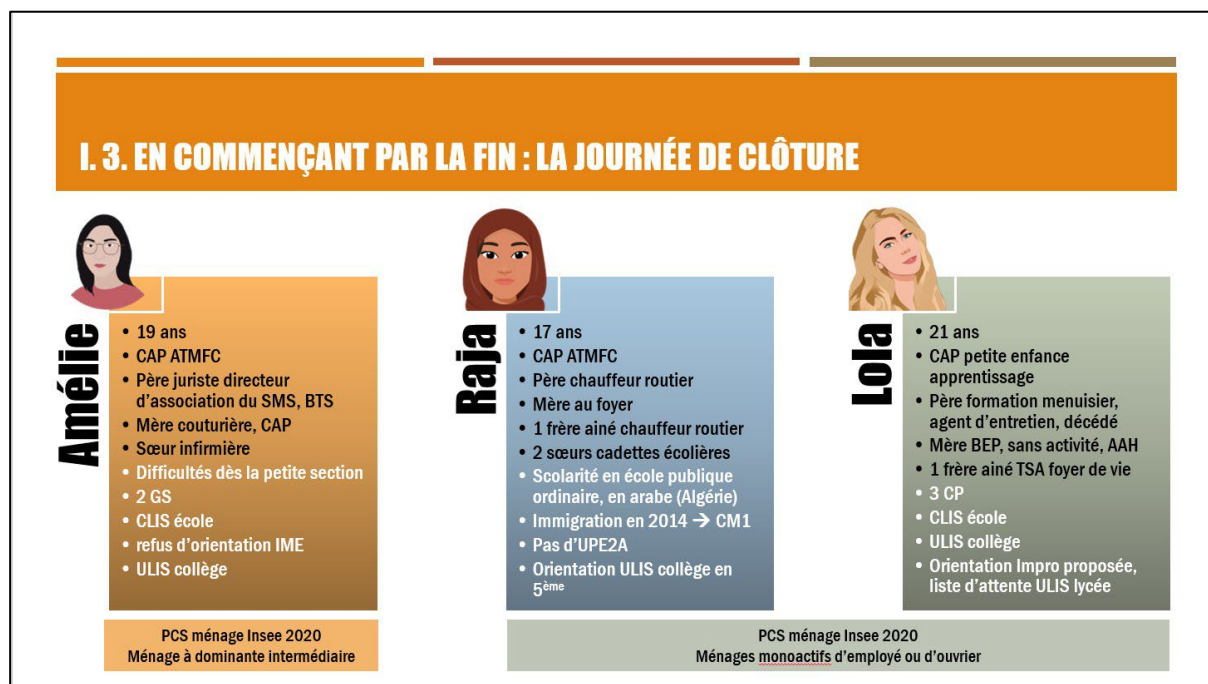
Tableau 8 Mesure de l'exposition des jeunes au projet

	Rencontres individuelles chercheur·ses Durée	Rencontres individuelles chercheur·ses Nombre	Rencontres collectives internes Nombre	Rencontres collectives Extérieures Nombre	Séries de photos réalisées et légendées ou commentées Nombre
Quentin	1h10	3	2	0	0
Kevin	1h40	4	2	0	2
Clara	1h50	3	1	1	1
Stephen	2h00	3	0	0	1
Soraya	2h00	4	1	1	1
Flora	2h30	4	1	0	1
Nolan	2h40	5	2	0	2
Amélie	3h50	5	1	1	3
Raja	4h30	5	1	2	3
Nathan	4h30	6	1	0	2
Lola	6h50	7	1	3	3

Fait intéressant, mais pas fortuit, les 3 jeunes femmes, protagonistes de la journée de clôture figurent dans le top 4 des jeunes les plus accompagnées. L'analyse par cas de leur prestation lors de ce moment important du projet permet d'objectiver les effets positifs du dispositif Arpejham replacé dans son contexte plus global. La chercheuse qui a animé cette table ronde a ressaisi l'ensemble du processus avant/pendant cette journée (au moyen d'observation participante, consignée par des notes, d'enregistrements, de retours sur les transcriptions) pour rendre compte de réussites du projet ARPEJAHM, par l'entremise d'un « raisonnement par cas » (Passeron, Revel, 2005)

Les protagonistes de la journée de clôture : études de cas

Figure 2 Caractéristiques détaillées des jeunes protagonistes de la journée de clôture



Récit de chercheuse (Fabienne Montmasson-Michel)

J'ai préparé cette table ronde avec chacune d'entre elles, individuellement. Chez Amélie, en présence de sa mère. Au lycée de Raja dans une salle de cours. Avec Lola au téléphone (plusieurs appels et des échanges de SMS). Je leur ai décrit le contexte qu'elles allaient trouver, ce qu'on attendait d'elles (= qu'elles nous parlent de ce qu'elles ont fait et de ce qui les a aidées avec ARPEJAHM, de leurs projets professionnels). Puis je leur ai présenté les questions une à une, auxquelles elles ont proposé des réponses. Je n'ai pas eu à leur suggérer des idées, elles en avaient. J'écoutais, je soulignais les passages que je trouvais particulièrement intéressants, je récapitulais.

Avec Lola, qui est à présent en apprentissage et qui a perdu une grande partie des photos réalisées en début de projet, nous avons décidé d'un commun accord qu'elle ferait le travail en temps réel pour la table ronde en collectant des photos de son apprentissage en maternelle la semaine qui précède et en préparant le commentaire ensemble la veille. Au passage, connaissant bien les dispositions au souci des autres de Lola, je

lui avais demandé de veiller sur Amélie, qui venait de Niort, afin qu'elle ne se retrouve pas isolée ou perdue.

Le jour J, chacune a pris la parole en montrant ce qui m'a semblé être le meilleur de ce qu'elles savaient faire. Elles ont toutes repris les éléments préparés ensemble, sans oublier ceux que j'avais soulignés.

Amélie qui préparait un CAP ATMFC s'est exprimée pendant 8 minutes, comme je l'ai connue, avec souvent du mal à trouver les mots, une élocution parfois difficile à comprendre, se répétant souvent, mais s'exprimant volontiers dès lors qu'on lui montre qu'on l'écoute en lui laissant le temps, ce que je me suis efforcée de faire. J'ai dû parfois la questionner pour tenter d'obtenir une précision, parfois avec succès, mais pas toujours. Elle a parlé de gestes et de savoirs professionnels en restauration collective (sur la préparation technique de la salade de concombre ou sur les règles d'hygiène) et a exprimé son goût pour le travail auprès des personnes âgées, qu'elle préfère aux enfants. Elle dit aussi que les personnes âgées aiment être en sa compagnie. Elle cherche actuellement du travail en ehpad.

Raja également en CAP ATMFC s'est exprimée plus brièvement dans un langage économe, concis et précis, pendant 4 minutes. Elle est revenue sur un moment important pour elle en auto-confrontation, d'une prise de conscience du sens du travail pour les autres, à l'occasion d'un moment de nettoyage des chaises. C'est pour les personnes âgées dit-elles, car il faut penser aux autres, pour leur confort, pour les visiteurs, pour montrer que les stagiaires font du bon travail. Elle n'a choisi qu'une photo, sans hésiter, lors de la préparation : un plan de l'ehpad qui lui permet d'organiser des itinéraires pour économiser ses ressources quand elle transporte du linge par exemple. Elle veut devenir aide-soignante. Après son CAP, elle veut aller en bac ASSP ou préparer le diplôme d'aide-soignante en apprentissage. Elle dit qu'ARPEJAHM lui a servi à (je reprends ses mots) « prendre confiance en moi, m'ouvrir aux autres, travailler la mémoire et faire de la qualité ». Elle dit avec insistance sa gratitude vis-à-vis de ses enseignantes et des chercheur·ses pour avoir été retenue pour ARPEJAHM.

Lola parle en dernier, pendant 10 minutes, avec une grande aisance qu'on lui connaissait déjà. Elle décrit sa réorientation en cours d'enquête. Après un CAP décor sur porcelaine puis une poursuite en BMA (brevet des métiers d'arts) en lycée, elle vient de se réorienter en CAP Petite Enfance

par apprentissage, projet qu'elle présente comme son rêve d'adolescente, brisé par le sombre pronostic d'une professeure principale (tu n'auras jamais le niveau dans les matières scolaires). Elle revient sur l'entretien d'autoconfrontation à partir des films, quand elle était en stage dans une fabrique de porcelaine. Grâce à lui, en présence d'Antoine, elle explique qu'elle a pris conscience de ce qu'elle faisait, de ce qu'elle pourrait améliorer, mais aussi de ce qu'elle faisait bien sans le savoir. Elle généralise : « tout le monde devrait se faire filmer au travail » pour cette prise de conscience selon elle. ARPEJAHM lui a donné confiance, dit-elle en se tournant vers ses pairs « comme à vous je pense ». Tout comme Raja, elle tient à dire toute sa gratitude aux acteurs et actrices de l'ULIS et d'ARPEJAHM. Elle présente et commente ensuite une série de 7 photos de son travail en maternelle : les activités ludiques et graphiques avec les enfants, les couloirs avec leurs portemanteaux rangés et ordonnés, l'aide à l'habillage des enfants. Moi qui connais bien le métier d'ATSEM, je constate qu'elle a déjà beaucoup appris et compris et qu'elle semble bien ajustée à ce métier.

Les jeunes femmes ont été longuement applaudies par la salle. Ensuite elles ont rejoint le public, Lola aux petits soins pour Amélie, Raja à côté de son enseignante. Elles ont écouté toutes les tables rondes et les conférences, n'ont jamais semblé s'en lasser, ont demandé et pris la parole pour poser des questions ou faire des commentaires à plusieurs reprises et on leur a répondu.

Le lendemain j'ai envoyé un SMS à la mère d'Amélie pour lui dire que ça c'était très bien passé et avoir des nouvelles, savoir si elle était bien rentrée (nous n'étions pas dans la même voiture). Sa mère m'a répondu par SMS qu'« Amélie a été très satisfaite de sa journée, nous avons tout eu dans les moindres détails, ce qui est bien parce que généralement c'est rare qu'elle explique comme ça sa journée donc c'est bon signe. »

Ces observations permettent de penser qu'il y a eu sur Amélie des effets spécifiques de cette journée, mais aussi de l'intervention dans son ensemble sur le plan cognitif et langagier : mémoire à long terme, mise en mots de l'expérience vécue, insertion dans un espace de discussion collective.

Sur un plan général, ces éléments empiriques montrent des effets socialisateurs favorables à **l'affiliation sociale** au sens de Robert Castel (1999). Ce concept (cf. Encadré ci-dessous) a

été forgé dans la perspective de l'analyse sociohistorique de la société salariale comme système de protection/sécurisation des individus par le travail et de l'« effritement » contemporain de la « condition salariale » (Castel, 1997). Il nous paraît heuristique pour penser l'inclusion au sens entendu par l'AAP « Parcours professionnels des personnes handicapées. Comment sécuriser les transitions professionnelles ? » et du projet ARPEJAHM.

Encadré. Affiliation et désaffiliation selon Robert Castel (1997, 1999)

Pour Robert Castel, tous les individus sont ontologiquement vulnérables et ont besoin d'être protégés des risques de la vie. Deux grands systèmes de protection contre les risques de la vie existent dans la société contemporaine. Ils se sont élaborés au cours d'un long processus sociohistorique. Ils structurent l'existence des individus.

- l'insertion dans une société familiale, amicale, communautaire : une « protection rapprochée »
- l'intégration dans la société salariale : une « protection sociale »

Dans la conceptualisation de Robert Castel :

- quand les individus sont intégrés dans la société salariale et insérés dans une sociabilité sociofamiliale forte, ils sont dans la sphère de « l'intégration » (c'est-à-dire dans la terminologie contemporaine pour penser le handicap : l'inclusion)
- quand les individus perdent leur protection dans la société salariale (inactivité, chômage, contrats courts, emplois à temps partiel), ils entrent dans la sphère de « l'assistance »
- quand les individus perdent l'un ou l'autre système de protection, ils deviennent vulnérables
- quand les individus perdent les deux, ils sont désaffiliés.

L'affiliation c'est donc le processus permettant aux individus de construire et de bénéficier à la fois d'une protection rapprochée dans un groupe social familial, amical, communautaire et d'une protection salariale par l'entremise de leur participation à la société salariale et des protections qu'elle confère (contrat durable, revenu, assurances collectives contre les risques de la vie : perte d'emploi, maladies, vieillissement, charges familiales).

Le projet ARPEJAHM est intervenu sur la deuxième dimension de l'affiliation, explicitement, mais également, plus sous forme d'un bénéfice secondaire, sur la première.

Au regard des cas décrits (Amélie, Lola, Raja), ces effets sont cognitifs et langagiers (verbalisation, mémorisation, mise à distance, réélaboration), identitaires (penser le travail, se penser au travail, définir le bon travail et s'y inscrire), et ils s'adosent à un sentiment de reconnaissance sociale et à la production d'une réassurance sociale (« prendre confiance »), certes relative (Lola par exemple est considérée comme très timide et peu bavarde en contexte

professionnel par celles et ceux qui l'encadrent), mais fortement affirmée par les lycéennes et dont on peut espérer qu'elle contribue à des effets durables.

Nous verrons ci-dessous, à travers le processus de réorientation de Lola, jeune femme qui a été le plus exposée au projet, dans quelle mesure, lorsqu'il a pu être développé de manière intensive, on peut affirmer qu'il est en mesure de produire des effets transformateurs durables.

... et les autres

De nombreux indices nous ont permis de voir le même type d'effets, dans des déclinaisons toujours variées et personnelles, chez tous les participants du projet à des degrés divers. Prenons-en trois exemples.

On retrouve des aspects similaires chez Nathan. Visiblement très heureux et fier dès la première rencontre d'être interrogé sur son travail, il s'autorise, en fin de CAP et contre la volonté de l'équipe enseignante et de sa mère, à solliciter une orientation en soudure, pour suivre les traces de son père, qu'il admire malgré un passé douloureux. Il obtient finalement gain de cause dans cette orientation que la coordonnatrice accompagne de son mieux, en lien avec le nouvel établissement et la collègue qui y travaille à laquelle elle transmet toutes les informations nécessaires pour accueillir Nathan et assurer le succès de son projet.

D'une autre manière, Flora s'est emparée du projet d'au moins trois manières. D'une part pour consolider les liens de son groupe d'amis proches que sont Nolan et Stephen en les enrôlant et les encourageant à y participer : elle s'est ici placée en tant qu'agente affiliatrice dans son groupe de pairs. D'autre part pour élaborer, dans le travail d'interaction langagière autour des photos, sa conception du bon travail, s'autorisant à un regard critique sur la manière dont le magasin où elle est en stage puis sera recrutée est agencé, formulant des propositions argumentées pour améliorer les choses. Enfin, pour exprimer un point de vue plus politique sur sa position en tant que travailleuse, revenant sur un épisode où on lui a demandé de nettoyer le sol en présence des clients : nettoyer le magasin, dit-elle « c'est mon travail », mais le faire « par terre à quatre pattes » devant les clients, ça n'est pas acceptable.

Enfin, évoquons le cas de Nolan, qui rencontre d'importantes difficultés pour s'exprimer ; stigmaté particulièrement douloureux à l'école et dans la société contemporaine : dans ses paroles, les mots semblent se coincer ; pour converser avec lui, il faut lui laisser bien plus de temps que dans le flux des échanges ordinaires pour lui permettre d'élaborer et d'exprimer ce qu'il a à dire, parfois, quand il le signale, lui suggérer un mot. Dans les échanges autour des photos, nous avons ce temps-là, nous l'avons toujours pris, la chercheuse était attentive à étayer son propos juste ce qu'il faut (ne pas dire à sa place s'il n'en formulait pas la demande, lui proposer un mot s'il le sollicitait). On a pu constater le plaisir qu'il a eu de parvenir à cette élaboration langagière et la conscience qu'il a eue de l'aide que ça lui a apporté : « ça va beaucoup m'aider », notamment « pour mon CAP ». Et, justement, Nolan fait partie de celles et ceux qui obtiennent leur diplôme en fin de cursus, certes avec des épreuves aménagées du fait de sa reconnaissance de handicap, mais tout de même : le diplôme intégral. Il est aussi l'un de ceux qui a accepté de témoigner en vidéo sur sa conception du « bon tuteur » (voir ci-

dessous p. 113) signe de la confiance accordée aux chercheurs d'ARPEJAHM et en retour de leur croyance dans la possibilité et la pertinence de sa contribution.

Finalement, ARPEJAHM a été l'occasion pour ces jeunes de développer des compétences cognitives et langagières dans un contexte particulier, avec des effets identitaires forts : en étant, a priori, reconnus « capables et compétents » (Lansade, 2019). Dans le travail pédagogique que nous (chercheurs) avons mené, nous étions relativement préservés de la pression scolaire et de ses effets délétères : pas de scansion, pas d'évaluation, pas de comparaison sociale explicite, juste l'expérimentation de ce qu'il est possible de faire avec chacun et chacune, sans a priori se limiter. Cela a sans doute été décisif pour créer un cadre propice à considérer ces jeunes en tant qu'apprenants « capables et compétents ».

2.2. Des démarches efficaces pour un travail cognitif sur les images du travail

L'efficacité cognitive du travail sur les images du travail et ses effets identitaires ont été montrés dans la section précédente. Les jeunes femmes invitées à s'exprimer sur ce travail lors de la journée de clôture, dans une démarche de retour sur l'ensemble de cette expérience, ont exprimé les différents niveaux de retour réflexifs sur la pratique du travail produits par le dispositif : *voir ce que l'on fait* (Amélie), *expliquer ce que l'on fait et travailler la mémoire* (Ranya), *prendre du recul sur ce que l'on fait, étendre les bénéfices de la démarche à toutes les situations de travail* (Lola). Il en ressort deux démarches articulées, se nourrissant et se confortant mutuellement : le travail sur les images fixes, qui fait ici l'objet d'une première formalisation en vue d'une transposition à d'autres contextes ; le travail sur les images animées, qui fait ici l'objet d'une méthodologie stabilisée en vue de sa transposition.

La formalisation d'une démarche sur le travail des images fixes du travail (Fabienne Montmasson-Michel et Marie-Hélène Jacques)

Nous présentons ici le cadre de la démarche dans la perspective d'une transposition, avec le souci de tenir deux contraintes en tension :

- **Un cadre suffisamment clair et structuré** pour faciliter son appropriation par les accompagnateurs (enseignants, formateurs, conseillers en insertion, etc.)
- **Un cadre suffisamment souple** pour une transposition « intelligente », c'est-à-dire tenant compte des spécificités du public et des contextes de travail.

En d'autres termes, nous invitons les utilisateurs de ce cadre à 1/s'emparer de la structure proposée dans la mesure où elle a été éprouvée par l'expérience réfléchie et 2/en même temps s'autoriser à s'affranchir de certains de ses aspects ou à les reconfigurer, dans la mesure où les principes et objectifs de la démarche restent le cadre général de l'accompagnement.

1. Autoproduction des images du travail et entrée dans l'activité

Les jeunes effectuent eux-mêmes la captation d'images du travail à partir d'une consigne claire et explicite (il ne s'agit pas juste de « prendre des photos » pour s'acquitter d'un travail demandé par tel ou telle, mais de prendre des photos « pour faire comprendre le travail »). Aussi, la consigne initiale est cruciale. Dans le cadre du projet, deux types de consignes sont apparues efficaces : « prends des photos de ce que tu trouves intéressant pour expliquer à quelqu'un d'autre ce que tu as fait, ce que tu sais bien faire » ; « prends des photos comme pour réaliser un reportage sur ton stage ». Dans les reformulations on insiste sur « ce qui est important/intéressant pour montrer/comprendre le/ton travail ».

Cette phase est en soi une première étape importante dans la réflexion sur le travail : il y a des choix à faire, on se demande en situation ce qui est important, on peut dès lors se retrouver à se poser la question a posteriori (j'ai des photos à faire, je n'en ai pas encore fait, qu'est-ce que je pourrais photographier d'intéressant ?). Elle n'est pas dénuée de contraintes : prendre des photos du travail suppose d'avoir l'autorisation (le cas échéant) et le temps de le faire. Il s'agit donc de négocier ou d'aider à négocier l'autorisation en amont et de réfléchir ensemble ou aider à réfléchir sur les possibilités et la manière de prendre ces photos, par exemple : pas forcément dès le premier jour, peut-être en balisant un jour donné et négocié pour le faire, peut-être en se faisant aider d'un tiers qui prendra certaines photos (par exemple quand on veut se photographier en train d'agir), etc.

2. Choix techniques : équipement et applications

Le choix technique est décisif : il oriente et contraint l'activité, il détermine ce qui la rend possible. L'expérimentation nous a montré combien entre la prise de photographies et le moment où on peut se mettre à parler sur elles, un nombre important d'aléas peuvent compromettre la procédure : perte complète ou partielle, désordre, endommagement de fichiers, transferts plus ou moins faciles, plus ou moins réussis, etc. Aussi le choix a été fait de faire travailler les jeunes à partir de leurs appareils photo personnels. L'étude montre qu'ils en possèdent tous et en ont une maîtrise suffisante. Ils et elles savent tous utiliser diverses applications et prendre des photos. L'aisance et la maîtrise sont plus variables quant au classement dans des dossiers repérés et repérables, ce qui nécessite de penser un dispositif technique étayant. Le choix de l'appareil photo individuel comporte au moins deux limites : d'une part la possibilité pour certaines catégories de jeunes qu'ils ne disposent pas de cet appareil onéreux (nous n'en avons pas rencontré parmi nos participants, mais nous ne pouvons pas faire l'hypothèse que la situation n'existe pas) et fragile (en cours d'enquête des appareils ont été cassés, perdus...) ; d'autre part certaines modalités de contrôle de la jeunesse dans les institutions éducatives et sociales et/ou des travailleurs subalternes dans les entreprises, passe par l'interdiction de l'usage du téléphone portable dans les établissements et lieux de travail. Il appartient donc aux accompagnateurs d'envisager ces éventualités et de les pallier. Sur le plan de l'application, le projet ARPEJAHM a conçu CASSIOP, application gratuite, pensée et testée pour sa praticité et son

ergonomie (pas d'inscription, utilisation des applications de base de l'appareil, consignes simples claires et visuelles). Voir ci-dessous p. 119.

3. Cadre général pour un étayage efficace : tenir ferme & rester souple

La posture à adopter nécessite de tenir ensemble deux objectifs en tension :

a/Laisser venir ce qui vient sans imposer au jeune toute forme de sanction (même indirecte, implicite), de jugement négatif, de couperet temporel à tenir. Il s'agit ici de donner le temps de faire et d'apprendre, d'éviter la normativité quand elle n'a pas de fonction structurante pour l'objet du travail, d'accepter de ne pas aller (du tout, en une fois, autant...) vers là où on espérait aller

b/Rester ambitieux, c'est-à-dire emmener le plus loin possible chaque jeune dans la ressaisie réflexive des photographies du travail, sans a priori se limiter, en s'autorisant donc à intervenir (proposer, rajouter, donner des choix et parfois corriger).

Il s'agit de proposer un guidage aussi dense que possible, s'appuyant sur les ressources se manifestant en situation, visant de manière souple (sans que ça soit un impératif absolu, plutôt en le pensant comme un objectif à long terme) la prise en main aussi autonome que possible du dispositif.

4. Visionnage, classement, sélection

L'étayage du travail de visionnage des images varie en fonction des situations : nombre, variété et contenu des photos ; ressources langagières et cognitives du jeune. L'expérimentation montre toutefois un schéma commun pouvant guider ce travail.

a/Au préalable, l'ensemble des photographies sont téléchargées pour pouvoir être vues globalement et une par une. Lorsque le jeune est habitué à l'exercice, on peut se contenter de les visionner une à une.

b/Dans un premier temps, l'ensemble des photographies sont parcourues, le jeune est invité à les commenter, l'accompagnateur encourage à la construction d'un discours réflexif et quand les opportunités se présentent, accompagne son développement et son expansion

– À partir d'une consigne du type : « montre-moi tes photos, explique-moi ce qu'elles montrent ».

– Des consignes de relance (pour faire parler, pour développer le discours) sont proposées : « de quoi s'agit-il ? Qu'est-ce que c'est ? Explique-moi comment ça marche. C'est toi sur la photo ? Qui a pris la photo ? Tu fais quoi ? C'est à quel moment ? À quoi il faut faire attention quand on fait ça ? Qu'est-ce qui est intéressant sur cette photo pour comprendre ton travail ? »

– Des jugements positifs sont proposés sur les photographies les plus emblématiques, par exemple : « ah d'accord, très bien, très intéressant ! » « Ah oui, c'est bien que tu aies pensé à ça, ça me semble très important ! »

– Des prolongements ou des extensions sont suggérés, pour étayer un développement du discours et de la pensée, par exemple : « tu sais, quand je vois ça, ça me fait penser à... » « Je trouve vraiment bien que tu aies choisi de prendre cette photo, parce que ça permet de... » « J'ai l'impression en voyant cette photo qu'on peut comprendre que... », « quand je vois toutes ces photos ensemble je trouve que ça permet bien de comprendre l'ensemble de ton travail du début à la fin » et éventuellement « tu es d'accord avec moi ? » « Qu'est-ce que tu en penses ? »

– Enfin, pendant ces échanges il est assez fréquent que le jeune propose aussi des discours sur le travail qui ne sont pas en lien direct avec une photo, l'accompagnateur les garde en mémoire.

– L'accompagnateur propose alors un bilan récapitulatif de ce qui a été visionné 1/en le structurant par catégories : transports (pour aller travailler), lieux et espaces, outils/matériels/machines, produits/matières/matériaux, personnes, gestes/manières de faire, hygiène/sécurité/équipements, productions et réalisation (que nous avons prédéterminées dans CASSIOP) et 2/en soulignant les points forts (les images parlantes, emblématiques, qui ont suscité la réflexion, les commentaires signifiants et intéressants)

c/Dans un second temps, on procède à une sélection de photos (de quelques-unes à une dizaine)

– À partir d'une consigne du type : « d'accord, très bien, alors maintenant je te propose de choisir quelques photos » « celles qui te semblent les plus intéressantes, pour les garder et écrire une légende » ou « celles qui sont importantes pour toi, pour bien montrer ce que tu souhaites de ton stage », « ça nous permettra d'avoir un document qui explique ton travail »

– Il peut être utile pour aider le jeune de donner un nombre : « par exemple on en garde 5 ou 6, qu'en penses-tu ? »

– L'expérience montre que les jeunes sont souvent à l'aise et pertinents dans ce travail.

– Un jugement positif peut accompagner ce travail : « d'accord, je trouve que tu as fait un très bon choix, ces photos sont très intéressantes » ; « ça m'aide bien à comprendre ton travail ».

– Le cas échéant, l'accompagnateur peut inviter à :

. soit étendre la sélection : en particulier pour compléter l'éventail des catégories, pour ajouter une photo jugée particulièrement intéressante « je trouve que ça serait intéressant

de garder celle-ci aussi parce que ça parle de... et c'est important pour comprendre ton travail »).

. soit restreindre la sélection : en particulier pour éviter les doublons et/ou les redites « il me semble que ces deux photos elles montrent la même chose, on peut n'en garder qu'une, laquelle tu voudrais conserver ? »

– Cette phase de sélection est une opération cognitive importante : elle enracine la mémorisation des éléments les plus signifiants, elle contribue à l'intériorisation des catégories de classement, elle permet d'amplifier la valorisation du travail.

5. Écriture des légendes des photos

CASSIOP propose un étayage mécanique minimal via la fonction texte intuitif qui suggère des mots à partir 1/des amorces d'écriture et 2/de la mémoire des écrits.

Dans l'interaction avec les chercheuses, il est apparu que l'étayage linguistique nécessaire à ce stade était important. On peut l'attribuer d'une part à la faiblesse de la maîtrise de l'écrit chez ces jeunes aux parcours scolaires heurtés adossée à une répulsion pour cette pratique emblématique de leur stigmat et d'autre part à leur fatigue cognitive à ce stage étant donné le travail en amont. Il peut donc être justifié de différer le travail dans un moment dédié à part entière. L'étayage mis en œuvre par les chercheuses peut aller d'une aide à l'écriture par le jeune à une écriture pour le jeune en position de tiers scripteur.

a/Aide à l'écriture par le jeune : lui faire formuler la phrase à l'oral en amont, lui suggérer des reformulations vers les formes concises de l'écrit, proposer du lexique, le cas échéant donner du choix, aider à la segmentation des mots et à transcription orthographique, etc. Cette forme a été la moins souvent choisie par les jeunes de notre corpus (2/11).

b/Aide à l'écriture pour le jeune : le jeune formule à l'oral son idée, suggérer des reformulations vers les formes concises de l'écrit, proposer du lexique, le cas échéant donner des choix, écrire et relire pas à pas les syntagmes (groupes de mots signifiants), corriger si besoin, relire une dernière fois pour validation l'ensemble de la phrase, puis l'ensemble de la légende (« ça te va ? on ajoute quelque chose ? »).

Dans cette phase encore, l'accompagnateur peut faire des propositions pour ajouter des éléments au regard de ce qui a été indiqué dans la première phase, par exemple : « tu avais dit aussi que... je trouve que c'est une idée intéressante, tu vois une photo où on pourrait l'ajouter ? » « J'ai l'impression qu'on n'a pas écrit une chose importante quand tu disais... on le rajoute ? » « Tiens, je trouve que ça pourrait être bien de le rajouter ici, qu'est-ce que tu en penses ? »

6. Clôre la séance et se projeter

La clôture de ce travail est importante même si elle peut (et sans doute doit) être brève. Il s'agit d'une part de donner à voir le travail réalisé en l'évaluant positivement, par exemple

« merci beaucoup pour ce travail très intéressant, nous avons fait beaucoup de choses aujourd'hui et j'ai appris des choses importantes sur ton travail, tu en as bien parlé, bravo... ». Il s'agit d'autre part de donner des pistes de développement pour la fois d'après : « ça serait intéressant lors de ton prochain stage de... montrer si tu fais de nouvelles choses, de photographier tes collègues au travail s'ils sont d'accord, de voir les moments de pause... de montrer les autres machines/produits/outils... de voir ce qui se passe dans [autre lieu du travail], etc. ».

7. Faire et refaire pour apprendre à faire et pour faire de mieux en mieux

Dans l'idée de prendre le temps d'apprendre, il peut être utilisé de faire et refaire avec deux objectifs : faire intérioriser la démarche pour gagner en aisance, faire améliorer la démarche de manière constructiviste (prendre plus de photos, des photos plus diversifiées, se poser de nouvelles questions, etc.)

La stabilisation d'une méthodologie qui s'appuie sur la captation d'images animées de situation de travail (Antoine Agraz)

Notre méthodologie est stabilisée et s'appuie sur un cadre théorique de référence lié à la didactique professionnelle. Ce cadre de référence part du postulat que le travail peut être source de développement, à la fois sur le plan cognitif et humain (savoir-être). Cet aspect est loin d'être un détail chez des jeunes scolarisés en ULIS lycée professionnel, car le travail réalisé en stage représente une source de valorisation eu égard à un parcours scolaire qui se présente souvent sur un mode pour le moins chaotique (Agraz, 2017). La didactique professionnelle a ceci d'intéressant qu'elle permet de comprendre qu'il est possible d'apprendre par l'expérience professionnelle et la mise en situation professionnelle, ce que nous réalisons au moyen de la combinaison des outils de recueil de données utilisés (observation filmée, activité commentée et entretien d'auto-confrontation simple concernant les jeunes, entretien d'explicitation concernant les tuteurs). Les observations filmées permettent de décrypter des comportements (Bru, 2015). Elles permettent d'identifier de quoi est composée l'action ordinaire dans le cadre du stage à travers le repérage de rythmes de travail, de regards, de gestes, d'attitudes. L'activité commentée (ou encore l'entretien informel pendant l'action filmée) permet au stagiaire de préciser tel ou tel aspect de son action, de montrer ce qu'il maîtrise ou non concernant cette dernière. Les entretiens d'auto-confrontation sont l'occasion de prendre du recul par rapport à l'action, la compléter et l'enrichir. Ils permettent aussi d'accéder à la composante symbolique du geste (Leplat, 2013) et d'échanger autour de la question des valeurs dans le travail, ce qui ne réduit pas le geste réalisé par les jeunes en stage à sa seule composante de transformation du réel (logique productive) de façon à mieux mesurer l'acte d'apprendre (logique d'apprentissage). Des exemples concrets de cette double composante repérables dans les entretiens d'auto-confrontation ont été publiés (Agraz, 2022). Les entretiens d'explicitation avec les tuteurs de stage, quant à eux, sont d'une richesse indéniable en ce qu'ils nous permettent de confronter deux points de vue sur le fil rouge de cette recherche : le point de vue des jeunes et le point de vue des tuteurs

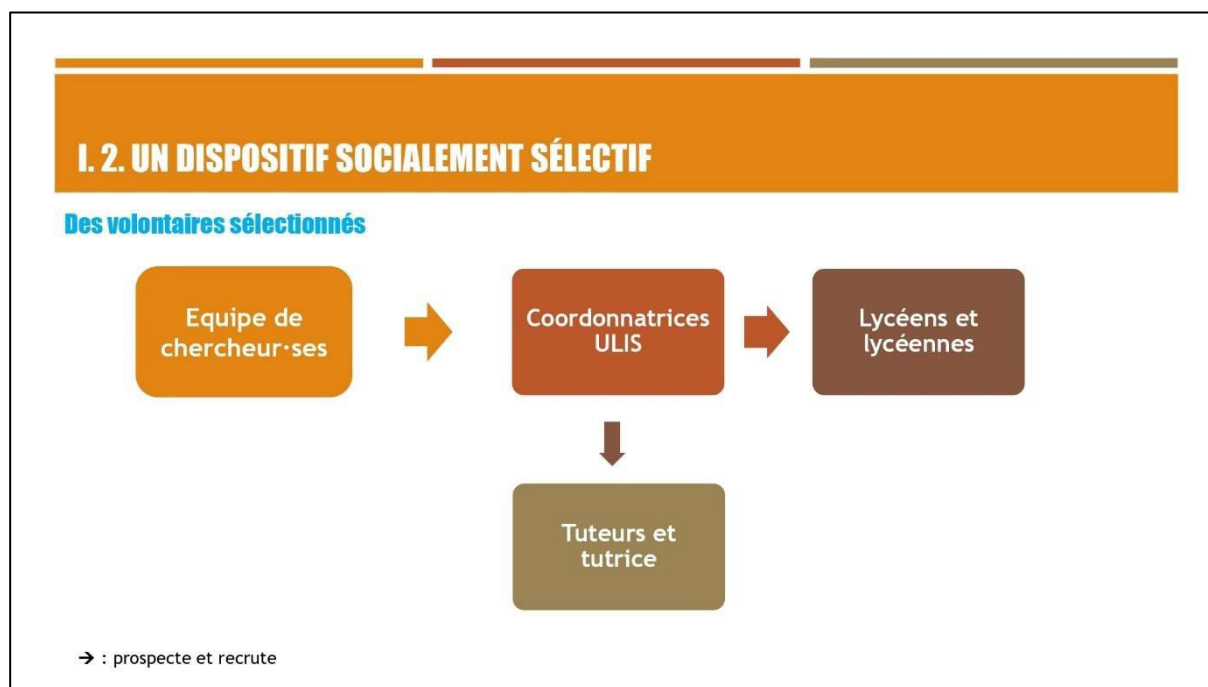
sur la question de l'accessibilité à la réflexivité professionnelle. Le modèle que nous avons élaboré du « bon » tuteur, au sens de tuteur intelligent capable de rendre les savoirs et les gestes professionnels accessibles, met à la fois l'accent sur l'invisibilité sociale du tutorat à l'endroit des publics en situation de vulnérabilité et le défaut de reconnaissance sociale de leurs compétences, mais ouvre aussi des perspectives plus globales sur la formation des tuteurs et une accessibilité généralisée dans le cadre des stages d'insertion socioprofessionnelle réalisés par les jeunes. L'entretien d'explicitation, dont la visée concerne l'accès à la verbalisation du déroulement de l'action du tuteur, le comment de son action, nous a permis de mettre en lumière ces différentes thématiques plutôt impénétrables du fait de l'invisibilité sociale du tutorat (Filliettaz, 2017, p.129), a fortiori eu égard à la spécificité du public qui a participé au projet ARPEJAHM.

2.3. Un dispositif sélectif, une réussite sous conditions

Des volontaires socialement sélectionnés

Ce ne sont pas n'importe quels individus qui participent à ARPEJAHM. Une première forme de sélection sociale est celle des coordonnatrices d'ULIS qui ont été nos premières et précieuses alliées de terrain. ARPEJAHM a sélectionné des enseignantes disposées à concevoir comme pensable et réalisable un travail réflexif avec des jeunes scolarisés en ULIS TFC. De plus ce sont les coordonnatrices d'ULIS qui ont recruté les jeunes volontaires. Dans la manière dont elles ont procédé, on a compris qu'elles ont tenté de repérer et de convaincre les jeunes à qui ARPEJAHM conviendrait, en d'autres termes, les jeunes les plus ajustés. On a aussi constaté des ratés, des parents qui refusent, parfois après avoir accepté, des jeunes pressentis, qui se présentent lors d'une réunion ou d'une rencontre puis qu'on ne revoit plus. Un enquêté comme Stephen, arrivé tardivement dans le dispositif, a failli ne jamais l'intégrer à la suite d'un incident disciplinaire considéré comme incompatible avec l'entrée dans le dispositif. Il a dû donner des gages de bonne conduite avant qu'il puisse intégrer ARPEJAHM, avec pour conséquence un accompagnement réduit.

Figure 3 Schéma du processus de sélection sociale généré par ARPEJAHM



La sélection sociale se réalise tout autant et certainement tout spécialement, du côté des entreprises et de leurs tuteurs. Il a fallu trouver des tuteurs et des tutrices volontaires, acceptant que les jeunes prennent des photographies sur leur lieu de stage, qu'un chercheur pénètre dans l'entreprise pour filmer et enfin, acceptant de donner du temps pour un entretien de recherche. Souvent les tuteurs et les tutrices sont aussi sélectionnés par l'entremise des coordonnatrices, c'est central dans leur travail : elles recherchent, repèrent et fidélisent autant que possible des lieux d'accueils en stage bienveillants et formateurs pour leurs élèves. Ainsi Antoine Agraz a-t-il objectivé chez ces acteurs particuliers, une « intelligence tutorale ».

L'objectivation d'une intelligence tutorale

À partir de ses travaux de recherche, Antoine Agraz a pu élaborer une modélisation du « bon tuteur », au sens de « tuteur intelligent » (Agraz, 2022), capable de rendre accessibles les savoirs et les gestes professionnels afin que le jeune stagiaire puisse développer sa réflexivité au travail. S'intéresser à la façon dont l'activité des tuteurs est organisée a permis au chercheur de repérer une « intelligence tutorale » rendant possible le passage de la logique productive (largement dominante dans les stages d'insertion socioprofessionnelle réalisés par ces jeunes en situation de vulnérabilité) vers la logique d'apprentissage, relative à la prise en compte de l'acte d'apprendre et du développement d'une réflexivité dans la perspective de faire évoluer leur rapport à la formation.

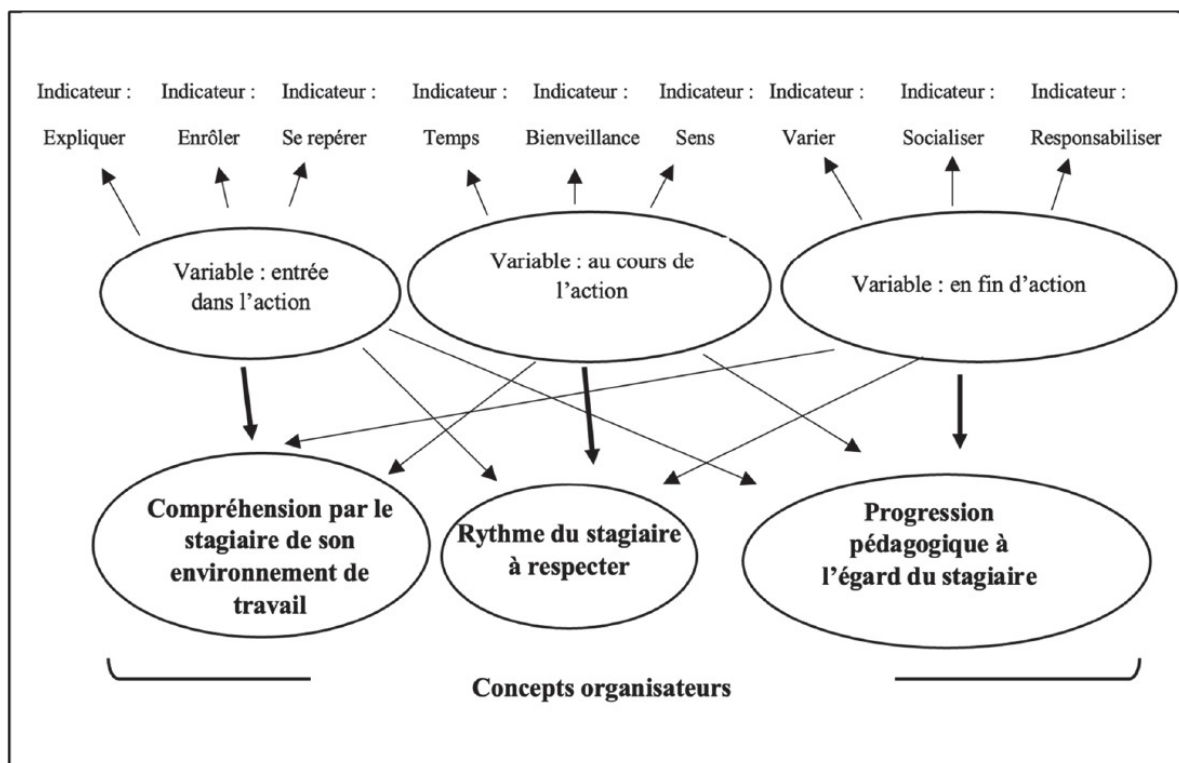
Le tableau ci-dessous répertorie de manière synthétique les indices pris en compte par les 10 tuteurs en fonction des 3 variables d'une situation de travail, à partir de l'analyse thématique et de la mise en série des entretiens d'explicitation.

Tableau 9 Indices pris en compte par les tuteurs selon les 3 variables d'une situation de travail

Variables de situation	L'entrée dans une tâche	En cours de réalisation d'une tâche	En fin de réalisation d'une tâche
T1	Expliquer les tâches pour que le stagiaire comprenne	Découvrir avant d'apprendre	Permettre au stagiaire de voir plusieurs choses à la fois
T2	Expliquer ce qui est fait et comment on le fait	Leur accorder du temps	Varier les tâches en restant sur des choses relativement simples
T3	Expliquer le mode de fonctionnement	Avoir de la bienveillance face à ce public	Faire passer les stagiaires sur tous les postes
T4	Expliquer en restant professionnel	Ne pas griller les étapes	Permettre au stagiaire de se socialiser auprès des collègues
T5	Faire le tour de l'entreprise pour se repérer	Laisser du temps et être moins exigeant	Lui faire voir autre chose
T6	Enrôler le stagiaire dans une tâche	Prendre le temps nécessaire pour réaliser la tâche	Laisser des responsabilités au stagiaire
T7	Expliquer le fonctionnement de l'établissement	Percevoir que le stagiaire se renferme sur lui-même	Proposer au stagiaire de relever des défis afin de le mettre en valeur
T8	Mettre le stagiaire à l'aise et le mettre d'emblée en situation	Respecter la sensibilité du stagiaire	Permettre au stagiaire de réaliser les mêmes tâches que tous ses collègues, ne pas faire de différences
T9	Faire un tour du magasin afin de situer les rayons	Articuler respect du rythme du stagiaire et développement de son autonomie	Varier les tâches en fonction des besoins instantanés de l'entreprise
T10	Prendre le temps de faire un tour du magasin afin de situer les produits	Expliquer au stagiaire le sens de la tâche	Permettre au stagiaire de gérer une tâche complexe sur le plan cognitif (la caisse)

La figure ci-dessous schématise le processus de l'intelligence tutorale à partir du cadre de la didactique professionnelle

Figure 4 Structure conceptuelle schématisant l'accompagnement tutorial d'un public avec troubles du fonctionnement cognitif



Selon le chercheur, l'intelligence tutorale incorporée des tuteurs de stage relève d'une adaptation à un environnement relatif à l'accompagnement de jeunes en situation de vulnérabilité dans leurs stages d'insertion socioprofessionnelle. Nous avons tenté de comprendre quels étaient les invariants cognitifs sur lesquels reposaient ces capacités d'adaptation mobilisées par les tuteurs « performants » dans leur activité d'accompagnement des jeunes. Cette activité semble reposer sur trois concepts organisateurs structurant leur intelligence tutorale : la compréhension par le stagiaire de son environnement de travail — le respect du rythme du stagiaire versus rythme de l'entreprise — la volonté de faire progresser le stagiaire afin qu'il s'émancipe (Agraz, 2023, p.67). Il convient de souligner que ces tuteurs intelligents dans l'accompagnement de publics vulnérables sur le plan cognitif parviennent à s'adapter à des problématiques parfois très complexes (psychologique, sociale, cognitive), a fortiori dans des contextes professionnels en mutation constante.

Une configuration socialisatrice affiliatrice : l'exemple de la réorientation de Lola

Aussi, au terme de notre investigation, il nous apparaît que les réussites du projet ARPEJAHM gagnent à être pensées en élargissant la focale, dans la perspective de la sociologie de la socialisation : ce dispositif dans le dispositif, sélectif, a créé les conditions d'un contexte affiliateur, dans la mesure où l'action socialisatrice de tous les acteurs en présence a convergé pour produire de l'affiliation.

Pour en faire la démonstration, nous revenons à un raisonnement par cas, en présentant le déroulé qui a amené au projet de réorientation de Lola, l'enquêtée la plus exposée au projet. Le fait d'avoir ou pas le choix subjectif de son orientation est particulièrement significatif sociologiquement : les sociologues de l'éducation ont montré combien celle-ci est socialement contrainte, dans un espace particulièrement étroit pour les jeunes de classes populaires et/ou celles et ceux qui connaissent des difficultés scolaires précoces, les plus dominés dans le système éducatif (Broccolichi & Sinthon, 2015 ; Guyon & Huillery, 2014 ; Palheta, 2011 ; Serour et al., 2021). Il s'agit bien des situations dans lesquelles se trouvent les jeunes du projet ARPEJAHM. Le parcours d'orientation de Lola montre bien comment l'espace des possibles s'est réduit pour, finalement, par l'entremise d'un ensemble d'acteurs du projet ARPEJAHM, se rouvrir.

Récit de chercheuse (Fabienne Montmasson-Michel)

Lola entre dans ARPEJAHM la première, dès mars 2021. Elle se dit handicapée, déclare une dyslexie profonde et des problèmes de mémoire. Elle a déjà un CAP décor sur céramique en poche et elle prépare un Brevet des Métiers d'Arts. Début mars 2021, elle est filmée au travail dans une fabrique de porcelaine et enchaîne quelques jours après un entretien d'autoconfrontation. Elle en garde un souvenir prégnant dont elle parle lors de la journée de clôture. Elle rencontre ensuite une chercheuse fin mars autour d'une première série de photos et encore en juin. Nous sommes un peu épatées par sa réflexivité, sa manière de parler du travail, et sa propension à jouer le jeu du commentaire sur les images. En juillet de la même année, je réalise un long entretien avec sa mère en sa présence ou, finalement, elle s'exprime au moins autant, nous racontant notamment son parcours scolaire très douloureux, sa mère est en larmes. Elle me raconte l'épisode qu'elle rapportera à nouveau à la journée de clôture où une professeure principale lui a fait savoir en 3^e que le CAP petite enfance, ça n'était pas pour elle. Je l'écoute et laisse entendre que cette orientation n'a rien d'impensable et que ce verdict scolaire est répréhensible. En novembre de la même année, elle s'exprime en public lors des rencontres d'Hippocrate, conférence animée par Antoine Agraz sur son expérience du handicap et sur ARPEJAHM. Elle fait encore état de l'épisode de son orientation contrariée par le pronostic funeste de cette enseignante. Son discours comprend bien d'autres choses notamment sa critique du caractère sélectif, justement des orientations en ULIS (elle-même est une rescapée, car elle était orientée en Impro et a bénéficié d'un désistement pour arriver en ULIS). Sa prise de parole fait forte

impression à beaucoup de monde et elle reçoit de nombreux messages de félicitations et de sympathie.

C'est à cette époque qu'elle s'ouvre à l'AESH de l'ULIS de son envie enfouie de préparer un CAP petite enfance. Je fais l'hypothèse que ce qu'elle a vécu les mois qui ont précédé avec ARPEJAHM a reconfiguré sa manière de voir les choses en lui donnant l'assurance sociale pour oser exprimer à nouveau ce projet interdit. Mais elle le fait auprès de l'AESH, plus proche et moins susceptible peut-être de réitérer un verdict scolaire négatif.

L'AESH en parle très vite à la coordonnatrice (au passage nous n'avons pas investigué directement les AESH, mais elles ont également leur part dans la configuration, on le voit ici). La coordonnatrice prend cette demande au sérieux et met en place un plan pour rendre possible le projet : à partir de décembre 2021, Lola reste inscrite en BMA, mais elle n'est plus tenue à préparer les épreuves du diplôme ; elle fait trois stages en maternelle qui se passent bien, le dernier pour tester un éventuel lieu d'apprentissage et un tuteur ATSEM pressenti. Lola est recrutée en juillet 2022 en contrat d'apprentissage pour préparer le CAP petite enfance et apprendre le métier d'ATSEM. La première année se passe bien : elle aime le métier qu'elle apprend et est appréciée dans son école.

Mais les conditions favorables qui ont produit une configuration socialisatrice affiliatrice ne se trouvent pas uniquement chez les agents socialisateurs impliqués dans le projet ARPEJAHM et plus spécifiquement à la réorientation heureuse. Elles sont aussi présentes dans les ressources mêmes des jeunes. Là encore, une analyse par cas autour des protagonistes de la journée de clôture permet de le montrer.

Des ressources et des points d'appui déjà là

Récit de chercheuse (Fabienne Montmasson-Michel)

Amélie

Amélie a grandi et continue de vivre dans une famille de classe moyenne, bien insérée dans la vie locale d'une petite commune périurbaine. La famille élargie est très présente et mobilisée pour Amélie. Elle évolue, vit et se socialise, dans un contexte aménagé et contrôlé par cette famille, protégée de la stigmatisation : aimée, appréciée, entourée, valorisée pour ce qu'elle sait bien faire, préservée de ce qui lui serait trop difficile ou douloureux. Il n'y a pas d'accompagnement scolaire prescrit ou spontané

et sur ce plan, les parents s'en remettent entièrement à l'école. Ils sont en revanche vigilants et interventionnistes pour amener Amélie à ajuster ses comportements aux situations sociales. Dans ce contexte, elle construit des savoir-faire relationnels, une aptitude à se faire aimer des autres, des dispositions à l'observation.

A la fin de l'école, elle reçoit une notification d'orientation en IME. Le père, juriste et cadre d'une association médico-sociale, refuse cette orientation et obtient une notification et une place en ULIS. Selon les parents, elle trouve au collège une enseignante d'ULIS d'exception, qui lui permet de construire un projet d'orientation en organisant une puis deux journées par semaine dans un autre collège doté d'une SEGPA et donc d'une cuisine pédagogique. Les parents contribuent au repérage des lieux de stage, et mobilisent leurs ressources (relationnelles, professionnelles), pour trouver le contexte bienveillant proche de ce qu'Amélie connaît parmi les siens. Elle réalise de nombreux stages où elle est appréciée pour sa bonne humeur et son travail, et découvre des publics et des activités diversifiées.

Grâce à ses nombreux stages, Amélie découvre son goût pour le travail auprès des personnes âgées : elle aime être auprès d'elles et c'est réciproque. On constate en effet chez elle une propension à la lenteur, à la mise en suspens de l'action, mais aussi à l'observation, au sourire et à la bonne humeur. On peut supposer que ce sont des ressources ajustées pour s'occuper et aimer s'occuper des personnes âgées dépendantes.

Raja

Je n'ai pas rencontré les parents de Raja, mais plusieurs éléments indiquent qu'elle bénéficie d'un soutien parental solide pour ses études, notamment du père. Il y a tout d'abord l'inscription dans un lycée privé, dans une famille monoactive populaire dont les ressources économiques sont restreintes. Le père donne également son accord pour ARPEJAHM, convaincu par le corps enseignant de ses bienfaits. Raja me raconte aussi son intervention rapide et efficace auprès du lycée pour la défendre quand elle s'est trouvée maltraitée lors d'un stage. On peut supposer que ce soutien s'inscrit dans une trajectoire de migration adossée à la perspective d'une ascension sociale par l'école, comme les enquêtes sociologiques sur cette question l'ont montré (référence).

Elle n'aime pas l'ULIS dans laquelle on l'oriente en 5^e, parce que c'est être « différente » dit-elle avec une grimace, mais elle a beaucoup apprécié

l'enseignante et les apprentissages qu'elle a pu y réaliser. On voit donc ici que même si l'ULIS est stigmatisante, elle peut aussi et en même temps être un espace de répit pour apprendre.

Raja fait également état d'une grande proximité avec sa mère, au foyer, avec laquelle elle parle beaucoup et auprès de laquelle elle participe aux tâches domestiques, construisant des savoir-faire convertibles dans le *care* professionnel.

Enfin, sa difficulté linguistique a sans doute empêché l'expression de dispositions et de savoir-faire construits dans son enfance en Algérie à l'école et ailleurs. Mais au fur et à mesure qu'elle apprend le français, elle se normalise scolairement. Au lycée POLARIS et grâce à ARPEJAHM, elle acquiert un statut privilégié et valorisant.

Lola

Lola est arrivée dans ARPEJAHM avec des dispositions réflexives déjà là, ont l'a vu, qui se sont activées et ont probablement pu se développer au cours du projet.

Elle vit une situation familiale et personnelle difficile : son père est décédé de la maladie alcoolique après une longue période de déchéance professionnelle et personnelle. Sa mère et son frère sont handicapés. Ce faisant, elle a développé des dispositions psychologiques : des dispositions à l'introspection, mais aussi, beaucoup, au souci des autres. Sa mère, qui a eu une vie professionnelle remplie et diversifiée avant sa maladie psychique (elle a même été animatrice dans une radio locale) dispose de ressources culturelles, verbales, discursives, relationnelles. Elles échangent beaucoup entre elles, sur elles-mêmes, sur les gens, sur le monde. Elles ont élaboré une sorte morale politique qui les soude, contre une grande partie de leur famille (avec des valeurs de sollicitude et de tolérance, contre le racisme ou l'homophobie, par exemple). Lola a des savoir-faire artistiques et graphiques, très entretenus à la maison depuis toute petite, qui lui sont utiles dans son travail en maternelle, elle a une grande aisance dans la parole dans les contextes où elle se sent en sécurité (avec sa mère, avec nous). Elle a également acquis des normes de présentation de soi dans l'espace public : son style vestimentaire coloré a d'ailleurs été explicitement apprécié lors de son recrutement pour son apprentissage en école maternelle.

2.4. L'ingénierie centrée utilisateur pour l'application CASSIOP

L'identification des besoins pour une meilleure utilisabilité

Le travail réflexif que nous avons opéré a posteriori, en appui sur nos notes et nos enregistrements retranscrits a permis de saisir un accompagnement cognitif et scriptural en train de se faire, ce qui contribué, entre autres, à des choix de développement de l'application CASSIOP : un outil simple en termes de stockage et d'organisation par catégories de sens des photos ; une aide à l'écriture des commentaires ; une conversion facile en document diffusable.

Tous les jeunes impliqués ont été dotés d'une tablette numérique, dont la découverte et l'utilisation a été médiée par l'intervention pédagogique de chaque coordonnatrice d'ULIS. La consigne et l'intention étaient que les jeunes puissent prendre des photos de leur travail en stage et de leurs expériences sociales (transports, loisirs, activités domestiques) sur un support unique, autorisé dans les espaces scolaires et de travail, et permettant l'usage du traitement de texte intégré pour le légendage immédiat. Nous proposons de revenir sur les interactions entre chercheurs et jeunes qui ont permis de concevoir l'application CASSIOP au plus près des utilisateurs.

Lors des premiers entretiens de légendage des photos (dont la démarche précise a été relatée plus haut, p. 71 et suivantes), que nous avons programmés à une date proche du retour de stage, les deux chercheuses ont été confrontées à plusieurs obstacles : généralement, la tablette avait été abandonnée par les jeunes au profit de leur téléphone portable personnel pour prendre des photos ; le stockage dans leur « galerie » personnelle ne faisait pas l'objet d'un dossier spécifique et occasionnait le mélange de photos personnelles (que les jeunes ne souhaitent pas nous montrer, à juste titre) et de photos de stage ; 2 lycéens avaient perdu les photos prises (téléphone détérioré ou suppression involontaire) ; enfin une seule lycéenne (Amélie) avait procédé à un légendage quasi-immédiat de quelques photos, à savoir en classe avec l'aide de son AESH et son enseignante, en vue du rapport de stage. Ces premiers entretiens ont donc souvent consisté à retrouver les photos de stage, à les transférer sur un support pérenne de sauvegarde (en l'occurrence et avec l'accord des jeunes, sur l'ordinateur de la classe ou sur l'ordinateur portable de la chercheuse), à les faire commenter verbalement ; quand le temps dédié à l'entretien le permettait, le travail de sélection des photos retenues pour un « annuaire personnel de ressources » a consisté à créer un fichier Word intégrant les photos sélectionnées ; comme cela a été décrit plus haut, le légendage s'est opéré la plupart du temps par une dictée à la chercheuse. La marche était donc haute pour parvenir à un outil accessible de création autonome d'un « annuaire personnel de ressources ».

Les atouts que nous avons identifiés pour franchir cet obstacle sont partis du constat de la familiarité des jeunes avec le téléphone mobile, outil qui les accompagne en toute circonstance, et de leur aisance de frappe textuelle via les aides à l'écriture intégrées (fonctionnalité T9 de proposition de mots). Autre atout : l'engouement immédiat et partagé par les enseignantes et les jeunes pour la démarche de prise de photos et les exploitations

pédagogiques qui ont été conduites lors des retours de stage. Cet engouement s'est couplé à un accord de participation par les jeunes aux « groupes collaboratifs de réflexion et d'échange » dont nous avons décrit le scénario. C'est à leur issue que le plébiscite du téléphone par les jeunes (pour prendre des photos et les garder), couplé à l'avis de certains tuteurs sur l'encombrement de la tablette, mais aussi les propositions que les lycéen.nes ont émises de catégories de sens pour le stockage des photos, ont emporté l'idée d'un outil simple de sauvegarde et d'organisation catégorielle de photos sur téléphone. Face au risque que nous avons exprimé, de « perte » ou de dispersion des types de photos (personnelles/vs/professionnelles ; anecdotiques/vs/significatives de l'expérience vécue), l'idée d'un espace dédié sur le téléphone s'est fait jour. Le projet initial ARPEJAHM avait envisagé un site internet à destination des bénéficiaires. Ces diverses avancées, nées de l'avis des jeunes, nous ont donc fait préférer une application pour téléphone mobile. La question de son ergonomie et de la facilité d'usage des outils « texte » a fait l'objet d'une mission de stage en ingénierie pédagogique et formative, confiée à deux mastérantes 2e année, Zoé Arquetout (mission financée par le projet ARPEJAHM) et Hanna Chapat (mission financée par l'IRSHS, université de Limoges), cette dernière détenant déjà un diplôme d'ergothérapeute.

La conception de l'application CASSIOP

Les mastérantes ont assisté à plusieurs entretiens de légendage de photos que nous avons conduits avec les jeunes ; elles ont visionné les captations des groupes collaboratifs de réflexion et d'échange. Suite à cela, elles ont émis des hypothèses quant aux fonctionnalités nécessaires pour une application numérique répondant aux critères de facilité d'utilisation (prise d'images, stockage organisé, légendage), d'adaptation aux difficultés procédurales, langagières et scripturales des jeunes, de valeur d'usage pour l'insertion (convertir le recueil organisé en document montrable).

Elles ont organisé des temps d'échanges et d'essai avec les lycéennes de Limoges : comment utilisent-elles leur téléphone, comment procèdent-elles pour stocker et retrouver leurs photos, comment utilisent-elles les outils texte de type messagerie, comment passent-elles d'un commentaire oral à un petit texte ? Elles ont aussi échangé avec les lycéennes sur les intitulés des catégories de photos, afin de stabiliser celles qui avaient émergé lors des groupes collaboratifs de réflexion ; elles ont aussi recueilli ce que les lycéennes pensaient être les « bons termes » pour intituler, voire pour illustrer, les boutons de fonctionnalité de l'application : ainsi le terme « book » a supplanté la locution « annuaire personnel de ressources », bien trop abstrait. Enfin, les mastérantes ont précisé le contenu des tutoriels d'aide à l'utilisation de l'application et ont préconisé que ces tutoriels soient intégrés à l'application.

Le récit d'ingénierie réalisé par Zoé Arquetout et Hanna Chapat figure dans les annexes de ce rapport, sous forme d'un fichier audio (annexe 1a).

Le cahier des charges de l'application destiné au web-développeur qui a emporté l'appel d'offres est aussi disponible en annexe 1b ; il a été réalisé par Hanna Chapat ; cette dernière

a également trouvé l'acronyme CASSIOP (Compétences Acquisées Pendant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques).

Le développement de l'application CASSIOP

Suite à l'appel d'offres lancé début septembre 2022, pour le développement de l'application CASSIOP, la société Florian IUNG a été retenue pour plusieurs raisons, outre son devis raisonnable : sa sensibilité à la question du handicap cognitif ; son attention accrue aux demandes formulées dans le cahier des charges, notamment via des échanges avec Hanna Chapat ; son acceptation pour réaliser un prototype présentable lors de la journée d'étude pluripartenariale du 24 novembre 2022 (ce qui a été fait) ; sa proposition de réaliser des tests utilisateurs avec des étudiants de Master (ce qui a été fait en décembre 2022) et avec les jeunes impliqués dans le projet, volontaires pour ce test (ce qui a été fait avec Raja en janvier 2023).

L'engouement suscité par la présentation du prototype lors de la journée pluripartenariale et les remarques des participants a confirmé la pertinence de l'outil CASSIOP. Les améliorations ont alors porté sur l'outil prise de photos intégré (qui ne fonctionnait pas initialement avec tous les Android), la rigueur orthographique des intitulés, la facilité de convertibilité des « books » en fichiers PDF, l'intégration nécessaire des vidéos tutoriels. Suite à ces suggestions, les tests réalisés avec les étudiant.es de Master 1 des Sciences de l'éducation de Limoges (présents à la journée pluri partenariale) leur ont permis de concevoir les scénarios des vidéos tutoriels : celles-ci ont été réalisées par ces étudiants en janvier 2023 et intégrées à CASSIOP. La version en Français a été disponible sur le Playstore le 25 février 2023.

Certains reliquats budgétaires, notamment issus des appuis sollicités au Crédit Agricole Centre Ouest et à la Fondation Partenariale de l'université de Limoges, ont permis de financer la société Florian IUNG pour le développement d'une version en Anglais de CASSIOP et de rémunérer un traducteur professionnel pour vocaliser les tutoriels.

Aujourd'hui, les retours d'utilisateurs (enseignantes, jeunes) pointent deux manques à cette application : (a) le fait qu'elle ne permette pas de créer de nouvelles catégories de photos du travail, cette fonctionnalité ayant été envisagée puis abandonnée par la confusion que cela générerait chez les jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif ; (b) la version non disponible (faute de moyens financiers) pour iPhone, dont beaucoup d'utilisateurs sont dotés.

L'application CASSIOP : prometteuse... mais pas magique

La démarche conduite a débouché sur une application numérique adaptée aux besoins et aux usages des jeunes utilisateurs qui ont été nos partenaires... Elle leur permet aisément de retracer leurs expériences de manière organisée. Cette application porte aussi les promesses d'un déploiement « ailleurs et autrement », comme nous l'avons déjà mentionné (en classes ordinaires de Lycée pro ; en formation d'enseignants ou de travailleurs sociaux ; dans des lieux d'accueil du public et d'information sur les métiers et les formations comme à Cap-métiers Nouvelle-Aquitaine ; dans des structures d'accompagnement vers l'emploi de personnes en

situation de handicap, comme nous l'a confirmé Antoine Duverneuil, directeur de Cap Emploi LIMOGES, présent lors de la journée d'étude pluripartenariale).

Malgré ces atouts, cette application n'est pas une « baguette magique » : si son usage autonome s'avère possible pour les publics en situation de handicap cognitif ou en difficultés avec l'écrit, il n'en reste pas moins que son utilisation dans le cadre de l'insertion reste assujettie à une médiation (par un accompagnateur, avec des sujets affiliés) et se limite à un outil support qui, s'il facilite sans aucun doute les traces de l'expérience professionnelle et sociale, ne convertit pas directement les « books » en accès à l'emploi. Gageons que sa conception et son utilisabilité promeuvent de manière plus générale les images du travail et le travail de ces images au service des accompagnements à l'insertion.

Que retenir ?

Le dispositif ARPEJAHM a incontestablement été très bénéfique pour une partie des jeunes accompagnés, notamment pour les 3 protagonistes de la journée de clôture, mais pas seulement. L'analyse montre que ça repose sur la rencontre heureuse entre des ressources déjà là et un contexte socialisateur favorable. Les ressources déjà là se sont construites en famille, mais aussi à l'école, par l'entremise de certaines enseignantes, le plus souvent exerçant dans les dispositifs CLIS ou ULIS à l'école et au collège. Les contextes socialisateurs sont des configurations socialisatrices affiliatrices où se rejoignent des pratiques aux effets convergents : cognitifs, langagiers, de réassurance sociale. L'équipe de chercheurs propose d'une part une première formalisation du travail sur les images fixe articulée à des échanges langagiers et une scripturalisation (Marie-Hélène Jacques et Fabienne Montmasson-Michel) et d'autre part la stabilisation d'un dispositif de travail sur les captations d'images animées du travail articulées à des entretiens d'autoconfrontation (Antoine Agraz). Dans le cadre d'une démarche centrée utilisateur, le travail sur les images fixes a débouché sur l'élaboration d'une application, CASSIOP, ajustée aux besoins et possibilités des jeunes impliqués dans le projet. A cela s'ajoute l'objectivation d'une « intelligence tutorale » (Antoine Agraz) dont l'expérimentation montre qu'elle constitue un invariant parmi les tuteurs et les tutrices impliqués dans le projet. Ces pratiques, objectivées et formalisées, cet outil, gratuit et produit avec et pour les jeunes concernés, constituent de précieuses ressources pour penser l'action et pour agir. Pour les jeunes qui en ont le plus bénéficié, ayant pourtant vécu des parcours scolaires d'une grande violence symbolique, le dispositif ARPEJAHM a permis de rouvrir l'espace des possibles et d'envisager de prendre une place à part entière dans la structure sociale.

Mais, et ceci nous amène aux limites du projet, le dispositif ARPEJAHM n'échappe pas aux logiques sociales qui traversent la société et, comme l'école et son programme scolaire, comme de nombreux dispositifs scolaires, il est sélectif : il sélectionne un contexte favorable, il sélectionne des élèves avec certains présavoirs mobilisables pour l'insertion professionnelle et plus largement pour une affiliation sociale.

3. Quels enseignements retenir des inaboutissements ou des aboutissements incertains du projet ?

Ainsi les réussites du projet nous permettent, sur l'autre face de la médaille, d'envisager ses limites. Nous les analysons en termes d'inaboutissements ou d'aboutissements incertains. Elles dessinent en creux un certain nombre d'enseignements qui pour eux-mêmes sont porteur de connaissance. Ce point tient lieu d'évaluation.

3.1. Sortir de la liminalité : vraiment ? Pour quelle place dans la société ?

Où en sont aujourd'hui les jeunes adultes les plus exposés au projet ARPEJAHM ? Certains et certaines sortent de la liminalité, mais pas toutes et pas tous. En revenant sur les éléments saillants qui se dessinent pour le devenir de ces jeunes et leur rapport a posteriori au projet ARPEJAHM, nous proposons un retour critique. Cette analyse montre combien les effets positifs d'ARPEJAHM ne peuvent être isolés du contexte social global dans lequel il a pris place.

Soraya : les effets (trop) discrets d'ARPEJAHM ?

Il a été difficile de tisser avec Soraya une relation dense et soutenue, sans pour autant qu'il soit possible d'en comprendre les raisons au-delà d'une trop facile explication par le handicap (qui serait trop impactant, trop limitant). Donnant une impression de grande réserve, qu'on peut en premier lieu interpréter comme une pratique protectrice de mise en retrait, elle s'est souvent exprimée d'une voix à peine audible, semblant avoir du mal à trouver les mots ou à solliciter sa mémoire (en particulier pour expliciter les conditions de son arrivée dans le système scolaire lors de l'entretien biographique). Mais on l'a vue aussi plus prolixe, donnant les gages d'une forme d'engagement dans le projet, par exemple lors d'entretiens autour des photos du travail ou lors des rencontres Cap métiers de juin 2022. Au terme du projet, la coordonnatrice d'ULIS envisage de lui proposer des stages en entreprise adaptée dans la perspective d'une embauche. Cette coordonnatrice témoigne aussi que Soraya a été volontaire pour accueillir les visiteurs à l'entrée du Lycée, lors de la journée Portes ouvertes, un progrès communicationnel que cette enseignante attribue en partie au fait que les interactions liées au projet ARPEJAHM lui ont « donné confiance ». Puis on perd sa trace à l'occasion d'un changement de coordonnateur sur le dispositif ULIS de son lycée.

Clara : quand la « désinstitutionnalisation » semble préjudiciable

Clara a été portée par le projet ARPEJAHM en même temps que par Lola, qui constituait une figure modèle, et une présence bienveillante. Elle participait à ses côtés aux rencontres d'Hippocrate de novembre 2021 puis au groupe collaboratif d'échange de décembre de la même année. A ce moment de sa vie, elle avait décohabité pour s'installer avec son compagnon chez les parents de ce dernier. Puis elle s'est absentée du lycée, a manqué des rendez-vous d'ARPEJAHM, a changé de téléphone, pour finalement disparaître de notre point

de vue et ne pas se présenter aux épreuves du BMA qu'elle était censée préparer. Selon les éléments glanés par la coordonnatrice, elle s'est retrouvée abandonnée entre des parents avec lesquelles les relations étaient mauvaises et une relation conjugale conflictuelle, peut-être violente. Si on se réfère au modèle de l'affiliation/désaffiliation de Robert Castel (p. 68), c'est d'abord la « protection rapprochée » qui semble avoir été affectée, avec des effets délétères sur le processus d'intégration sociale par le travail. On touche ici, peut-être, aux limites d'une désinstitutionnalisation qui, à la faveur, souhaitable, d'un désenfermement des personnes porteuses de handicap, peut conduire à un lâchage dans la société sans aucune protection, situation propice à la vulnérabilisation et à un processus de désaffiliation.

Amélie et Quentin : quand la violence de la logique productive s'impose d'emblée

Si Amélie a été densément accompagnée dans le projet, ce n'est pas le cas de Quentin, arrivé plus tardivement, difficile à rencontrer du fait d'un emploi du temps très occupé par des soins, et qui, par surcroît a perdu ses photographies lors que l'unique stage où on avait pu mettre en place le dispositif. Mais l'un et l'autre ont en commun de ne pas avoir les dispositions pour trouver une place sur le marché du travail tel qu'il se présente actuellement.

A la fin du projet, Quentin semble désabusé, lorsqu'on le rencontre en juin 2022 il n'a pas d'espoir d'obtenir son CAP et d'ailleurs il ne l'obtiendra pas, juste une attestation de compétences à laquelle il n'attribue pas de valeur. Il décrit en entretien sa vraie passion : réparer des consoles de jeu de modèles anciens en bricolant pour jouer avec. Il sait que ce savoir-faire n'a aucune valeur sur le marché du travail, il ne se voit rien faire d'autre, il se projette vers une vie de subsistance avec l'AAH.

Amélie quant à elle, n'a pas non plus obtenu son diplôme. Elle a beaucoup pleuré et l'attestation de compétences ne l'a pas vraiment consolée. À la suite de ça, elle ne parvient pas au bout d'un an à trouver du travail dans le secteur qui lui plait et pour lequel on a montré qu'elle avait certaines dispositions : travailler avec les personnes âgées dont elle apprécie la présence et qui apprécient sa présence. Mais le secteur du soin en Ehpad demande plus : elle n'est pas assez productive. Les « stages protégés » mis en place par ses enseignantes et sa famille, avec l'aide de tuteurs soutenant et bienveillants, pendant son cursus ne trouvent pas d'équivalent dans le « vrai » monde du travail. Les parents ne se résolvent pas à recourir au secteur dit protégé (les ESAT) ou aux entreprises adaptées, son père craignant, en connaisseur du secteur, qu'elle n'y soit mal traitée.

Kévin : quand c'est la famille, et pas la société, qui affine

Kévin n'obtient pas non plus son diplôme, mais une attestation de compétences. Pour autant il a reçu, dans cette famille de classe supérieure qui le soutient beaucoup, une éducation culturelle où il trouve des espaces pour être heureux et s'exprimer, en particulier le théâtre, qu'il affectionne et dont il parle volontiers en entretien. Surtout sa mère exerce comme commerçante en Afrique de l'Ouest, revenant régulièrement en France et envisage de le faire travailler à ses côtés dans sa petite entreprise familiale. On voit ici comment cette famille

trouve, d'une certaine manière, les ressources pour l'affiliation de Kévin : protection rapprochée et protection par le travail. Tant que durera leur vie, Kévin semble ainsi protégé.

Nolan : quand la logique d'assistance pourrait devenir préférable

Nolan a obtenu son CAP. Mais son insertion sur le marché du travail ne semble pas aller de soi et sa difficulté à communiquer pourrait bien à nouveau produire des effets stigmatisants et un sentiment d'incapacité. Sa coordonnatrice d'ULIS use de ses relations pour l'aider à se faire embaucher, mais il n'envoie pas son CV. Du côté familial il se positionne en responsable de famille, surtout depuis qu'il est majeur : se préoccupant et s'occupant de sa mère et de ses frères et sœurs, avec un frère placé par l'ASE dont il souhaite voir le retour et deux sœurs également en situation de handicap qu'il veut protéger. Il se pourrait bien qu'il trouve, dans cette position de responsable de famille protecteur de ses proches des bénéfices sociaux : à la fois une forme de « protection rapprochée » en retour et un espace de reconnaissance sociale et de requalification symbolique. Ils pourraient rendre acceptable voire préférable une situation d'assistance, au regard de la violence symbolique, réelle ou supposée, que pourrait produire le travail salarié dans les métiers subalternes de la logistique.

Stephen, Nathan et Flora : ARPEJAHM a-t-il été plus qu'une heureuse parenthèse ?

Au moment de l'écriture de ce rapport nous n'avons pas de nouvelles de Nathan, mais on peut supposer qu'il a réussi à obtenir son CAP soudure dans la mesure où c'est une option du CAP RIC (réalisation industrielle en chaudronnerie) qu'il détenait déjà. Si les difficultés de Nathan sont importantes (un parcours scolaire heurté dès le CP, des violences paternelles et la récurrence de situations de stigmatisation et de persécution par les pairs), il a aussi bénéficié de pratiques éducatives intensives, dans la durée, de la part de sa mère et de la compagne de sa mère qui l'ont aidé à réaliser de nombreux apprentissages : il a par exemple appris à se déplacer en car et en bus, il semble le plus à l'aise avec l'écrit de tous les jeunes accompagnés. Par contre s'il manifeste un grand enthousiasme au début du projet, il semble plutôt le désinvestir sur la durée et a du mal à prendre le rôle de « pair aidant » auprès des autres, toujours très centré sur ses propres préoccupations et son métier (il peut parler pendant un temps incroyablement long des machines de son stage). En définitive, on peut s'interroger sur la plus-value effective du projet ARPEJAHM dans la mesure où celui-ci prend appui sur des acquis faits dans la sphère familiale, mais semble assez peu transformateur.

Stephen et Flora ont également obtenu leur CAP et ont décroché rapidement un emploi : Flora avant même la fin de son année scolaire, Stephen quelques mois après. On reste surpris de constater combien ils ont semblé partants et investis dans le projet au regard du désintéressement qu'ils manifestent l'un et l'autre juste après : Flora, retournée dans le nord du département auprès d'une famille en partie désaffiliée qu'elle a toujours veillé à laisser à l'écart du projet (elle ne voulait absolument pas qu'on la rencontre), ne donne aucun signe de vie aux différents messages qu'on lui laisse. Stephen décline poliment par SMS en expliquant qu'il est occupé puis ne répond plus. Là encore, on peut faire l'hypothèse d'un effet heureux

du projet ARPEJAHM, mais comme une parenthèse, sans forcément une inscription dans la durée et donc un effet profondément transformateur.

Raja et Lola : sortir de la liminalité pour quelle place dans la structure sociale ?

Incontestablement elles sont les deux cas de plus grande réussite du projet ARPEJAHM. Au moment où nous écrivons ce rapport, nous avons maintenu le contact avec elles. Elles poursuivent leurs études et se destinent à des métiers du *care* : aide-soignante et ATSEM. Si l'apprentissage de Lola semble donner toute satisfaction, il n'en demeure pas moins que le diplôme n'est pas acquis, il s'agit d'un CAP réputé difficile et il faudra voir à l'usage si elle parvient à aller jusqu'au bout. Les chercheuses se sont positionnées en personnes-ressources, autrui significatifs, pour l'aider dans la préparation des épreuves, des dossiers, etc.

En gardant le contact avec Lola, nous verrons bien si ces ressources contribuent à prolonger et faire aboutir la logique affiliatrice d'ARPEJAHM. Compenseront-elles certains obstacles à son autonomie sociale, que Lola identifie d'elle-même ?

Récit de chercheuse (Marie-Hélène Jacques)

Pour remercier Lola d'avoir pris une journée de congé pour venir témoigner lors de la journée du 24 novembre 2022, les chercheurs lui ont offert du matériel de dessin, activité qu'elle affectionne et où elle déploie un vrai talent. Début juillet 2023, afin de lui remettre ce cadeau, rendez-vous a été pris par téléphone par une chercheuse avec Lola : elle propose de se retrouver à sa pause méridienne du lendemain, à l'accueil d'un centre commercial qu'elle nous indique : cette galerie marchande est proche de son lieu de travail de début d'été dans une crèche municipale, alors que l'année scolaire est terminée et que l'école maternelle qui l'accueille pour son alternance est fermée ; Lola nous dit qu'elle y prend son sandwich méridien pendant ce stage. Lola arrive en retard, après que nous l'ayons rappelée pour vérifier que le rendez-vous tenait toujours, n'ayant pas utilisé la porte d'entrée qu'elle nous avait indiquée. Comme elle n'a pas acheté son sandwich, la chercheuse l'invite à déjeuner d'un plat du jour dans un restaurant de la galerie. Elle remercie plusieurs fois pour le cadeau et l'invitation. Sa posture révèle qu'elle n'est pas très à l'aise, vraisemblablement peu habituée à aller au restaurant, à commander... La chercheuse lui demande si elle aime ce qu'annonce le plat du jour ou si elle préfère autre chose. Elle mange délicatement et manifeste qu'elle apprécie. La conversation permet de revenir sur son alternance : elle est très satisfaite de son tuteur et déclare qu'il l'aide beaucoup ; les relations sont très bonnes avec les enseignantes et la

directrice de l'école ; elle apprécie beaucoup d'être avec de jeunes enfants et préfère ce contexte à celui de la crèche, avec des bébés où elle se sent moins à l'aise ; elle indique avoir encore des difficultés pour l'organisation de son travail, pour faire les choses « au bon moment ». D'elle-même, sans que la question de sa vie quotidienne soit venue dans la conversation, elle dit que ce qui est le plus difficile pour elle dans sa vie quotidienne est d'organiser ses rendez-vous. Elle a accepté notre rendez-vous, mais elle se souvient qu'elle doit se rendre à un autre rendez-vous ces jours-ci, pour faire éditer sa carte d'identité à la mairie... et elle ne sait plus quand ; elle a peur que ce soit aussi ce jour-là. La chercheuse interprète ce récit comme une demande d'aide et lui propose que nous nous retrouvions à la rentrée pour lui proposer des solutions et les tester avec elle (par exemple, apprendre à mettre des alarmes d'agenda sur son téléphone). Cette promesse sera tenue prochainement.

Concernant Raja, l'admission en Bac ASSP ne s'est pas faite sans difficulté, elle semble avoir été obtenue de haute lutte par les agents scolaires qui la soutenaient. On est donc dans l'expectative pour savoir si elle parviendra à répondre aux attendus pour l'obtenir : en termes d'attitudes, de rythme du travail, de confrontation aux situations professionnelles et aux rapports sociaux au travail, en termes, aussi, d'attentes scripturales.

Mais admettons qu'elles y parviennent, ce qui reste tout à fait envisageable. L'affiliation sociale leur permet de sortir de la situation de liminalité, caractéristique de la condition handicapée, selon les sociologues du handicap (Calvez 1994 ; Murphy 1990). Le concept de liminalité permet de décrire la position singulière des personnes handicapées : elles restent au seuil de la vie sociale, plus précisément, elles ne trouvent une place que dans les interstices de la structure sociale et pas une place à part entière dans la structure sociale elle-même.

Mais sortir de la liminalité pour trouver quelle place dans la structure sociale ? En l'occurrence ces deux jeunes femmes affligées d'une anormalité d'école, ont construit, en grande partie hors de la sphère scolaire, des ressources les prédisposant au travail du *care*, qu'elles ont pu valoriser via le dispositif. Si tout se passe bien pour elles, elles rejoindront, ce faisant, les travailleuses du *care* et de l'éducation, cette « bande de femmes qui tiennent la société » dont Christiane Taubira parlait à l'occasion du premier confinement, formule reprise par Fanny Renard et Sophie Orange dans leur ouvrage sur ces « femmes qui tiennent la campagne » (Orange & Renard, 2022). Elles y exerceront des métiers d'une grande utilité sociale, mais peu reconnus et mal rémunérés, avec des conditions de travail souvent dégradées.

On peut donc s'interroger sur les ressources dont disposeront ces jeunes femmes, maîtrisant mal l'écrit, avec peu d'assurance sociale dans les contextes menaçants, pour résister à leur situation. Finalement on voit aussi, dans ce cas, comment le tournant inclusif que connaît

actuellement la société peu s'articuler étroitement à un tournant gestionnaire néolibéral, comme le montre notamment Hugo Dupont dans son dernier ouvrage (Dupont, 2021) : il s'agit de faire plus, mieux, à moyens constants ou réduits. On imagine que normaliser de jeunes femmes handicapées pour en faire des travailleuses autonomes, utiles et peu onéreuses participe de cette même logique.

3.2. Le temps d'apprendre et d'accompagner l'apprendre : un ressort décisif

Une partie des limites du projet réside dans son caractère inégalitaire (cf. tableau 8 p. 64) : les jeunes ayant pu être exposés durablement et de manière répétée au projet en ont tiré le plus de bénéfices. Pour les autres, ces effets sont plus limités, et surtout difficiles à apprécier, quand souvent, le contact est perdu. Pour certains comme Soraya, Clara, Quentin, ou encore Stephen la moindre exposition redouble les effets de leurs difficultés dans la mesure où elle est une conséquence directe d'une partie de leur difficulté (réserve extrême, disparition de la protection rapprochée, soins de santé mentale contraignant l'emploi du temps, trouble à l'ordre scolaire sanctionné). C'est un processus inégalitaire. Pour tous et toutes il n'a pas été possible de donner ce qui nous semble un ressort décisif : le temps d'apprendre et d'accompagner l'apprendre. En creux ce constat de réussite partielle souligne combien le temps est une dimension précieuse dans l'apprentissage et dans l'accompagnement et combien avoir du temps est une ressource très inégalement distribuée y compris parmi des individus censés pourtant partager un destin analogue. De ce constat en négatif, nous pouvons tirer une réflexion.

On constate ainsi les effets avérés du projet lorsqu'il a pu y avoir :

- de la **régularité** dans les contacts (pour stabiliser des relations au titre de **supports sociaux**, que nous pouvons résumer par la locution « compter pour/compter sur » (Jacques, 2020, p. 200) en appui sur la revue de définitions de Martine Roques (1995, p.59 à 63) : « des interactions fréquentes, des sentiments forts et positifs et le sens de la disponibilité des supports émotionnels et instrumentaux quand on peut en avoir besoin » (House et Wells, 1978) ; « un support accessible à l'individu au travers de liens sociaux avec d'autres individus, groupes et la communauté dans son ensemble » (Kaplan et al, 1977) ; « le support est conçu comme une information menant le sujet à croire qu'il ou elle plaît et est aimé-e, qu'il ou elle est estimé-e et a de la valeur, qu'il ou elle appartient à un réseau de communications et d'obligations mutuelles » (Cobb, 1976),

- de la **durée** sans échéance couperet,

- de la **répétition** des tâches et des apprentissages pour ancrer en mémoire, routiniser, automatiser,

– de la **répétition** aussi pour gagner en confiance, pour réaliser de façon plus autonome et identifier ses erreurs pour les réparer ou pour solliciter l'aide afin d'y parvenir, pour progresser enfin dans la profondeur de la démarche réflexive.

Mais il faut aussi « accompagner l'apprendre ». Cette « autonomie » face à certaines tâches, lorsqu'elle est acquise, reste fragile face au « travail réel » et nécessite le « filet de sécurité » d'une personne référente, disponible et bienveillante pour relancer la réalisation de la tâche professionnelle. Cette solution a une portée politique : les métiers auxquels se préparent les jeunes adultes impliqués dans ARPEJAHM sont pour la plupart « en tension » (services à la personne, restauration collective, logistique, construction). De nombreux emplois sont disponibles, mais soumis aux lois de la productivité et du travail « rentable », ce que le cas d'Amélie, dont on a pu objectiver les progrès, mais qui ne parvient pas à être embauchée, souligne cruellement. Nous en tirons ci-dessous des recommandations.

3.3. La question des apprentissages non faits/abandonnés : l'accès à l'écrit

Enfin si le projet ARPEJAHM montre que la réflexivité n'est pas l'apanage de la maîtrise de l'écrit, il souligne aussi combien sa non-maîtrise est une limite : pour la pensée et pour l'autonomie. Nous avons valorisé des échanges oraux, nous n'avons jamais contraint ces jeunes à mobiliser l'écrit, nous avons conçu une application, CASSIOP qui pallie, au moins en partie, aux importantes difficultés avec l'écrit. Et c'est heureux, car nous avons rendu possibles des opérations cognitives exigeantes que la mise à l'écrit aurait sans doute empêché de se déployer.

Pour autant on a pu constater combien il pouvait être difficile de garder une mémoire stabilisée, de permettre la pleine élaboration et l'intériorisation profonde des catégories de classement, de pouvoir repartir d'un état de la réflexion pour aller plus loin. En somme nous n'avons pas pu profiter pleinement des propriétés de la « littératie étendue », en tant que « produit des transformations sociales et cognitives que l'usage de l'écrit a produites dans la société et qui ont conduit à étendre le rapport symbolique et médiatisé à la langue aux objets du monde et à l'expérience elle-même » (Bautier, 2009, p. 13), qui s'acquiert par la fréquentation longue et approfondie de l'écrit telle que le permet, théoriquement, la scolarisation longue dans nos sociétés.

Un ensemble d'indices convergents accréditent pourtant l'idée qu'assez rapidement dans le cursus des enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage importantes, l'ambition de leur faire acquérir la lecture, en encore plus de leur faire utiliser l'écrit pour penser, est abandonnée. Sandrine Garcia, Anne-Claudine Oller, Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail ont montré combien les pratiques les plus courantes d'apprentissage de la lecture, malmenant l'apprentissage explicite des correspondances graphophonétiques dont la plus grande efficacité a pourtant été démontrée de manière robuste, sont particulièrement défavorables aux enfants des classes populaires (Deauvieu & Terrail, 2018 ; Garcia &

Oller, 2015), alors qu'il est possible de leur faire apprendre ou réapprendre ces savoir-faire. Or c'est parmi eux que se recrutent préférentiellement les enfants en grande difficulté et/ou identifiés comme ayant des troubles cognitifs. Tout se passe comme si, lorsque les deux ou trois années censément consacrées à l'acquisition d'un déchiffrage fluide, n'ont pas permis une acquisition suffisante, l'institution y renonçait : c'est ce que montre, par exemple, une enquête en IME réalisée dans le cadre d'un mémoire de master MEEF (François, 2021) ou encore le témoignage d'une enseignante titulaire du CAPPEI enseignant en ULIS TFC collège, conviée et consultée par les chercheuses d'ARPEJAHM. Elle raconte comment son expérimentation de travail étayé sur les écrits réflexifs avec ses élèves (qui intéressait vivement les chercheuses) a été accueillie fraîchement dans son entourage professionnel et sanctionné défavorablement par un inspecteur, au motif que ces usages de l'écrit sont, a priori, inenvisageables pour ces élèves. Pourtant des recherches plurielles et robustes ont montré qu'il était tout à fait possible de faire apprendre à lire les enfants porteurs de troubles cognitifs à condition de prendre le temps, et de le faire de manière intensive (Cèbe & Paour, 2012 ; Martini-Willemin, 2013 ; Sermier-Dessemontet & Martinet, 2016).

On est ainsi en droit de se demander si le chronomètre scolaire (Millet & Croizet, 2016) qui impose que tels apprentissages soient réalisés à tel âge biologique, ne contribue pas, chez les enfants en grande difficulté scolaire dont une partie est tôt ou tard identifiée comme ayant des troubles des fonctions cognitives à une stigmatisation débouchant sur des apprentissages non faits, en l'occurrence l'apprentissage des savoir-faire de l'écrit, pourtant considérés comme universellement nécessaires. De fait, les démarches et les outils d'ARPEJAHM auraient tout bénéfice à s'adosser à une maîtrise plus sûre de l'écrit.

Que retenir ?

Si le projet ARPEJAHM a eu des effets bénéfiques affilateurs incontestables pour une partie des jeunes accompagnés, ce n'est pas le cas de tous et toutes. D'une part pour certains et certaines, nous manquons d'éléments tangibles pour apprécier ces effets. D'autre part, et c'est lié, l'accompagnement a été inégal et même inégalitaire : pour certains jeunes, qui en ont moins bénéficié, cela redouble des difficultés qui ont été justement au principe de ce moindre accompagnement.

Mais il y a plus dans la mesure où même pour les jeunes qui ont le plus bénéficié du projet, les situations restent fragiles et l'avenir incertain. Ni les jeunes ni le projet n'échappent aux logiques sociales qui trament la société : des logiques de mises à l'écart directes ou plus surnoises, et, surtout, s'agissant du monde du travail, des logiques productives implacables. Or les métiers auxquels se préparent ces jeunes sont situés dans une fraction dominée de l'espace social : métiers subalternes, souvent d'une grande utilité sociale, mais mal considérés, mal rémunérés. Qui s'occupera de les protéger de la violence sociale à laquelle ils peuvent les soumettre ?

Lorsque le projet a pu être significativement efficace, il a fallu le temps d'apprendre et le temps d'accompagner l'apprendre. Où se trouvent ces opportunités dans la société et dans le monde du travail ? On se demande également dans quelle mesure la « désinstitutionnalisation » n'est pas, quand bien même la fin de l'enfermement et de la ségrégation restent des objectifs indiscutables, génératrice de désaffiliation chez les moins protégées des personnes que nous avons rencontrées. Le tournant inclusif qui s'articule aux logiques du nouveau management public (qui impose de faire toujours plus, toujours plus qualitatif, à moyens constants ou contraints) avec lesquelles il semble bien cohabiter apparaît peu propice à donner le temps de faire les choses. Le projet ARPEJAHM n'a-t-il été qu'une parenthèse ? sa logique est-elle effectivement transposable à plus grande échelle ?

4. Des résultats « parallèles » sur l'univers de l'inclusion

4.1. Les savoirs discrets des « petites mains » de l'accompagnement

Une attention portée aux savoir-faire discrets des AESH – La thèse d'Ulla Maguet.

La thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation et de la formation d'Ulla Maguet (direction Marie-Hélène Jacques, unité de recherche FrED, Université de Limoges), qui vient d'être déposée et qui sera soutenue le 30 novembre 2023 est intitulée : *Le travail de care des Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH), entre discrétion et vulnérabilité : la face cachée d'un métier essentiel.*

Impliquée dans le projet ARPEJAHM en tant qu'ingénieure de recherche pendant 3 mois, Ulla Maguet a attiré notre attention sur l'hypothèse du rôle « discret » joué par les AESH collectives des dispositifs ULIS. Ses publications portant sur les compétences éthiques des AESH (Maguet et Panissal, 2019) ou sur leur travail de « care » et leur « travail invisible » (Maguet, 2023) mettent au jour une face cachée du travail de mise en accessibilité des apprentissages par ces accompagnantes. Nous émettons l'hypothèse qu'en contexte d'ULIS LP, ces appuis se déploient aussi au service des acquisitions professionnelles et des compétences transversales mobilisables pour l'insertion, dans l'accompagnement du projet professionnel : la préparation, l'exploitation des stages, mais aussi la formulation du projet, l'aide au CV et aux lettres de motivation.

Or, notre recherche n'a pas permis de creuser cette piste. En effet, lors de nos prises de contact avec les coordonnatrices d'ULIS qui se sont impliquées, nous avons systématiquement sollicité les AESH collectives : une seule a formellement accepté, mais son changement d'affectation n'a pas permis de maintenir ce lien ; un autre, présent lors d'un des groupes collaboratifs de réflexion et d'échanges (Limoges, 17/12/2021) est resté en retrait ; enfin, en collaboration avec la coordonnatrice d'ULIS, une AESH a été particulièrement proactive lors de la recherche d'alternance de Lola en pour un CAP AEPE (recherche d'annonces, aide au CV et aux lettres de motivation).

Ces éléments paradoxaux (alliant implication et retrait) s'expliquent en partie par la précarité des statuts et des affectations des AESH, et corrélativement par les situations de vulnérabilité qui en découlent (Maguet, 2023), autorisant rarement une implication au long cours. En outre, le déficit de formations dont les AESH devraient bénéficier ne permet pas une professionnalisation de ces « savoir-faire discrets » (Molinier, 2022) et de la face cachée de ces compétences de *care*, notamment par l'absence d'analyse de pratiques ou d'inscription formelle dans un référentiel métier. Mises à mal par les récentes annonces de la Conférence Nationale du handicap qui prévoit que « Les fonctions des AESH et des assistants d'éducation seront progressivement réformées et regroupées pour créer un métier d'accompagnant à la réussite éducative » (CNH 2023, dossier de presse, p. 15), et alors que nos résultats plaident pour leur valorisation, les compétences spécifiques aux missions des AESH et la réponse afférente aux besoins éducatifs particuliers des élèves, semblent vouées à un nouveau et délétère masquage.

Au titre des résultats à creuser et des perspectives issues de la recherche ARPEJAHM, nous préconisons donc d'amplifier l'attention à la professionnalisation des AESH (via la didactique professionnelle, la formation, la professionnalisation, l'ingénierie pédagogique et le développement d'outils, pour une qualification avérée, rémunérée en conséquence)

4.2. Les ressources affiliatrices des acteurs institutionnels : plus personnelles qu'institutionnelles

Si le projet ARPEJAHM a révélé une configuration affiliatrice avec les effets bénéfiques qu'on a décrits, on constate toutefois que les ressources affiliatrices qui s'y déploient sont plus le fait de particularités personnelles des acteurs et des actrices, que de ressources relevant des dimensions officielles du travail, effectivement produites par les institutions, qu'il s'agisse de l'institution scolaire ou des entreprises.

Ainsi les coordonnatrices mettent-elles en œuvre des pratiques à partir d'un rapport au monde particulier (elles ont souvent été personnellement, pour elles-mêmes ou dans leur entourage proche confrontées à la difficulté, aux problèmes de santé graves) et en mobilisant des ressources propres qui n'ont pas été construites par et avec l'institution, mais en dehors : des relations personnelles, certaines connaissances spécifiques liées à leurs environnements ou leurs parcours. De même les tuteurs et les tutrices sont particuliers : ils et elles ont presque tous une expérience intime avec le handicap ou un rapport particulier à la transmission (l'envie de proposer aux novices les moins prédisposés l'accompagnement qu'ils auraient aimé avoir quand ils sont entrés dans le métier). On peut faire l'hypothèse que ni les unes ni les autres ne sont représentatives de la population d'ensemble de leurs métiers. On constate ici que ce ne sont pas les institutions qui procurent les ressources, mais qu'elles existent malgré tout en leur sein, produisant leurs effets, mais sans forcément être reconnues pour ce qu'elles sont ni constituer un corpus de savoirs et de pratiques institutionnalisés.

Ainsi la recherche ARPEJAHM a-t-elle suscité une investigation en prolongement de la part d'une chercheuse : l'étude du groupe professionnel des coordonnateurs et coordonnatrices

d'ULIS TFC et de leurs pratiques de travail, par entretiens semi-directifs approfondis. Il s'agit d'étudier les parcours et les modes d'entrées dans ce métier « dans les marges » de l'institution (Kherroubi et al., 2018), de repérer les variations dans leur manière d'investir le métier, de décrire les pratiques concrètes y compris celles qui vont au-delà des dimensions officielles du travail et de caractériser les parcours qui conduisent aux différentes manières d'investir le métier et la mission (Avril et al., 2010). Il s'agit de s'interroger aussi sur la manière dont l'institution incorpore dans son programme ou pas, rend visible ou invisibilise, gratifie ou malmène, ces enseignants et enseignantes particuliers et leurs ressources spécifiques.

4.3. Une question politique : peut-on inclure dans une logique productive ?

« Elle n'est pas assez productive » : ce constat des parents d'Amélie, rapportant les verdicts professionnels énoncés à l'endroit de leur fille, est implacable. Face aux *veto* auxquels cette jeune femme se heurte lorsqu'elle postule en milieu de travail ordinaire, à savoir dans des EHPAD pourtant soumis à une raréfaction des vocations, cette situation est emblématique d'une forme d'incompatibilité entre les « dynamiques inclusives » (Bedoin, Lemoine, Zohia, 2022), promues dans les discours politiques via des ambitions prometteuses et les logiques productives à l'œuvre dans le secteur « marchand », pourtant aux abois pour fidéliser des salariés dans certains secteurs dits « en tension ». En veut pour preuve l'écart entre certaines déclarations de la Conférence Nationale du Handicap du 26 avril 2023 et nos constats de terrain sur cette liminalité qui s'étire chez les jeunes que nous avons suivis et qui nous ont frappés par leurs compétences et leur volonté de devenir des travailleurs.

Ainsi, la CNH 2023 annonce un « changement de paradigme, à la hauteur des enjeux sociétaux », mais aussi un engagement lié à « l'accès à l'emploi, y compris l'emploi public et l'accompagnement dans le parcours d'insertion et de formation » ou encore l'« ambition de plein emploi pour les personnes en situation de handicap est de leur garantir le droit fondamental d'accéder à un travail librement choisi » (dossier de presse CNH 2023, p.6-19). Les pistes envisagées sont formulées sous la forme d'incitations : « Le référent handicap en entreprise verra sa fonction légitimée notamment, dans le cadre du dialogue social. Les employeurs engagés seront valorisés dans le baromètre ' Emploi & Handicap' » (p. 19) ; « Sous une forme d'expérimentation, les organismes de formation bénéficieront d'une majoration tarifaire pour adapter la formation aux besoins des personnes handicapées. » ; « Le plancher de rémunération de l'apprenti handicapé de plus de 30 ans sera majoré ainsi que les primes à l'apprentissage de l'Agefiph pour les adultes » (p. 38). Si les questions de l'ouverture accrue des emplois publics aux travailleurs handicapés ou du « retour à l'emploi ordinaire » ou encore de la facilitation de la démarche de demande de RQTH constituent bien des préoccupations de la CNH qui vont trouver des solutions techniques, notre lecture attentive du document pointe deux angles morts : (a) les incitations semblent adaptées aux grandes entreprises, qui disposent effectivement d'un référent handicap, mais fort peu aux PME et aux sociétés artisanales qui ont accueilli les jeunes que nous avons suivis ; ainsi la question du tutorat d'insertion et de la place essentielle de ces acteurs volontaires, démontrée dans ce

rapport, n'est jamais évoquée ; encourager et accompagner les entreprises à former des « tuteurs performants » (Agraz, 2023) et attentifs aux besoins des jeunes travailleurs handicapés nous paraît une piste féconde. (b) Nous n'avons relevé aucune entrée formelle sur la question des primes insertions ; a fortiori sur la question des leviers pour modifier les représentations défectologiques du jeune travailleur porteur de handicap, en particulier cognitif, en entreprise. Les résultats des dernières décennies de la recherche en Sciences humaines et sociales en la matière, et dont nous avons recensé certaines pistes dans le dossier documentaire remis en 2022, semblent les grands oubliés de ces déclarations et des intentions qui animent l'action politique, à l'endroit du monde économique : ils posent la question cruciale d'une conception discriminatoire de l'humain ; la vulnérabilité est consubstantielle à la nature humaine, en raison de la naissance, de la maladie, du vieillissement qui affectent tout être, mais aussi de la précarité ou du handicap qui risquent de l'affecter ; plutôt que de considérer les personnes en situation de vulnérabilité dans une perspective déficitaire, la philosophie et la politique du *care*, théorisées notamment par Joan Tronto (2009), proposent de donner à la vulnérabilité une place centrale, pour situer « le point nodal des relations qui nous font tenir ensemble » (Pierron, 2019), y compris économiquement (Roy, 2008). Dans une période inédite pour l'Humanité, face aux menaces auxquelles elle est confrontée pour sa survie, « la décision sur ce dont on se préoccupe » (Tronto, 2009) autour des plus vulnérables pourrait constituer un fil conducteur construire un monde commun.

Au-delà des annonces, l'inclusion demeure bien un défi sur le plan politique.

La prédominance de la logique productive est à interroger, y compris où on ne l'attend pas : en effet, elle également présente dans les ESAT (Établissement et Service d'Aide par le Travail) en lien avec le secteur protégé du handicap (Lucas, 2015). Il apparaît qu'un certain nombre de dualismes très ancrés dans l'histoire des idées pédagogiques relative à la déficience intellectuelle (Wacjman, 2008) méritent sans doute d'être déconstruits (corps/esprit, action/réflexion, théorie/pratique), et ce afin de prendre en compte la richesse de l'expérience vécue par les personnes porteuses de ce type de handicap, richesse que nous avons encore du mal à comprendre (Gardou, 2012). L'expérimentation engagée dans le projet de recherche ARPEJAHM a permis de mettre à distance ces dualismes à travers notre postulat de départ reconnaissant la richesse de l'expérience vécue par ces jeunes lycéens scolarisés en ULIS, richesse que nous avons explorée dans ses dimensions sociales et professionnelles. Nos résultats témoignent du fait qu'il est possible d'appréhender le handicap cognitif sans lui attribuer telle ou telle essence dépréciative, en s'intéressant à la singularité du sujet et à la prise en compte de son rythme de vie (familiale, sociale, professionnelle) qu'il est lui-même en mesure de construire ou reconstruire, si l'environnement éducatif le lui permet. Cette ambition inclusive (Ebersold, 2021) n'est possible qu'à condition d'opérer cette mutation, engagée dans l'expérimentation ARPEJAHM, quant à la manière de considérer ce qui fait problème chez les personnes porteuses de troubles des fonctions cognitives, autrement dit permettre l'ouverture de leur champ d'expérience en soutenant leurs potentialités : par exemple, leur permettre de concrétiser le droit d'expérimenter, se tromper, prendre des responsabilités, développer une réflexivité, etc.

Que retenir ?

Les données recueillies sur les acteurs qui entourent les jeunes que nous avons suivis montrent bien que l'inclusion professionnelle des jeunes travailleurs handicapés reste encore et toujours considérée, dix-huit ans après la loi du 11 février 2005, comme une affaire de « bonnes volontés » : des enseignantes « vocationnelles » qui mobilisent leurs ressources personnelles pour ne pas « lâcher » leurs élèves ; des « tuteurs performants » qui se caractérisent par leur volontariat et par leur empathie ; des AESH mues par le tact, qui déploient leurs dispositions personnelles au service d'une conception de l'accompagnement selon des modalités de *care*. Toutes celles et tous ceux que nous avons rencontrés mobilisent une éthique professionnelle attentive aux besoins, aux rythmes et aux apprentissages des jeunes qu'ils encadrent. Or, comme en attestent les contenus de la CNH 2023, ces bonnes volontés et cette éthique inclusive ne sont que discrètement interrogées par les pouvoirs publics : quelles formations spécifiques propose-t-on aux AESH (dont les missions vont être fusionnées avec les Assistants d'éducation « ordinaires »), afin qu'ils et elles se professionnalisent et déploient des compétences stabilisées au-delà de leurs seules dispositions personnelles et « savoir-faire discrets » ? Quel accompagnement des entreprises est envisagé pour reconnaître la fonction tutorale et la promouvoir par la formation continue ? Dans une réforme de la voie professionnelle qui laisse de moins en moins de place aux enseignements transversaux au Lycée pro, quelles actions seront proposées pour que les enseignant.es s'outillent et prennent le temps de suivre les élèves les plus fragiles vers leur prime insertion ? Retenons donc que c'est nécessairement par la formation et la promotion de ces acteurs essentiels que l'inclusion en actes, au moment épineux de l'accès à l'emploi, se consolidera.

Recommandations au regard des résultats

1. Au service de l'accessibilité

1.1. Vers une didactique professionnelle du tutorat et une reconnaissance de l'intelligence tutorale

Cette recherche nous a permis de mobiliser le cadre théorique de référence de la didactique professionnelle afin de penser le tutorat de stage à l'endroit des jeunes porteurs de troubles des fonctions cognitives et scolarisés en ULIS lycée professionnel. Cette approche s'inscrit dans l'observation du travail réel. Il s'agit d'analyser le travail afin de penser la formation. C'est une discipline dans laquelle la question du sujet est centrale ainsi que celle des interactions (Vinatier, 2013). Notre travail a ainsi porté sur l'analyse interactionnelle des tuteurs à l'endroit des jeunes lycéens en situation de handicap. Plus précisément, ce contexte interactionnel, nous l'avons interrogé sous l'angle de la question de l'accessibilité à la réflexivité professionnelle dans le cadre des stages d'insertion socioprofessionnelle réalisés par ces jeunes. Nos résultats conduisent vers la reconnaissance des « intelligences tutorales » procurant aux tuteurs de bons diagnostics de situation, en contexte de stage, afin de favoriser l'accessibilité aux savoirs et gestes professionnels. Ces tuteurs intelligents sont en mesure d'explicitier la manière dont ils conduisent leurs actions dans une perspective d'accessibilité professionnelle, entraînant une efficacité dans leur accompagnement tutoral face à ces jeunes vulnérables sur le plan cognitif. Les travaux de recherche autour d'une didactique professionnelle du tutorat de stage à l'endroit des publics vulnérables sont suffisamment rares qu'il nous semble intéressant de poursuivre ce type de recherche, y compris à l'endroit de publics plus ordinaires pour lesquels les problématiques d'accessibilité à la réflexivité professionnelle peuvent apparaître assez concordantes (Lainé et Mayen, 2019, p.16).

1.2. L'amplification de l'image du travail et du travail de l'image comme support de réflexivité

Le suivi au long cours des 11 jeunes, corrélé aux usages et aux retours d'usage que les acteurs de terrain (enseignantes et tuteurs en entreprise) en ont fait, entérine l'efficacité des images fixes et animées, articulées à des activités langagières (orales et écrites), comme vecteurs d'accessibilité à une réflexivité sur leurs acquis professionnels et sur leurs parcours. Chez ces jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif et/ou en difficultés avec l'écrit, nous avons dégagé, avec des amplitudes variables selon leurs situations et selon la densité des accompagnements (par les chercheurs et par les acteurs de terrain), certains invariants constatés chez tous et toutes : (a) les images fixes et animées de leur travail favorisent la mémorisation des situations expérimentées ; (b) elles constituent un support inducteur de langage sur le travail ; (c) médiée par un tiers, la combinatoire entre une constitution autoproduite ou auto-confrontée d'images du travail (stockée et récupérable) et ce travail langagier des images (par des catégorisations, verbalisations, scripturalisations)

stimule la réflexion sur les actions conduites, sur leur qualité, sur les pratiques et leur méthode, sur les cadres normatifs du travail ; (d) ce travail attise une reconnaissance professionnelle du travail et de la personne (Dejours et Gernet, 2009) qui a certains effets sur le projet professionnel ; notamment, lorsque le lien est opéré avec un référentiel professionnel de compétences, la formulation de ces dernières par le jeune est facilitée.

Par ailleurs, l'expérimentation conduite par Hélène Lacroix-Barseyni, au titre d'un transfert de la démarche ARPEJAHM à l'endroit d'enseignants novices, indique que les images qu'ils ont prises de leur travail et le travail sur ces images suscité en formation (partage d'expériences, identification de réussites), s'avèrent un support actif de l'analyse de pratiques et de la prise de conscience de compétences pédagogiques en cours de stabilisation ou déjà avérées. Cette expérimentation, couplée à la démarche ARPEJAHM a été repérée par POLARIS Formation ; elle sera déployée plus largement dans l'équipe pédagogique du lycée pro, au titre de la formation continue des enseignants et au titre de l'accompagnement à la professionnalisation de tous les élèves de CAP et bac pro, qu'ils bénéficient d'une reconnaissance MDPH ou non.

Ces résultats, produits dans des contextes formatifs différents, activent la « métaphore du signal sonore » : conçues initialement dans les transports en commun comme une mise en accessibilité pour les personnes malvoyantes, l'annonce vocale de la station ou l'alarme de fermeture des portes s'avèrent fort utiles pour toute personne distraite, préoccupée ou perdue ! De même, il apparaît que la constitution d'un portfolio personnel d'images de son parcours (réalisations académiques, stages, expériences professionnelles et extra-professionnelles, etc.) constitue pour tout sujet qui élabore ou revisite son projet professionnel, ou encore qui est en situation de liminalité ou d'incertitude, un support identitaire au service de son développement et de son émancipation tout au long de la vie professionnelle. Alors que la Loi n° 2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social, mais aussi la Loi n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel constituent des injonctions à l'« entreprise de soi » (Foucault, 1994), se pose la question de l'équité et de l'accessibilité à cette autodétermination pour les sujets les plus dépourvus en ressources sociocognitives.

Citant Gilbert Simondon dans ses *Réflexions préalables à une refonte de l'enseignement* (1958), Lucie Tanguy énonce une critique de l'« adéquationnisme », consistant à assujettir les curricula et les filières du système scolaire à la demande économique ; prônant plutôt une logique pédagogique émancipatrice tout au long de la vie pour tous les sujets, elle relève (2016, p. 208) : « Adapter un être à une société stable, c'est le spécialiser de manière à pouvoir l'intégrer à un échelon de la structure verticale. Adapter un être à une société métastable, c'est lui donner un apprentissage intelligent lui permettant d'inventer pour résoudre les problèmes qui se présentent dans toute la surface des relations horizontales ».

A l'échelle de notre étude, nous avons montré une certaine efficacité des images pour accessibiliser ou stimuler la réflexivité. Rappelons-en la définition, telle que nous l'avons affirmée et mobilisée au fil de notre recherche (voir dossier documentaire projet ARPEJAHM, 2022, page 4) : « 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, etc.) qui sont porteurs de ressources (apprentissage, 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'autocontrôler, et où il les argumente. [...]. 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. »

A l'aune de cette définition et de nos résultats, la réflexivité apparaît bien comme un vecteur de cet « apprentissage intelligent » que prône Gilbert Simondon et que réitère Lucie Tanguy, et qui peut, notamment via les images du travail, être relativement accessible à tous et toutes, tout au long de la vie.

2. Au service d'une réduction des effets « d'institution du handicap »

« La notion d'aménagement raisonnable désigne toute tentative, dans une société, de s'accommoder ou de s'ajuster aux besoins d'un individu qui découlent de son appartenance à une minorité, dans le respect de l'égalité de traitement entre tous les êtres humains et des libertés fondamentales » (Lejeune et al., 2017). En France, la loi du 11 février 2005 en énonce le principe : « Sans être nommés comme tels, les aménagements raisonnables, sous ce vocable de « mesures appropriées », sont donc bien reconnus et clairement garantis par la loi » (Revillard, 2020). S'agissant des jeunes porteurs de troubles de fonctions cognitives et mentales que nous avons rencontrés, au regard des réussites, mais aussi les limites que nous avons identifiées, les « aménagements raisonnables » pour favoriser leur insertion professionnelle et leur maintien dans l'emploi et le travail portent sur deux aspects : le temps, les humains.

2.1. Des aménagements raisonnables d'ordre temporel

Des parcours déchronométrés

Il s'agit tout d'abord de penser des parcours déchronométrés et de les rendre possible. Le temps chronométrique de l'école, au demeurant fortement intériorisé par les individus scolarisés que nous sommes, a des effets délétères sur une partie des élèves (Millet & Croizet, 2016). De nos jours quand un élève a besoin de temps pour apprendre et que les apprentissages ne sont pas fait à l'heure prévue, les logiques institutionnelles conduisent à restreindre son programme d'étude et/puis à l'orienter dans un dispositif où, cet apprentissage

ne sera plus une priorité et ne sera pas réalisé. Or les élèves porteurs de TFC n'ont pas besoin de « moins apprendre » du fait de leur particularité, mais au contraire de « plus apprendre », plus intensivement, de manière plus guidée et plus longtemps. Favoriser l'insertion professionnelle ne peut faire l'impasse sur ces logiques de parcours qui agissent antérieurement et empêchent que ce qui peut être appris, et beaucoup de choses peuvent l'être, le soient.

Des AESH réductrices des micro-retards

Le temps, ce sont aussi ces petits moments, en apparence insignifiants, qui jalonnent continuellement le temps scolaire : sortir son matériel, ouvrir son livre, être disponible au moment où la première consigne de travail, souvent décisive lorsqu'elle est explicite, est énoncée, être attentive au moment où le savoir est énoncé, etc. De fait avec les élèves en difficulté en général et les élèves porteurs de TFC en particulier, le besoin de temps se situe aussi à cette échelle des petits moments décisifs. Nous l'avons éprouvé avec les jeunes porteurs de TFC autour de la gestion du matériel et des images, nous l'avons également vécu de manière récurrente avec nos propres élèves lorsque nous exerçons comme enseignantes (MHJ, FMM), avec nos élèves en difficultés cognitives. En classe, continuellement, des micro-retards se multiplient et s'accumulent mettant les élèves porteurs de TFC en décalage permanent face aux consignes scolaires, matérielles en particulier. Les AESH, en concertation avec les enseignants, sont particulièrement bien placés pour réduire ces décalages (parfois jusqu'à faire à la place lorsque c'est nécessaire). Ce faisant, elles permettent de libérer les ressources cognitives pour l'apprentissage visé dans la séance et non pas sur les tâches parallèles du « métier d'élève », certes importantes, mais pas prioritaires lors d'apprentissages exigeants cognitivement. Intégrer cette procédure en tant que geste professionnel hautement qualitatif en formation d'AESH, lui donner de la valeur auprès des enseignants tout venant ou spécialisés pourrait être une manière simple et efficace d'améliorer sensiblement les apprentissages des élèves porteurs de TFC.

Exposer longtemps aux apprentissages fondamentaux

Si les parcours déchronométrés sont nécessaires, c'est en premier lieu pour rendre possibles les apprentissages fondamentaux à commencer par l'apprentissage de la lecture. Des ressources scientifiques et pédagogiques existent pour le faire. Les conditions de scolarisation et les priorités des dispositifs d'inclusion, pourtant, tendent à empêcher l'exposition longue que ces apprentissages exigeants nécessitent tout particulièrement pour les enfants et les jeunes porteurs de TFC. Des recherches ont montré que si les apprentissages sont mal partis, les élèves peuvent apprendre à mal lire ou mal compter (Brissiaud & Lommé, 2022 ; Garcia & Oller, 2015), avec des procédures qui s'enracinent et rendent le réapprentissage extrêmement coûteux et pour ainsi dire impossible dans le contexte ordinaire des classes. Or des apprentissages mal partis peuvent l'être faute de temps : parce qu'ils sont insuffisamment étayés et trop bousculés par les scansions du chronomètre scolaire.

2.2. Des aménagements raisonnables d'ordre humain

On l'a vu, l'étayage est décisif pour accompagner les jeunes porteurs de TFC vers des apprentissages exigeants. Cela nécessite pour celles et ceux qui le font, d'une part de la disponibilité et de la reconnaissance, d'autre part de la formation. Si les besoins de formations sont une demande moult fois réitérée par les professionnels concernés, nous apportons ici une pierre de plus à cette affirmation. Mais nous souhaitons également insister sur les autres aspects. Il faut du temps pour faire, pour apprendre à faire, pour s'améliorer et pour finalement devenir expert. Il faut également de la reconnaissance : l'inclusion scolaire est couteuse en temps, en travail émotionnel, en travail intellectuel, et dans l'état actuel elle épuise les enseignants plus qu'elle ne les stimule alors même que la majorité est favorable à la scolarisation des enfants handicapés dans les classes ordinaires (Katz et al., 2021). Ce surtravail, ces compétences supplémentaires doivent être reconnus et compensés et/ou rémunérés. Il en est de même pour les tuteurs : les tuteurs intelligents du projet ARPEJAHM ont des caractéristiques particulières qui suscitent un engagement hors normes. Mais une société inclusive ne peut pas s'appuyer sur la seule bonne volonté et l'expertise de quelques acteurs engagés pour des raisons personnelles.

Cela va même plus loin : le projet ARPEJAHM met en lumière que certains jeunes auraient besoin d'un tuteur dans l'entreprise longtemps, peut-être même toujours. Dédier une personne référente à la stabilisation de leur autonomie au travail constitue un coût immédiat, certes, mais dont le retour sur investissement est indéniable en termes directement économiques (un salarié opérationnel, valorisé et donc fidélisé), mais surtout en termes sociétaux : la politique du *care*, à laquelle nous avons fait référence plus haut autour des travaux de Joan Tronto (2009), cherche à redonner à la vulnérabilité une place politique centrale, par une prise en compte attentive des besoins d'autrui ; cela suggère que le *care* doit être « considéré comme une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre « monde », de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. Ce monde comprend nos corps, nous-mêmes et notre environnement, tous éléments que nous cherchons à relier en un réseau complexe, en soutien à la vie » (Tronto, 2009, p. 143).

Présentation des réalisations et des supports d'application développés

Les sites internet des commanditaires de cette recherche ont intégré les présentations suivantes du projet ARPEJAHM, en libre accès numérique

Firah : <https://www.firah.org/article/798/la-reflexivite-professionnelle-des-jeunes-adultes-porteurs-de-handicap.html>

Agefiph : <https://innovation.agefiph.fr/projets-soutenus/ARPEJAHM>

1. Un dossier documentaire

1.1. Une note de synthèse de 56 pages

Réalisé en collaboration avec une promotion de 21 étudiants de Master 1 des Sciences de l'éducation et de la formation, parcours Diversité, éducation, francophonie (université de Limoges), ce dossier documentaire s'intitule : **La réflexivité professionnelle comme ingrédient du pouvoir d'agir des jeunes adultes porteurs de handicap mental.**

Il mobilise une revue de littérature autour de 57 supports (articles scientifiques, outils et publications émanant de la recherche appliquée). Il 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 ? (a) La réflexivité professionnelle : de quoi parle-t-on ? (b) Pouvoir d'agir des lycéens porteurs de handicap mental (c) De la réflexivité des professionnels vers celle des élèves. Ce dossier documentaire est accessible sur le site de la FIRAH via <https://www.firah.org/upload/activites-et-publications/revue-de-litterature/arpejahm/dossier-documentaire-n-35-reflexivite-professionnelle-des-jeunes-adultes-version-accessible.docx>

1.2. Une bibliographie commentée de 14 pages

Remise à la FIRAH le 31 janvier 2022. Elle propose une analyse des 57 entrées mobilisées dans le dossier documentaire : 24 articles scientifiques ; 10 ouvrages ou thèses ; 23 supports d'application, manuels et guides, articles d'interface, outils et expériences.

Cette bibliographie commentée est jointe en annexe 2.

2. Un site internet à destination des acteurs de l'insertion professionnelle pour les jeunes en situation de handicap

Ce site internet intitulé *Tuto five* constitue le livrable d'un projet tuteuré conduit avec un groupe de 5 étudiants de troisième année de l'Institut d'Administration des Entreprises de Limoges. Marie-Hélène Jacques a été leur tutrice.

Les étudiants l'ont conçu comme une interface numérique à destination à la fois des entreprises et à la fois des étudiants en situation de handicap afin de les aider à s'insérer professionnellement.

Le dossier final du projet qu'ils ont soutenu en décembre 2021 est joint en annexes 3a et 3b.

A ce jour, la mise en FALC n'a pas été opérée, les moyens financiers alloués au projet ARPEJAHM s'étant reconcentrés sur le développement de l'application CASSIOP.

Ce site internet est consultable via <https://site-6734518-9242-6013.mystrikingly.com/>

3. Cinq modules ou supports de formation

3.1. À destination des tuteurs et tutrices, des formateurs du travail social et professeurs en Bac ASSP et CAP ATMFC

POLARIS — Formation — 2 mars 2023

Une matinée de formation réalisée par Antoine Agraz et Marie-Hélène Jacques à l'établissement POLARIS de Limoges (lycée et formation professionnelle, privé et Institut de formation en travail social) : 50 participants (personnels de direction, enseignants de LP, formateurs en travail social, tuteurs d'étudiants en travail social).

Le support projeté de cette formation intitulée *Promouvoir la Réflexivité professionnelle chez des sujets en situation de handicap cognitif : quelles entrées ? Quels outils ? Quelles perspectives ?* est en annexe 4a.

En voici le scénario :

Principes de la matinée

Acculturer les enseignants et formateurs de POLARIS à une démarche de recherche appliquée (méthodologie de recueil empirique ; production des résultats ; développement de supports d'application)

Construire collectivement le concept de « réflexivité professionnelle », selon une mise en abyme : en quoi la démarche de réflexivité professionnelle conduite auprès des jeunes d'ULIS suivis dans le projet ARPEJAHM peut-elle, par homologie, être appropriée par les enseignants et formateurs pour leur propre pratique ?

Attiser une ingénierie pédagogique par la réflexion collective autour de l'appropriation et du transfert des supports d'application développés par ARPEJAHM au service de la formation/enseignement à POLARIS

Objectifs

Être capable de définir la réflexivité professionnelle, dans son contexte spécifique d'exercice

Être capable de transposer des démarches et outils développés par la recherche à son propre contexte d'exercice

Être capable d'inventer des usages et des extrapolations de ces outils, à des fins utiles à son propre contexte d'exercice

Être capable de comprendre les enjeux d'une approche capacitante à l'endroit des publics en situation de vulnérabilité et transmettre ces enjeux aux étudiant.e.s en formation

Déroulement

Antoine AGRAZ et Marie-Hélène JACQUES : Présentation du projet ARPEJAHM – 1h 15

Contextualisation – question de départ ; terrain de recherche ; problématique (10')

Présentation de la démarche (40') :

– Constructiviste et participative (descriptif du principe des groupes collaboratifs d'échange et de réflexion)

– En situation de travail : l'usage de la vidéo via les activités commentées ; les auto-confrontations ; les entretiens tuteurs

– Lors de temps distanciés : les photographies ; les entretiens de légendage

– Les apports de la journée d'études du 24/11/22 : contenus ; perspectives

– Vers l'élaboration d'outils : le guide du tuteur pour l'entretien d'auto-confrontation ; l'application pour téléphone mobile CASSIOP

Présentation de l'application pour mobile CASSIOP (Compétences Acquises durant des Stages et les Situations Ordinaires Pratiques) (15')

Échanges avec la salle autour d'une consigne (10') : « À l'aune de la démarche et des outils présentés, comment définiriez-vous la réflexivité professionnelle » ?

Hélène LACROIX-BARSENY (PLP), Astrid PUJAL (Cheffe d'établissement) et Raja (lycéenne CAP ATMFC) impliquées dans le projet ARPEJAHM : témoignages – 20'

Témoignage de Raja : quelle implication dans le projet ARPEJAHM ? Comment s'est-elle approprié l'outil « Book » ? Quels effets ont eus les séances d'auto-confrontation sur ses apprentissages ? Sur ses projets ?

Témoignage d'Hélène Lacroix-Barseny - professeur de Biotechnologie – enseignante de Ranya : Comment s'est-elle approprié la démarche ? Quels effets sur ses pratiques pédagogiques ? Quelles déclinaisons en classe ?

Témoignage d'Astrid Pujal : les projets d'équipe issus des retours d'expérience avec le projet ARPEJAHM

PAUSE 10'

Travail de groupe — 4 à 5 groupes — 50'

10' - Échanges sur les échos que ces présentations ont pour vous, en lien avec vos pratiques.

30' – Élaborer une proposition qui mobilise les apports de la présentation dans une pratique pédagogique + Elaborer une proposition pour aller au-delà des apports de la présentation dans une pratique pédagogique (inventer des suites, des usages « détournés » ou « amplifiés » des outils et des démarches, etc.)

10' — En 5 mots clefs — 5 phrases : structurer votre présentation pour chacune de ces propositions

Retour des groupes - 15'

(3' par groupe maximum autour du format « 5 mots clefs/5 phrases »)

Ces productions figurent en annexe 4b

Synthèse de la matinée par Antoine AGRAZ et Marie-Hélène JACQUES – 10'

Que retenir ? Quelles suites envisageons-nous ?

3.2. À destination d'enseignants remplaçants en formation initiale : une extension de l'application CASSIOP

La réflexivité professionnelle via les images fixes : témoignage d'une expérience en formation d'enseignants, suscitée par le projet ARPEJAHM, Hélène Lacroix-Barseyni, enseignante en biotechnologies option santé environnement au Lycée professionnel de POLARIS Formation de Limoges, Formatrice, Référente Métier à l'Institut de formation ISFEC François d'Assise de Bordeaux.

Ce témoignage est disponible en annexe 5.

3.3. À destination d'étudiants et d'étudiantes en ingénierie de formation, master MEEF mention 4 « Accompagnement des dynamiques inclusives » - Inspé, université de Limoges

Module de 3 heures, 27 octobre 2022

L'inclusion au risque des transitions biographiques : vers une continuité des parcours ? Marie-Hélène Jacques, PU en sciences de l'éducation université de Limoges

Le support projeté de cette formation intitulée « Promouvoir la Réflexivité professionnelle chez des sujets en situation de handicap cognitif : quelles entrées ? Quels outils ? Quelles perspectives ? » est en disponible en annexe 6.

3.4. À destination des PLP, CPE et chefs d'établissements de 6 LP du Limousin : présentation de l'application CASSIOP

Le 8 juin 2023

Cette présentation s'est déroulée lors du regroupement biannuel, dans le cadre du projet de recherche LÉA (Lieux d'éducation Associés) porté par la cellule CARDIE du rectorat de Limoges et l'unité de recherche FrED, coordonné par l'Institut Français d'Education, intitulé FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel) et dont Marie-Hélène Jacques est référente scientifique.

Le support projeté de cette présentation est en annexe 1e.

3.5. Guide de la démarche d'auto-confrontation en vue d'une autoformation

À destination des enseignant.s et des tuteurs de stage qui veulent remobiliser la démarche d'auto-confrontation vidéo avec leurs élèves, ce guide simple destiné à l'autoformation (après avoir vécu la démarche, accompagnée par un chercheur) a été conçu par les 2 Mastérantes (2e année) en Sciences de l'éducation et de la formation, stagiaires du projet ARPEJAHM.

Ce guide est en annexe 7.

4. Des rencontres et événements impliquant les jeunes et/ou leurs enseignantes, leurs tuteurs et tutrices, les organismes d'insertion (filmées)

4.1. Rencontres internes aux protagonistes du projet

Regroupement des jeunes de Niort le 30 novembre 2021.

En présence de la coordonnatrice, Maryvonne Castanier et de la chercheuse (Fabienne Montmasson-Michel). Flora, Nola, Kevin, Quentin, Nathan.



Il s'agissait pour la chercheuse de reformuler les attentes du travail demandé (collectes de photos), d'introduire la demande d'entretiens biographiques et de répondre aux éventuelles questions. Il s'agissait pour les jeunes de se présenter, d'échanger entre eux (arrivés à des stades différents du projet). Les premiers arrivés dans le projet ont encouragé les suivants à le rejoindre, Flora se révélant motrice : « tu devrais le faire, c'est bien, ça se passera bien ».

Les groupes collaboratifs de réflexion et d'échanges des 17 décembre 2021 et 21 janvier 2022

- **17 décembre 2021** : Groupe collaboratif de Limoges (Lola, Clara, Raja)
- **21 janvier 2022** : Groupe collaboratif de Niort (Flora, Nathan, Amélie, et Kevin, Quentin, Nolan)



En présence des trois chercheurs, ces séances ont été présentées comme une manière de réfléchir ensemble

- à la meilleure façon de se servir de leur tablette numérique,
- pour garder en mémoire des « choses importantes pour eux »,
- pour valoriser ce qu'ils savent faire,
- quels conseils et idées peuvent-ils donner à leurs camarades ?

Et finalement : quel sens ils donnent aux activités commentées et captées en stage et aux entretiens d'auto-confrontation pour consolider leurs savoir-faire et savoir-être professionnels ?

Les résultats en ont été détaillés dans le rapport intermédiaire remis le 31 janvier 2022 à la FIRAH.

4.2. Un événement tourné vers les acteurs de l'insertion

Matinée de découverte et d'interactions à l'antenne de Cap-Métiers Limoges, le 23 juin 2022



Présentation de Cap métiers et ses missions par Sabine Serrano et Delphine Dellac, conseillères au Pôle

Découverte des Métiers et échanges avec les trois lycéennes présentes (Raja, Lola, Soraya)



Participation à des *serious games* relatifs aux informations sur les métiers et les formations en présence de deux chercheurs, d'une coordonnatrice d'ULI et de deux mastérantes stagiaires du projet ARPEHJAHM



4.3. Événements pluripartenariaux (scientifiques, professionnels, grand public) à destination d'un public extérieur

Les Rencontres d'Hippocrate, 25 novembre 2021

Organisées par l'Espace de Réflexion Ethique de Nouvelle-Aquitaine – Site de Limoges « Handicap et société inclusive ». En ligne. Conférence d'Antoine Agraz ; puis intervention d'une coordinatrice d'ULIS (Bénédicte Marcoul-Soulié) et de deux lycéennes (Lola et Clara) impliquées dans le projet : <https://www.youtube.com/watch?v=Vr3K-6KXzqM> sur le [site internet d'ERENA Limoges](#)

Les Innovantes de la formation (2e édition de la rencontre nationale des CARIF-OREF de France), les 14 et 15 septembre 2022

Organisées par Cap-métiers Nouvelle Aquitaine à Pessac, sous la supervision scientifique de Marie-Hélène Jacques (présidente du Comité scientifique d'orientation et d'évaluation) et dont la thématique était « *Attractivité des formations, des métiers et des territoires* » : 700 participants ; 6 ateliers ; 2 tables rondes ; 1 conférence ; 19 exposants

L'atelier animé par Antoine Agraz « *Les apprentissages professionnels pour tous, c'est pour quand, déjà ?* » a sollicité le témoignage en direct par visioconférence d'Amandine, tutrice de Nolan et quatre capsules audio ou vidéo par des lycéens impliqués dans le projet, interviewés en juin 2022 par Fabienne Montmasson-Michel : *C'est quoi un bon tuteur ?* (Kevin, Quentin, Stephen [sans image], Nolan) : <https://filesender.renater.fr/?s=download&token=20caa2f6-8080-419d-80a1-4ea8f310c707>

Une interview d'Antoine Agraz, réalisée lors des Innovantes est disponible via : <https://www.youtube.com/watch?v=wfgbtQ-JGJ4>

Journée pluri partenariale de clôture du projet « Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi pour des Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental », le 24 novembre 2022

A l'auditorium de l'université de Limoges, avec le soutien de la fondation partenariale Université de Limoges et le Crédit Agricole Centre Ouest.

Cette journée a été conçue autour de l'implication de tous les partenaires pour la conclusion du projet : le programme diffusé est en annexe 8a

Tous les contenus de cette journée ont fait l'objet d'une captation et d'un montage professionnels réalisés au Médialab de l'université de Limoges : les diverses capsules qui en sont issues sont disponibles sur la chaîne Canalsup de l'université de Limoges via le lien : <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6NwqUakqxVJP08hRzaWTV3wL7R2NYKHu>

MATIN

10.00 : Ouverture de la journée



La Présidente de l'université de Limoges,
Isabelle Klock-Fontanille

La déléguée régionale adjointe de l'AGEFIPH Nouvelle Aquitaine,
Christelle Payre

La porteuse scientifique du projet ARPEJAHM,
Marie-Hélène Jacques

4 tables rondes structurent la journée animées et synthétisées par les chercheurs porteurs du projet ARPEJAHM :

Pôle « Jeunes » et pôle « acteurs scolaires » le matin

Pôle « entreprises » et le pôle « insertion » l'après-midi.

Adossées et articulées à diverses interventions.

10.30 - 11,15 : Le pôle « Jeunes » — Animation et communication de conclusion par Fabienne Montmasson-Michel, maîtresse de conférences en Sociologie à l'université de Poitiers

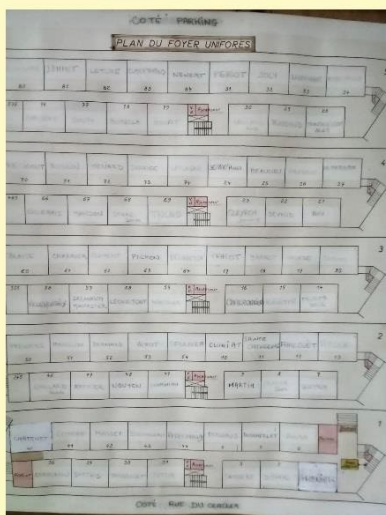


Témoignages par trois lycéennes d'ULIS lycée professionnel impliquées dans le projet

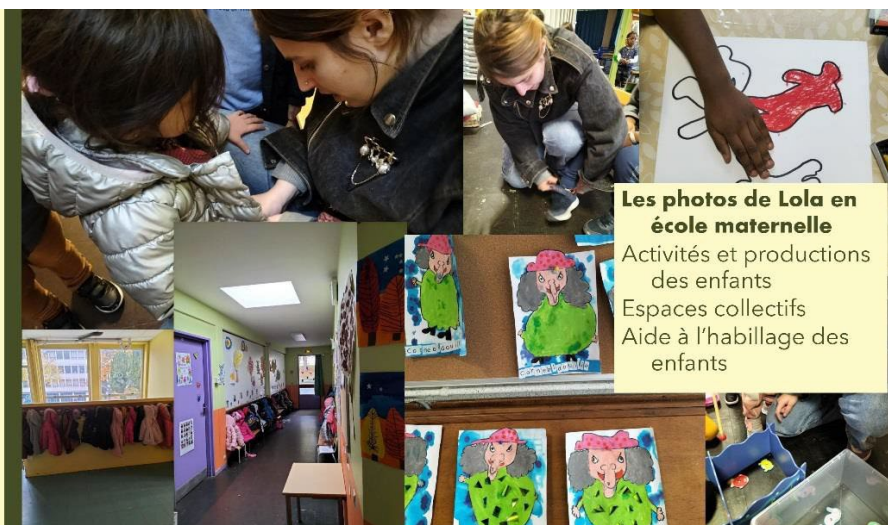
Autour de la présentation des images qu'elles ont prises en situation de stage ou d'apprentissage



**Les photos d'Amélie
en restaurant
collective :**
des gestes
professionnels

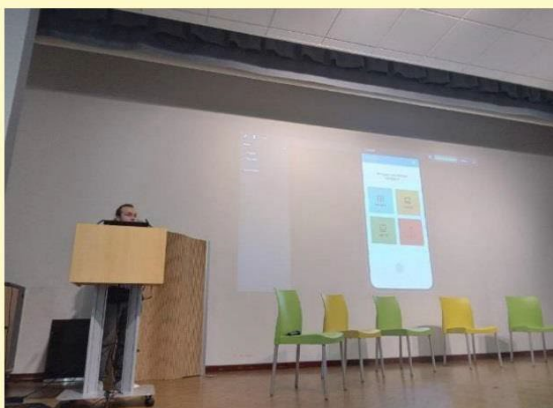


**La photo de Raja
en Ehpad :**
un plan pour se
répérer et
organiser des
itinéraires



**Les photos de Lola en
école maternelle**
Activités et productions
des enfants
Espaces collectifs
Aide à l'habillage des
enfants

Présentation par la société IUNG (webdesign) du prototype de l'application mobile CASSIOP, conçue avec les lycéens et les lycéennes.



Présentation par la société IUNG (webdesign) du prototype de l'application mobile CASSIOP, conçue avec les lycéens et les lycéennes.

11.15 - 12,00 : Le pôle « Acteurs scolaires » — Animation et communication de conclusion par Ulla Maguet, doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Limoges



Témoignage et retour d'expérience de 5 enseignantes coordonnatrices d'ULIS lycée professionnel ; d'une proviseure de lycée professionnel et d'une enseignante spécialisée en ULIS collège.

12.00 - 12,40 : Conférence par Christian Papinot — Professeur de Sociologie au GRESCO université de Poitiers : « Retour sur les photos du travail prises par les lycéens d'ULIS ».



Le regard d'un sociologue du travail et des images du travail sur les photos prises par les lycéens et les lycéennes

Le support projeté de cette conférence est en annexe 8b

APRÈS-MIDI

14.00 - 14,45 : Le pôle « entreprises » — Animation et communication de conclusion par Antoine Agraz, maître de conférences en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Limoges



Témoignages et retours d'expérience de 3 tuteurs de stage impliqués dans le projet et de 1 cheffe d'entreprise (La fabrique – Saint Junien).

14.45 - 15,30 : Le pôle « Insertion » — Animation et communication de conclusion par Marie-Hélène Jacques, Professeure en Sciences de l'éducation et de la formation à l'université de Limoges



Analyses du projet par :
la déléguée régionale
adjointe de l'AGEFIPH
(Christelle Payre)
une chargée de conseil à
Cap métiers Nouvelle
Aquitaine (Sabine
Serrano)
un responsable de
formation de
travailleurs sociaux de
POLARIS – formation
(Vincent Enrico)
un représentant du réseau
Différent et compétent
(Vincent Gérard).

**15.30 - 16,10 : Conférence en distanciel par Gaëlle LEFER SAUVAGE —
Maîtresse de conférences en Psychologie à l'université de Mayotte :
« L'identité vocationnelle chez les adolescents porteurs de troubles du
fonctionnement cognitif »**

Le support projeté de cette conférence est en annexe 8c

1610 - 16,30 : Conclusion



La parole aux
chercheurs et
aux lycéennes

5. Une application pour téléphone mobile Android, CASSIOP (Compétences Acquises durant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques)

5.1. L'application CASSIOP bilingue (Français Anglais)

Suite aux expérimentations conduites avec les tablettes numériques, et en suivant les avis avec les jeunes recueillis lors des groupes collaboratifs de réflexion et d'échanges, avec leurs enseignantes et leurs tuteur.trices en entreprise, l'option a été prise de développer une application numérique pour téléphone mobile, qui permette la prise d'images du travail, leur catégorisation et leur légendage pour constituer un « annuaire personnel » (que les jeunes ont rapidement dénommé « book »).

Le développement de cette application s'appuie sur un récit d'ingénierie collaborative conduit par deux mastérantes, apprenties ingénieures de formation (Zoé Arquetout et Hanna Chapat) avec les lycéennes de Limoges impliquées dans le projet. La question de l'adaptation de l'outil aux publics en difficultés cognitives ou avec l'écrit et de l'accessibilité lexicale, syntaxique et sociale a été une préoccupation qui a guidé cette ingénierie. Une capsule audio de ce récit d'ingénierie est en annexe 1a.

Cette collaboration a donné lieu au cahier des charges pour le développement de l'application CASSIOP joint en annexe 1b.

Le développement a été confié, après appel d'offres, à la Société Florian IUNG de Limoges ; il a donné lieu à des essais utilisateurs avec 3 lycéennes d'ULIS de Limoges et un groupe de 7 étudiants de Master 1 des Sciences de l'éducation pour arriver à la version finale téléchargeable de l'application avec tout téléphone Android dans le Play store, via la recherche du mot CASSIOP.

Cette application médiatise la prise de photos jusqu'à la production d'un book thématique et organisé autour de 7 catégories (les lieux et espaces, les outils matériels et machines, les produits matières et matériaux, les personnes, les transports, les gestes et manières de faire, les réalisations). Ce book convertible en document PDF peut contribuer, par exemple, à un CV.

Voir en ce sens la présentation de l'application CASSIOP et le flyer afférent en annexe 1c.

Afin de déployer cet outil à l'international, une version en Anglais de l'application CASSIOP a été développée, avec un bouton interactif de choix de langue

5.2. Des tutoriels vidéo en Français et en Anglais

Afin de permettre une **accessibilité universelle et partagée** dans une perspective de **continuité des parcours** (personnes en situation de handicap cognitif ou de difficultés avec l'écrit comme usagers directs ; mais aussi enseignants, tuteurs de stages, acteurs de

l'accompagnement des parcours professionnels et sociaux tout au long de la vie) **six vidéos tutoriels en Français et en Anglais** (via un traducteur professionnel) ont été conçues par un groupe de 7 étudiants de Master 1 des Sciences de l'éducation, coordonné par Cécile Vergnaud et Magalie Pereira sous l'égide de Marie-Hélène Jacques et Florian lung (web développeur) afin d'accompagner un usage autonome et/ou pédagogique et formatif de l'application CASSIOP. Ces 6 capsules tutoriels sont :

CASSIOP, c'est quoi ?

Je me présente

Je prends mes photos

Je retrouve mes photos

Je prépare mon book

J'exporte mon book en PDF

Ces 6 tutoriels sont inclus dans l'application dans la rubrique informations.

6. Des productions scientifiques

6.1. Articles et chapitres d'ouvrages publiés ou acceptés

AGRAZ, Antoine (2023), « Pratiques tutorales et accessibilité aux savoirs professionnels », in JACQUES, Marie-Hélène (dir.), *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, Vol. 9, No. 1.. , Éditions des archives contemporaines, Coll. « Revue Éducation, Santé, Sociétés », France, ISBN : 9 782 813 004 796, pp. 53-70, doi : <https://doi.org/10.17184/eac.6958>

Résumé : Cet article traite d'une recherche qui s'inscrit dans l'objectif de mettre en lumière l'invisibilité sociale des pratiques tutorales à l'égard d'un public en situation de vulnérabilité. Nous interrogeons, au moyen d'entretiens d'explicitation, dix tuteurs accueillant et accompagnant dans leurs stages d'insertion socioprofessionnelle des jeunes ayant des troubles du fonctionnement cognitif. Notre approche se situe théoriquement en didactique professionnelle. Comment l'activité tutorale est-elle organisée ? Comment les tuteurs s'adaptent-ils aux enjeux d'accessibilité pédagogique eu égard aux besoins particuliers de ce public ? Quelles conséquences ces enjeux ont-ils sur les compétences des tuteurs ? Pour y répondre, nous mobilisons la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud, et en particulier le concept de schème. Nos résultats mettent en exergue une intelligence tutorale incorporée, permettant aux tuteurs de résoudre des problématiques parfois difficiles. La « performance » de ces tuteurs se révèle au travers de nos analyses, ce qui conduit à revisiter l'un de nos postulats antérieurs au sujet des conditions de possibilité du passage de la logique productive vers la logique d'apprentissage dans le cadre des stages d'insertion socioprofessionnelle réalisés par des jeunes avec troubles du fonctionnement cognitif.

JACQUES, Marie-Hélène (2023) (dir.) « Transmissions et appropriations professionnelles en contexte de vulnérabilité », *Éducation Santé, Sociétés*, Vol. 9, n° 1

Présentation : Ce dossier thématique propose des contributions originales portant sur des situations sociales dans lesquelles s'opèrent des transmissions et des appropriations professionnelles. Autrement dit, il met la focale sur les variations et les formes plurielles de ce que l'on pourrait appeler des « premiers pas professionnels ». Comment s'effectue la rencontre de l'aspirant ou du « néo professionnel » avec le cadre normatif de travail qui l'attend, mais aussi celle du professionnel confirmé face à un changement d'emploi ou des évolutions de son contexte de travail ? En quoi ces situations constituent-elles des zones de perturbation, sous-entendu de fragilisation, ou au contraire de développement professionnel ?

JACQUES, Marie-Hélène (2023) (dir.) « 'Premiers pas' et 'nouveaux pas' professionnels à l'épreuve de la vulnérabilité » Editorial in JACQUES, Marie-Hélène (dir.), *Revue Éducation, Santé, Sociétés*, Vol. 9, No. 1., Éditions des archives contemporaines, Coll. « *Revue Éducation, Santé, Sociétés* », pp. 1-14.

Résumé : Ce dossier thématique propose des contributions originales portant sur des situations sociales dans lesquelles s'opèrent des transmissions et des appropriations professionnelles. Autrement dit, il met la focale sur les variations et les formes plurielles de ce que l'on pourrait appeler des « premiers pas professionnels ». Comment s'effectue la rencontre de l'aspirant ou du « néo professionnel » avec le cadre normatif de travail qui l'attend, mais aussi celle du professionnel confirmé face à un changement d'emploi ou des évolutions de son contexte de travail ? En quoi ces situations constituent-elles des zones de perturbation, sous-entendu de fragilisation, ou au contraire de développement professionnel ?

AGRAZ, Antoine et JACQUES, Marie-Hélène (à paraître), « Les adultes handicapés mentaux ne savent pas réfléchir au travail » in Douat, E., Dupont, H. et Vaquero, S. *Idées reçues sur le handicap*, Editions cavalier bleu.

Résumé : Malgré les avancées relatives aux dynamiques inclusives, en appui sur les principes de la Loi du 11 février 2005, l'approche défectologique (Fougeyrollas, 2007) du handicap mental reste très ancrée dans les représentations sociales portant sur les capacités professionnelles des travailleurs atteints de troubles du fonctionnement cognitif. En particulier, la question de leur réflexivité professionnelle, entendue comme la capacité à se regarder agir et se regarder penser en situation de travail ou d'apprentissage, reste un impensé. Corrélativement, les postes et tâches qui leur sont confiés se cantonnent à des tâches exécutives ; ces assignations, souvent considérées comme une « chance » qui leur est offerte de s'insérer professionnellement, s'exonèrent la plupart du temps de l'expression de leurs appétences et intérêts professionnels.

Une recherche de deux ans conduite auprès de 12 lycéens professionnels porteurs de troubles du fonctionnement cognitif préparant des CAP (vente, services à la personne, métiers d'art, logistique) leur a permis de photographier leurs propres expériences professionnelles pour les commenter ; mais aussi de s'auto-confronter via la vidéo à leurs pratiques afin d'apprendre à

problématiser le travail. Les résultats produits révèlent les capacités discursives de ces jeunes à propos de leur activité professionnelle et leurs apprentissages, autour de ce qui organise cette activité, en appui sur des techniques conscientisées et formalisées, mais aussi autour de certains principes éthiques ou politiques. Au-delà, ils montrent comment se met en œuvre leur autodétermination dans les phases d'orientation ou en contexte de travail, définie comme la capacité à « agir comme premier agent causal de sa vie, faire des choix et prendre des décisions en regardant sa qualité de vie » (Sands et Wehmeyer, 1996, p.24).

6.2. Communications en colloques, séminaires, journées d'étude :

AGRAZ, Antoine (2021) « Handicap et société inclusive ». Communication aux Rencontres d'Hippocrate, CHU de Limoges, Groupe LEH, 25 novembre 2021 : <https://www.youtube.com/watch?v=Vr3K-6KXzgM> sur le [site internet d'ERENA Limoges](#)

AGRAZ, Antoine (2022) Entretiens d'auto-confrontation et accessibilité à la compréhension de l'activité lors des stages. Le cas des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS. Acte du 6e Colloque International de Didactique Professionnelle. Lausanne, 15 au 17 juin 2022.

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

AGRAZ, Antoine et JACQUES, Marie-Hélène (2023) « Le tuteur en entreprise : un acteur invisible... mais déterminant pour la professionnalisation du stagiaire ». Journées d'étude "Les petites mains du travail éducatif" - Université de Limoges 17 et 18 Janvier 2023.

Résumé : Dans un contexte où « le stage » constitue un incontournable des parcours de formation, cette communication revient sur les ambiguïtés de la « fonction tutorale » très peu formalisée. En appui sur les recueils par entretiens et observations de tuteurs en entreprise auprès de jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif, une modélisation de ce qui constitue une « intelligence tutorale » est proposée. Afin de tester la validité du modèle, les critères sont examinés à l'aune d'un autre terrain auprès de tuteurs de Mastérants. Il s'avère que les paramètres de l'intelligence tutorale dégagés sur le premier terrain autour d'une responsabilité éthique (respect du temps du stagiaire, tâches formatives, socialisation) sont

valides sur le second avec des effets nets sur la qualité de l'insertion post-stage des jeunes diplômés.

AGRAZ, Antoine et JACQUES, Marie-Hélène (2023) « Formaliser et transférer ses compétences professionnelles vers l'insertion, chez les jeunes adultes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif : propositions pour une mise en accessibilité. » Colloque Francophonea Transferts et francophonies : enjeux, processus et défis dans les sciences humaines et sociales et au-delà. Bucarest, 9 et 10 novembre 2023

Résumé : Malgré les avancées sociétales relatives aux « dynamiques inclusives » (Bedoin, Lemoine et Zoia, 2022), et les principes afférents d'accessibilité et de compensation des déficiences, l'approche défectologique (Fougeyrollas, 2007) reste très ancrée dans les représentations sociales portant sur les capacités des sujets atteints de troubles du fonctionnement cognitif (TFC). En particulier, les limitations organiques de leur capacité à opérer un transfert de leurs apprentissages (Courbois et Façon, 2014), entendu comme « la capacité de réutiliser ce qu'une personne a appris à un autre moment ou un autre lieu » (Frenay et Bédard, 2011) sont régulièrement pointées par les acteurs de l'insertion professionnelle pour assigner ces personnes à des postes caractérisés par la répétitivité des tâches et la subordination totale (Agraz, 2020).

Ces conceptions incapacitantes ont été interrogées par une expérimentation que nous avons conduite pendant deux ans auprès de 12 lycéens porteurs de TFC, en formation professionnelle initiale pour les domaines de la vente, des services à la personne, des métiers d'art, de la logistique, de la ferronnerie. Pendant leurs périodes de stage en entreprise et leurs activités extra-professionnelles, ces lycéens ont été invités à prendre des photos de toutes les situations qu'ils jugeaient révélatrices de leurs compétences professionnelles (fabrications, interactions, tâches) et adaptatives (autonomie, transports, vie sociale). Les entretiens réflexifs que nous avons conduits avec eux ont permis de produire un légendage des photos qu'ils sélectionnaient comme étant les plus significatives de leurs acquis et de leur propension à être transférées lors de leur insertion professionnelle.

En ce qu'elles constituent des suppléances mnésiques et procédurales, ces images, captées par les jeunes en totale autodétermination, constituent des vecteurs d'accessibilité à la réflexivité professionnelle, à savoir la capacité à se regarder opérer et penser au travail, à prendre des décisions, voire à agir éthiquement. Au-delà, pour plusieurs d'entre eux, prendre conscience de la transférabilité de leurs acquis vers d'autres métiers a permis une révision de leur projet professionnel, dans le sens d'une réorientation ou d'une ambition accrue.

L'application numérique qui a découlé de cette expérimentation, basée sur la prise d'images avec un légendage facilité, est aujourd'hui opérationnelle : elle constitue un support de formalisation, de valorisation et donc de transfert vers l'insertion des compétences professionnelles et adaptatives pour tous les sujets en difficultés avec l'écrit.

JACQUES, Marie-Hélène (2022), « Dire son travail et travail du dire : l'accessibilité à une réflexivité professionnelle comme prévention des vulnérabilités pour de jeunes adultes en situation de prime insertion ». Communication au Séminaire thématique de l'unité de recherche FrED – université de Limoges *Enjeux éducatifs en espaces francophones - Figures et situations de vulnérabilité : points de vue politiques, démographiques institutionnels et actoriels*, 25 mars 2022.

Résumé : La situation d'entretien avec des jeunes professionnels, au-delà de la seule opération de recueil de données, a des effets collatéraux sur la transition identitaire en train de se faire. Or, les institutions éducatives, si elles portent une grande attention aux facteurs objectifs aux composantes objective et statutaire de l'identité (dossiers scolaires, bulletins,), ne laissent que peu d'espace à l'expression de la composante narrative et émotionnelle de cette identité. Les travaux mobilisés pour cette communication montrent que l'exercice narratif et subjectif (dans un dire qui mobilise sa langue intime et désinstitutionnalisée, hors des processus formels d'évaluation ou de recrutement) apparaît comme le vecteur d'une réflexivité propice à consolider les identités professionnelles en cours de construction (ce que j'aime ou non ; ce que je me sens capable de réaliser ; ce qui correspond à mes aspirations ; ce que je pense qui est un « bon travail » à savoir une dimension éthique... autant d'expressions de ce que Ricoeur appelle ipséité – à savoir la permanence de soi, la promesse de soi, ce qui fait la cohérence biographique). Par effet collatéral, si cette opération langagière et réflexive qui consiste à « dire son travail ; se dire au travail » a cet effet consolidateur de l'ipséité, alors, il préserve des fragilités inhérentes aux transitions identitaires dans les parcours, en particulier ceux des jeunes les plus vulnérables dont des lycéens d'ULIS en fin de CAP

JACQUES, Marie-Hélène (2022). Transitions identitaires dans les parcours d'éducation et de scolarisation : un risque pour l'inclusion ? Conférencière invitée au Séminaire *Inclusion scolaire* de l'EHESS coordonné par Hugo Dupont, 3 février 2022.

Résumé : Les parcours de vie sont jalonnés de « charnières » institutionnelles et personnelles qui constituent des étapes biographiques où les identités sociales se remanient. En contexte scolaire, ces balises institutionnalisées relèvent (1) des paliers scolaires ordinaires (entrée en maternelle, en école primaire, au collège, au lycée) ; (2) des phases d'orientation (fin de collège, classe de seconde, transition post-bac). Plusieurs terrains d'enquête (concernant des jeunes adultes déficients intellectuels en phase d'insertion professionnelle, des élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, mais aussi des publics handicapés vieillissants) ont mis au jour que, lors de ces « charnières », les principes inclusifs sont souvent exposés au risque du « réflexe ségrégatif » et des solutions standardisées, en dépit des injonctions légales au « projet de vie personnalisé ». Concernant les élèves reconnus handicapés et leurs parcours de scolarisation, apparaît ainsi, à côté des transitions ordinaires et des transitions d'orientation, une 3e modalité de transition scolaire, celle contrainte par les aléas du parcours (déficience, difficultés, 'échec') générant des ruptures de parcours. Lors de ces étapes où s'articulent des segments de parcours, quels paramètres biographiques et institutionnels accentuent l'apparition d'un « risque transitionnel », qu'il relève d'une

(ré)institutionnalisation ou d'une orientation contrainte ? Plus généralement, en quoi les phases de transition sont-elles des laboratoires propices à observer et objectiver les inclusions/exclusions « en train de se faire », que ce soient celles des élèves en situation de handicap ou, plus largement, des publics vulnérables ?

MONTMASSON-MICHEL Fabienne (2023) Accompagner les lycéens professionnels ULIS TFC à la réflexivité professionnelle : entre déconstruction du stigmat et violence symbolique. Colloque international « Les Élèves à Besoin Éducatifs Particuliers » (EBEP) Regards des sciences sociales. Jeudi 15 et vendredi 16 juin, Inspé de l'Université de Franche-Comté.

Résumé : La communication reviendra sur une recherche collaborative appliquée visant à accompagner la réflexivité professionnelle de jeunes scolarisés en ULIS (Unités localisées pour l'inclusion scolaire) lycée pro TFC (troubles des fonctions cognitives) à partir d'images du travail. Elle a impliqué 11 jeunes volontaires (6 filles et 5 garçons), des coordonnatrices et coordonnateurs d'ULIS, des tuteurs et tutrices de stage en entreprises et une équipe de 4 chercheur·se·s. Des entretiens sociologiques (avec les jeunes et les coordonnatrices d'ULIS) ont complété les rencontres et les entretiens, individuels et collectifs, autour du travail des images. Le projet est une réussite dans la mesure où il a permis de rouvrir pour ces jeunes, dans l'espace étroit de certains métiers subalternes, un espace des possibles que la socialisation antérieure avait rétréci.

En portant sur la situation et les individus qui y sont impliqués un regard sociologique à la fois compréhensif et critique, la communication interrogera tout d'abord le périmètre de l'ULIS LP TCF : ce qui fait trait commun entre ces jeunes est bien plus un parcours scolaire profondément heurté et a-normal qu'un « type de handicap ». Puis on soulignera la dualité de ce projet de recherche collaboratif au sein des ULIS. D'un côté, l'accompagnement a permis, au moins pour une partie des jeunes, de déconstruire le stigmat de la déficience intellectuelle en les amenant à élaborer et donner à voir leur réflexivité. Ce faisant, elle leur a permis de se construire une identité positive de travailleur ou de travailleuse et d'envisager une intégration sociale au sens de Robert Castel (i. e. une affiliation par le travail). En même temps, le projet vise objectivement à transformer en salariés subalternes autonomes et productifs des jeunes qui ont été relégués précocement aux marges de l'institution scolaire. Sous cet angle, elle contribue à la violence symbolique qui s'exerce dans une société hautement scolarisée à l'encontre des personnes catégorisées comme porteuses de handicap mental.

6.3. Ouvrage en cours de rédaction

AGRAZ, Antoine, JACQUES, Marie-Hélène et MONTMASSON-MICHEL, Fabienne (à paraître en 2024) De l'ULIS à l'emploi... *Accessibilité à la réflexivité professionnelle pour des lycéens porteurs de handicap mental*

Introduction générale : Retour descriptif sur le programme de recherche appliquée ARPEJAHM (Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi pour de Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental) 10 p.

Première partie – Engager des lycéens porteurs de handicap mental dans une réflexivité professionnelle

Chapitre 1 – Accessibilité à une réflexivité professionnelle : de quoi parle-t-on ? 20 p.

Chapitre 2 – Un dispositif méthodologique longitudinal innovant : outils initiaux, tâtonnements et procédures stabilisées 20 p.

Chapitre 3 – Chronique d'une expérimentation pédagogique et sociale constructiviste : corpus, partenariats, démarches et acteurs 10 p.

Deuxième partie – La réflexivité professionnelle... une question partagée

Chapitre 4 – Ce que l'expérimentation vidéo produit en entreprise : chez les tuteurs de stage... 20 p.

Chapitre 5 – ...et chez les chefs d'entreprise : besoins et réponses pour une inclusion professionnelle en actes 15 p.

Chapitre 6 – Renouveler le regard sur les élèves d'ULIS chez les acteurs scolaires : vers une approche « capacitante » de leur pouvoir d'agir ? 15 p.

Troisième partie – Portraits d'élèves d'ULIS... et de leurs familles : parcours, compétences et réflexivité

Chapitre 7 – Lola, Clara et Ethan... des pionniers devenus « ambassadeurs » et pairs aînés 20 p.

Chapitre 8 – Soraya, Amelie... ou comment surmonter les obstacles cognitifs à la réflexivité : leviers et limites 20 p.

Chapitre 9 – Flora, Nolan, Raja, Quentin et Stephen... de petits pas en avancées significatives vers l'autodétermination au travail 20 p.

Chapitre 10 – Que nous apprennent ces jeunes et leurs familles ? Apports et perspectives issus des groupes collaboratifs et des entretiens avec les familles 20 p.

Quatrième partie – Résultats et principes d'action pour accompagner la transition Lycée/emploi des lycéens porteurs de handicap mental

Chapitre 11 – Des outils favorables à la continuité des parcours entre lycée, mission locale et emploi 15 p.

Chapitre 12 - Traçabilité et démarche au long cours à l'endroit des jeunes : capitaliser et conscientiser les expériences dans l'annuaire personnel de ressources pour les valoriser face à l'emploi 15 p.

Chapitre 13 – Pour une architecture convergente de la formation continue de tous les acteurs de l'insertion des jeunes porteurs de handicap mental 10 p.

Conclusion générale : Transfert de la démarche vers une inclusion généralisée tout au long de la vie 10 p.

Bibliographie générale 5 p.

6.4. Numéro de revue thématique à paraître en février 2025

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne et PAPINOT, Christian (coord.). Numéro thématique de la revue *Images du travail, travail des images* accepté pour février 2025, intitulé *Images, travail et handicap, 20 ans après la loi de 2005.*

Extraits de l'argumentaire :

L'entrée par les images du travail apparaît particulièrement propice pour saisir les effets de la loi de 2005 sur le travail. Après deux décennies sous son égide, comment penser la relation entre handicap, travail et emploi, à partir des images du travail ? Les perspectives les plus contemporaines en sciences sociales aussi bien qu'historiques seront les bienvenues pour contribuer à cette réflexion. La perspective sera élargie à l'international où les mêmes logiques législatives sont à l'œuvre.

Ce numéro d'ITTI proposera d'interroger cette question autour de deux axes principaux :

Axe 1 : la représentation du handicap au travail

Axe 2 : le point de vue de la personne handicapée sur le travail

Trois entrées, sans exclusive, pourront contribuer à l'un ou l'autre axe :

Travailleurs handicapés en action : personnes, parcours, contextes, collectifs, gestes et réalisations, compétences, militances.

Accompagnements, compensations, mises en accessibilité en train de se faire : outils, environnements, postures, innovations.

Permanence des exclusions professionnelles, représentations défectorologiques, vecteurs d'inaccessibilité.

Les chercheurs du projet ARPEJAHM envisagent de soumettre deux articles au numéro, dans l'optique de l'axe 2 : Antoine Agraz sur le travail autour des images animées ; Fabienne Montmasson-Michel et Marie-Hélène Jacques sur le travail à partir des photographies.

7. Des extensions du projet

7.1. Le Trophée Handicap des universités de Limoges et Poitiers

1^{er} prix ex aequo- Dotation AGEFIPH 7500 Euros - Projet PADAHM (Pouvoir d’agir et devenir adulte chez les sujets porteurs de handicap mental) 2023/2025. Porté par Antoine AGRAZ (coordonnateur), Marie-Hélène Jacques et Fabienne Montmasson-Michel.

Du projet ARPEJAHM vers une recherche portant sur le « devenir adulte » des jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif

Certains des jeunes suivis dans la recherche ARPEJAHM connaissent à la date d’aujourd’hui une insertion professionnelle en milieu ordinaire (salarial ou alternance) ; d’autres poursuivent leur formation initiale en lycée professionnel ou via des intégrations progressives en milieu protégé de travail (ESAT) ; quelques-uns sont encore sans solution professionnelle avérée, malgré les préconisations du rapport Piveteau (2014) et la démarche « Zéro sans solution » conduite par les MDPH (www.solidarites-sante.gouv.fr).

La diversité de ces situations nous invite à de nouvelles perspectives de recherche pour comprendre la transition et le processus du **devenir adulte chez les jeunes porteurs de handicap mental** et les formes plurielles et plus ou moins abouties de leur **pouvoir d’agir** et de leur accès à l’autonomie sociale. L’acronyme **PADAHM** (Pouvoir d’Agir et Devenir Adulte avec un Handicap Mental) synthétise notre perspective.

En ce sens, les questions de recherche qui gagneraient à prolonger le suivi de ces jeunes dans le projet PADAHM sont :

(1) Quelles **ressources sécurisent la transition professionnelle** vers les primes insertions ? En creux, quels déficits de ressources sont particulièrement porteurs d’exclusion ? *Le prolongement à t+3ans post-lycée de notre suivi biographique et professionnel permettrait de recueillir des données longitudinales sur ce « devenir adulte en train de se faire ».*

(2) Comment **étayer la réflexivité et la valorisation des compétences adaptatives** que sont la communication, les soins personnels, les compétences domestiques, les habiletés sociales, la sécurité, etc. (en référence à la typologie de ces compétences développée dans les travaux de l’université de Mons autour de l’Echelle Belge du Comportement Adaptatif - <https://ebca.umons.ac.be/>-, ou celle du Vineland II) ? *Un partenariat avec des équipes en Psychologie sociale, notamment nos collègues de l’équipe ICARE – Mayotte, déjà engagés dans une réflexion similaire pour la FIRA, permettrait de mutualiser et confronter nos données issues d’épistémologies différentes (Sciences de l’éducation et de la formation, Psychologie, Sociologie.)*

(3) Comment s’opère **l’accompagnement des primes insertions en entreprise** ; comment visibiliser et valoriser les intelligences tutorales (ingénierie) ? Les outils de formation et de

développement professionnel des tuteurs, produits par la recherche ARPEJAHM, sont-ils pertinents ? *Grâce au cadre théorique de la didactique professionnelle déjà mobilisé pour le projet ARPEJAHM, un recueil de données ethnographiques, des captations de situations professionnelles et la conduite d'entretiens d'explicitation sont à prévoir auprès des tuteurs et mentors de jeunes adultes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif, lors de leur prime insertion ou lors des accompagnements dont ils font l'objet vers celle-ci (Missions locales, Cap-emploi).*

(4) **L'application CASSIOP** est-elle utilisable, utilisée et utile ? Dans quels contextes ? Avec quelles intentions ? Une étude d'usage auprès des jeunes initialement impliqués dans le projet ARPEJAHM pour sa conception, lors de leur transition professionnelle post-lycée, mais aussi auprès d'autres jeunes adultes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif est indispensable.

(5) L'application CASSIOP est-elle déployable et utilisable par **d'autres publics vulnérables** ou dans des phases de construction professionnelle post-scolaire ? *Une étude d'usage auprès d'autres publics (jeunes de missions locales, publics en situation d'illettrisme ou d'allophonie, adultes éloignés de l'emploi, etc.) est à envisager.*

7.2. Appui à la participation au concours : “Chercheurs en actes” Lycée POLARIS - Formation

Résumé du projet déposé

Constat : Les élèves de CAP ATMFC conjuguent des difficultés (rédaction, cognition, estime de soi, méthode de travail) qui ne leur permettent pas toujours de rendre visible leurs compétences.

Public visé : élèves de CAP

Problème posé :

Permettre aux élèves de restituer et capitaliser les expériences vécues en PFMP par le moyen de la réflexivité afin de valoriser leurs compétences dans la perspective de l'orientation par l'utilisation de la photo et d'une application (« CASSIOP ») développée dans le cadre d'un projet de recherche.

Démarche : Suite à la participation d'une élève de la classe et de l'enseignante au projet de recherche ARPEJAHM relatif à la réflexivité porté par l'unité de recherche FrED en Sciences de l'éducation et de la formation (université de Limoges), l'enseignante s'est appropriée la méthode des chercheurs et l'application développée dans ce cadre au service de la réflexivité de tous les élèves de la classe.

1. Les élèves prennent des photos de tâches réalisées (ou de situations professionnelles vécues) en PFMP et en TP.

2. Retour en classe :

a. Description à l'oral de la photo : ce qu'on voit, en particulier le contexte (où, quand, qui) ; ce qu'on ne voit pas (circonstances, consignes, acteurs)

b. Explication de la tâche réalisée dans une visée réflexive : ce qui a été fait, comment, dans quel but ?

c. Justification du choix de l'image : le sens donné par l'élève à cette image : en quoi cela révèle ce que j'ai fait, ce que je sais faire, ce que j'aime faire

d. Présentation des compétences mobilisées en lien avec le référentiel métier, pour passer de l'expérience personnelle singulière au registre de la compétence, plus généralisable

Les photos sont ensuite intégrées à l'application CASSIOP (Compétences Acquis pendant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques en version pour téléphone Android) ; elles sont triées par catégories (ex. : gestes et manières de faire ; outils, matériels et machines ; réalisations ; etc.) et légendées pour créer un book professionnel.

Les résultats attendus :

- ESTIME DE SOI : Implication et valorisation des élèves et leur progression ; Démarche métacognitive conduisant l'élève à s'engager dans l'apprentissage ; Sentiment d'auto-efficacité
- SAVOIRS et COMPÉTENCES : Réflexivité sur les activités ; Auto-identification du savoir-faire ; des savoirs- être ; des savoirs et des compétences
- MÉMORISATION : Mémorisation des tâches réalisées ; Suppléance mnésique par la photo ; Mobilisation du lexique spécifique

Emploi du prix :

Le prix permettrait le développement de l'application CASSIOP sur IOS (disponible actuellement sur Android seulement), mais aussi de proposer des améliorations numériques de cette application pour toucher un public d'élèves plus large que la cible initiale d'élèves porteurs de TFC (accessibilité à l'écrit par commande vocale ; possibilité d'étendre les rubriques du classement de photos ; élargissement aux compétences adaptatives acquises dans la sphère sociale) et l'achat de matériel photo et vidéo pour développer la pratique de la réflexivité par l'image dans plusieurs classes.

Ce projet n'a pas été retenu lors du jury de juin 2023 ; mais le partenariat et la démarche persistent.

7.3. Des focales particulières au sein du Projet FORMSCOLEEP (FrED / LéA/ Ifé / Rectorat de Limoges)

Résumé du projet : L'action de recherche vise à documenter les parcours de formation et d'insertion des lycéens en CAP en amont et aval de ces formations au sein de six LP de l'académie de Limoges. Elle envisage également d'étudier les formes d'implication des équipes dans une démarche d'évolution de la forme scolaire, soutenu par un travail réflexif du collectif sur les pratiques pédagogiques et éducatives ordinaires.

Quelle attractivité des formations professionnelles et des métiers pour ces élèves ? La recherche produira des portraits au long cours de ces élèves depuis la SEGPA, en passant par le CAP jusqu'à leur entrée dans la vie professionnelle.

Quels effets des modalités revisitées de la forme scolaire, produisent-elles sur les apprentissages, la persévérance scolaire, le sentiment d'appartenance et les capacités de projection et d'insertion de ces lycéens. Des études de cohortes seront engagées en tenant compte de la conduite des innovations pédagogiques par les équipes. Quel rôle est notamment attribué au chef-d'œuvre dans ces perspectives ?

Par des enquêtes ethnographiques approfondies et la réalisation de monographies d'établissements seront présentées les réalités variées et situées à partir desquelles pourront être identifiées des caractéristiques des écosystèmes favorables à la professionnalisation et la qualification des lycéens.

Lors du regroupement des établissements impliqués le 8 juin 2023, les dispositifs expérimentés qui permettent de « faire venir et garder les élèves » ont fait l'objet de présentations mutualisées. La question qui sera travaillée en 2023/24 entretient des liens étroits avec les résultats d'ARPEJAHM : Comment promouvoir la persévérance des élèves dans leur formation professionnelle : quelle prise en compte de leur diversité ; quelles actions au service des dynamiques inclusives et de la valorisation des élèves dans leur environnement formatif ? Les démarches et outils construits lors du projet ARPEJAHM pourront être déployés dans ces autres LP.

7.4. Projet d'enquête « égalité des chances et accessibilité des lieux d'accueil grand public à Cap Métiers Nouvelle-Aquitaine »

Suite aux journées de septembre 2022 « Les Innovantes de la formation » organisées par Cap Métiers Nouvelle-Aquitaine, la problématique de l'équité et de l'accessibilité de l'information sur les formations, les métiers et les territoires s'est posée au Comité d'Orientation Scientifique

La démultiplication de l'information accentue-t-elle ou résorbe-t-elle les inégalités d'orientation ? Quelles sont les conditions d'accès (distanciel, accueil grand public, encadré, autonome) Comment sont construits ces dispositifs ? Quel regard les personnes portent sur ces dispositifs ? Comment les acteurs territoriaux les investissent-ils ? Comment se

rencontrent les besoins et les ressources ? Notamment comment fonctionnent les accueils de proximité (ERIP) ? Que sait-on de ce que les jeunes voient de leur environnement ; comment les faire parler ? Via le vecteur image/photo ?)

L'analyse de situations d'accompagnement permettra de saisir comment il est interprété et approprié par les professionnels, quels sens donnent-ils à leur travail ? Comment les bénéficiaires accompagnés dans leur orientation perçoivent-ils et évaluent-ils cet accompagnement ? Comment peut-on articuler ces deux versants de l'expérience de l'accompagnement ?

Une enquête qualitative par observations et entretiens semi-directifs auprès des bénéficiaires dans des accueils de proximité va débuter en novembre 2023, en particulier autour des accueils de groupes et autour des publics en situation de vulnérabilité (élèves décrocheurs le 7 décembre 2023 ; accueil d'un groupe de femmes sans emploi via le Centre d'information des femmes et des familles – CIDFF, le 13 décembre 2023).

7.5. Projet d'enquête : coordonnateurs et coordonnatrices d'ULIS TFC, professionnalisation, parcours et pratiques du métier.

Amorcé en fin d'enquête, ce projet de recherche vise, dans une perspective sociologique, à mieux documenter le groupe professionnel et les pratiques de métier de celles et ceux qui enseignent en ULIS TFC pour en comprendre les logiques, les ressorts, les ressources et les contraintes propres. Il s'agira de saisir les parcours qui amènent à choisir cette voie professionnelle, les manières d'entrer dans le métier, les manières de l'investir et les ressources qui sont au principe de cet investissement. Il s'agira également de saisir les pratiques et envisager leurs effets socialisateurs. Enfin le rapport à l'institution scolaire et aux institutions connexes à l'activité professionnelle (médico-social, monde du travail) sera examiné. Les variations seront envisagées : selon les individus (leurs caractéristiques, leurs parcours), selon les niveaux scolaires (école, collège, lycées), selon les environnements institutionnels locaux. Cette enquête se déroule par des entretiens semi-directifs approfondis avec des coordonnateurs et coordonnatrices d'ULIS TFC en activité.

Conclusion

Dans un contexte où la perspective identitaire de la charnière « école/emploi » chez les grands adolescents porteurs de handicap mental reste peu explorée en Sciences humaines et sociales, le pari du projet ARPEJAHM de stimuler le « récit de soi » et « l'argumentation de soi » (constitutifs des paramètres narratif et réflexif de l'identité sociale), a comblé un impensé, et a démontré que la métacognition et la réflexivité pouvaient être sollicitées et constituaient un ingrédient du pouvoir d'agir.

Les « troubles du développement intellectuel » qui ont remplacé le terme de « déficience intellectuelle » selon la plus récente terminologie du DSM 5 (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 2015) restent définis au prisme d'une palette de « déficits », qui concernent le fonctionnement intellectuel (« raisonnement, résolution de problèmes, planification, pensée abstraite, jugement, apprentissage académique et apprentissage par expérience ») ou encore le fonctionnement adaptatif (« la communication, la participation sociale, les habiletés de vie autonome dans divers environnements, à domicile, dans le milieu scolaire, au travail ou dans la communauté »).

Ces caractéristiques, réitérées par diverses voies dans les référentiels de formation des « professionnels du handicap » et, au-delà, dans l'espace social, se cristallisent dans une approche défectologique (Fougeyrollas, 2007) qui reste très ancrée dans les représentations sociales portant sur les capacités des sujets atteints de troubles du développement intellectuel et plus généralement de handicap mental.

Si les chiffres de l'insertion professionnelle par domaines d'activités et types de handicap sont difficiles à obtenir, il n'en reste pas moins que les données publiées montrent que la discrimination face à l'emploi des personnes avec handicap mental est plus forte que pour les autres types de handicap (Collet et Lhommeau, 2022, p.42). Les personnes en situation de handicap qui travaillent exercent une variété de métiers réduite par rapport aux autres, et ce à la fois dans les secteurs public et privé (Bellamy, 2023, p.66) : dans le public, les postes d'employés et agents de service se trouvent surreprésentés par rapport aux personnes sans reconnaissance de handicap, ce qui est aussi le cas dans le privé avec une surreprésentation sur des postes d'ouvriers non qualifiés et d'employés (agents de service hospitaliers, secrétaires). Pour ce qui concerne les travailleurs ou les jeunes en formation professionnelle qui sont porteurs de handicap mental, corrélativement à cette conception limitative de leurs capacités, les postes qui leur sont confiés dans le secteur protégé ou ordinaire se cantonnent à des tâches d'exécution, dont témoigne l'inventaire issu de notre revue de sites internet d'organismes dédiés à la promotion de leur insertion professionnelle (par exemple : Handirect/Cap emploi/métiers.action sociale/OSEAT) : nettoyage, reprographie, conditionnement, assemblage de pièces, travaux en espaces verts, de blanchisserie, prestations logistiques, imprimerie, recyclage... De manière récurrente, ces travailleurs y sont décrits comme dotés de « minutie, rigueur dans les tâches répétitives, fidélité à l'employeur »,

autant de compétences génériques unifiantes, nourries au stéréotype du « bon » salarié handicapé mental, et qui tombent à point nommé dans un marché de l'emploi adapté qui s'ouvre à la concurrence inter-ESAT et recherche les profils les plus rentables (Zribi, 2019). Or, le taux d'activité des personnes entre 15 et 64 ans disposant d'une reconnaissance administrative de leur handicap étant 1,63 fois inférieure à celui de l'ensemble de la population (selon l'enquête Emploi de l'INSEE de 2019), ces assignations, voire cette captivité professionnelle, sont bien souvent présentées comme une « chance » qui leur est offerte de s'insérer professionnellement, comme l'indiquent les locutions utilisées par ces mêmes sites : s'épanouir, réussir.

En permettant aux lycéens et lycéennes impliqués dans notre recherche de montrer leur intelligence, de la formaliser, de la mettre en œuvre au titre d'une production à visée publique, le projet ARPEJAHM ouvre une nouvelle brèche dans ces conceptions incapacitantes encore largement dominantes.

Bibliographie

Bibliographie du dossier documentaire 2022

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.

(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.

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.

Bodin, R. & Douat, É. (2015). Un âge refusé: Le difficile accès au statut d'adulte des jeunes handicapés.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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.

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

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.

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

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.

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.

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.

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

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

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.

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

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>

Bélanger, 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 : Éducagri éditions.

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

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

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

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

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.

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

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

Supports d'application ; manuels et 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.

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

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

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>

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>

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

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

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>

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

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.

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.

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

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>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). Circulaire n°2015-176 du 28-10-2015
<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo40/MENE1525057C.htm>

Ministère des solidarités et de la santé
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.editionsquiplussest.com/recherche-d-emploi-marche-du-travail/le-projet-sans-la-plume-39.html>

Secrétariat d'Etat chargé des personnes handicapées
www.monparcours handicap.gouv.fr/contenus-en-facile-lire-et-comprendre -

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

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.

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*

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

UNESCO (2018). Un Guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>

Bibliographie complémentaire proposée par Fabienne Montmasson-Michel

Avril, C., Cartier, M., & Serre, D. (2010). *Enquêter sur le travail concepts, méthodes, récits*. La Découverte.

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : Un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>

Barrère, A. (2017). Entretien avec Anne Barrère. Les dispositifs se justifient par l'idée qu'il faut agir sur des difficultés insolubles sans eux. *Diversité*, 190, 7-10.

Bautier, É. (2009). Quand le discours pédagogique entrave la construction des usages littéraciés du langage. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, 143-144, 11-26. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1378>

Bodin, R. (2018). *L'institution du handicap : Esquisse pour une théorie sociologique du handicap*. la Dispute.

Brissiaud, R., & Lommé, C. (2022). *Premiers pas vers les maths : Les chemins de la réussite*. Retz.

Cèbe, S., & Paour, J.-L. (2012). Apprendre à lire aux élèves avec une déficience intellectuelle. *Le français aujourd'hui*, 177(2), 41-53. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0041>

Broccolichi, S., & Sinthon, R. (2015). Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, 15-38. <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>

Calvez, M. (1994). Le handicap comme situation de seuil : Éléments pour une sociologie de la liminalité. *Sciences Sociales et Santé*, 12(1), 61-88. <https://doi.org/10.3406/sosan.1994.1283>

Castel, R. (1997). L'effritement de la condition salariale. *Sociétés Représentations*, N° 5(2), 97-103.

Castel, R. (1999). *Les métamorphoses de la question sociale : Une chronique du salariat* (2e édition. 1995 pour la première édition chez Fayard., 1-1). Gallimard.

Croizet, J.-C., Després, G., Gauzins, M.-E., Huguet, P., Leyens, J.-P., & Méot, A. (2004). Stereotype Threat Undermines Intellectual Performance by Triggering a Disruptive Mental Load. *Personality & social psychology bulletin*, 30, 721-731. <https://doi.org/10.1177/0146167204263961>

Darmon, M. (2016). *La socialisation* (3e édition). Armand Colin.

Darmon, M. (2019). Analyser empiriquement un inobservable : Comment « attrape-t-on » une disposition ? In S. Kakpo & S. Depoilly, *La différenciation sociale des enfants. Enquête sur et dans les familles* (p. 107-137). Presses universitaires de Vincennes. <http://www.cairn.info/la-differenciation-sociale-des-enfants--9782379240379-page-107.htm>

Deauvieu, J., & Terrail, J.-P. (2018). Le B-A-BA de la lecture. *La Vie des idées*. <https://lavedesidees.fr/Le-B-A-BA-de-la-lecture.html>

Dorison, C. (2006). Des classes de perfectionnement aux classes d'intégration scolaire. L'évolution de la référence à la catégorie de débilité. *Le français aujourd'hui*, n° 152(1), 51-59.

Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total : Sur la progressive fermeture des établissements spécialisés pour enfants handicapés*. PUG.

François, A. (2021). *Comment les élèves atteints de déficience intellectuelle travaillent-ils l'apprentissage de la lecture et avec quelles variations sociales ?* [Mémoire de master 2 MEEF premier degré sous la direction de Fabienne Montmasson-Michel et Armelle Payen]. Université de Poitiers.

Garcia, S., & Oller, A.-C. (2015). *Réapprendre à lire : De la querelle des méthodes à l'action pédagogique*. Seuil.

Goody, J. (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage* (J. Bazin & A. Bensa, Trad.; Première édition en français. 1977 pour l'édition originale en anglais. The domestication of the savage mind). Minuit.

Guyon, N., & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : Mesurer et comprendre l'autocensure scolaire* [Rapport de recherche]. SciencesPo LIEPP. https://www.sciencespo.fr/liepp/sites/sciencespo.fr.liepp/files/Rapport-LIEPP-3_AUTO-CENSURE_logosPartenaires_0.pdf

Katz, S., Legendre, F., Connan, P.-Y., & Charles, F. (2021). Ce que font les « besoins éducatifs particuliers » aux professeurs des écoles. *Agora débats/jeunesses*, N° 87(1), 95-111.

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. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2018.09.005>

Lejeune, A., Hubin, J., Ringelheim, J., Robin-Olivier, S., Schoenaers, F., Yazdanpanah, H., Fillion, E., & Thivet, D. (2017). *Handicap et aménagements raisonnables au travail : Importation et usages d'une catégorie juridique en France et en Belgique* [Rapport de recherche]. Mission de recherche Droit et Justice ; CERAPS, Université de Lille. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01625329>

- Martini-Willemin, B.-M. (2013). Littéracie et déficience intellectuelle : Une nouvelle exigence dans le paradigme de la participation sociale ? *Alter*, 7(3), 193-205. <https://doi.org/10.1016/j.alter.2013.04.001>
- Millet, M., & Croizet, J.-C. (2016). *L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination*. La Dispute.
- Murphy, R. F. (1990). *Vivre à corps perdu : Le témoignage et le combat d'un anthropologue paralysé*. Plon.
- Orange, S., & Renard, F. (2022). *Des femmes qui tiennent la campagne*. Dispute.
- Palheta, U. (2011). Enseignement professionnel et classes populaires : Comment s'orientent les élèves « orientés ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 175, Article 175. <https://doi.org/10.4000/rfp.3052>
- Passeron, J. C., & Revel, J. (Éds.). (2005). *Penser par cas*. École des hautes études en sciences sociales.
- Passeron, J.-C. (1990). *Le raisonnement sociologique l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.
- Revillard, A. (2020). Chapitre 2. Quel(s) droit(s) au travail ? In A. Revillard, *Des droits vulnérables* (p. 77-109). Presses de Sciences Po; Cairn.info. <https://www.cairn.info/des-droits-vulnerables--9782724625707-p-77.htm>
- Sermier-Dessemonet, R., & Martinet, C. (2016). Lecture et déficience intellectuelle : Clés de compréhension et d'intervention. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 3/2016, 40-47.
- Serour, N., Jury, M., & Toczec-Capelle, M.-C. (2021). Orientation des élèves en difficulté à la fin de l'école primaire : Étude du rôle du milieu social de l'élève sur les propositions d'orientation des enseignant·e·s du premier degré. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 50/2, Article 50/2. <https://doi.org/10.4000/osp.14180>

Bibliographie complémentaire proposée par Antoine Agraz

Agraz, A. (2016). Etudier l'imaginaire du stage en Institut Médico-Educatif : un outil pour mieux situer le rapport à l'abstraction des jeunes accueillis. *Recherches en Éducation*, 26, p.113-123.

Agraz A. (2020). *La formation professionnelle des jeunes scolarisés en Institut Médico-Educatif. Entre logique de productivité et logique d'apprentissage*, L'Harmattan.

Agraz, A. (2020b). La philosophie du temps chez Gaston Bachelard : vers de nouveaux schèmes d'évaluation des stages pour une plus grande accessibilité pédagogique des élèves avec un handicap mental. *Recherche & formation*, 93, p.101-114.

Agraz A. (2022). « Pratiques tutorales et accessibilité aux savoirs professionnels », Dans Jacques M-H. (coord.) « Transmissions et appropriations professionnelles en contexte de vulnérabilité », *Education, Santé, Sociétés*, Vol.9, n°1.

Agraz, A. (2022). Entretiens d'auto-confrontation et accessibilité à la compréhension de l'activité lors des stages. Le cas des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS. Acte du 6ème Colloque International de Didactique Professionnelle. Lausanne.
<https://www.hetsl.ch/rpdp22/actes-du-colloque/>

Astier, P. (2017). Autour des mots de la formation. Fonction tutorale. *Recherche et Formation*, 84, p.101-112.

Courbois, Y. Facon, B (2014). Les savoirs de la psychologie cognitive. In Gardou, C. et des spécialistes de 24 disciplines. *Handicap, une encyclopédie des savoirs*. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières. Toulouse : Érès, 257-272.

Ebersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, p.15-28.

Ebersold, S. Plaisance, E. Zander, C. (2016). *Ecole inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO).

Filliettaz, L. Remery, V. Trebert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, vol. 11, 1, p. 22-46.

Filliettaz, L. (2017). L'invisible activité des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, p.129-139.

Fougeyrollas, P. (2007). Susciter le changement. Dans : Denis Poizat éd., *Désinsulariser le handicap* (pp. 199-203). Toulouse: Érès.

Frenay, M. & Bédard, D. (2011). Chapitre 8. Le transfert des apprentissages. Dans : Étienne Bourgeois éd., *Apprendre et faire apprendre* (pp. 125-137). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. L'Harmattan.

Lainé, A. et Mayen, P. (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles. Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Editions educagri.

Leplat, J. (2008). *Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses Universitaires de France.

Mayen, P. (2020). Les affects comme organisateurs de l'activité. *Travail et Apprentissages*, 20, p.9-33.

Meirieu, P. (2009). Objectif, obstacle et situations d'apprentissage. Houssaye, J. (sous dir.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. ESF.

Midelet, J. Scelles, R. (2015). Troubles cognitifs. Connaissance des besoins spécifiques des personnes déficientes intellectuelles. In Bedoin, D. Scelles R. (sous dir.). *S'exprimer et se faire comprendre. Entretiens et situations de handicap*. Érès. p.71-94.

Midelet, J. (2019). Les dispositifs ULIS. Enjeux d'un dispositif de transition. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 85, p.71-86.

Paour, J. (2004). 172. Une conception cognitive et développementale de la déficience intellectuelle. Dans : Serge Lebovici éd., *Nouveau traité de psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent: 4 volumes* (pp. 2985-3009).

Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La revue de la CFDT*, 39, p.3-10.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. In Bourgeois, E. et Chapelle, G. (sous la direction de). *Apprendre et faire apprendre*. PUF. p.1-8.

Pastré, P. (2009). Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action. In Barbier, J-M. Bourgeois, E. Chapelle, G. Ruano-Borbalan, J-C. (sous la direction de). *Encyclopédie de la formation*. PUF. p.793-820.

Pham-Quang, L. et Réméry, V. (2016). Introduction générale aux deux numéros : « Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail ». *Recherche & formation*, 83, p.9-17.

Thievenaz, J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail : Approcher l'expérience avec John Dewey*. Editions Raison et Passions.

Vergnaud, G. (2011a). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance ? *Enfance*, 1, p.37-48.

Vergnaud, G. (2011b). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF. 275-292.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation, en formation initiale et en formation continue*, ESF.

Wacjman, C. (2008), *Les fondements de l'éducation spécialisée. Principes, méthodes, enjeux*. Dunod.

Bibliographie complémentaire proposée par Marie-Hélène Jacques

Bedoin, D., Lemoine, M. & Zoïa, G. (Coord.) (2022). Comprendre les parcours inclusifs et les dynamiques inclusives : observations, analyses et perspectives. *Education et socialisation*, 65.

Blouet, N. (2013). Quelle préparation à l'après...ou les éléments d'une pédagogie transitionnelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 43-57.

Brizais, R. (2013). Le regard de l'autre sur le chemin vers l'emploi...Les facteurs à considérer. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 119-132.

Dauphin L., Prouchandy P., DEPP. (2021). *Élèves en situation de handicap*.

De La Rosa, G., Buisson, G., (2020). *Parents d'enfant handicapé : davantage de familles monoparentales, une situation moins favorable sur le marché du travail et des niveaux de vie plus faible*. Direction de la Recherche, des Études, de l'Évaluation et des Statistiques, DREES, n°1169.

Dejours, C., Gernet, I. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 27-36.

Delgoulet, C. Largier, A., Tirilly, G. (2013). La mesure des tutorats en entreprise : enjeux, complexité et limites. *Formation emploi*, 124, 45-62.

Ebersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 15-28.

Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en ! Il n'y a pas de vie minuscule*. Paris : ERES.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. Paris : La dispute.

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

Jacques, M.H. (2013). Observer et accompagner les modifications identitaires chez l'adolescent avec retard mental lors de la transition élève/travailleur. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 29-42.

Jacques, M.H. (2015). Accompagner la transition élève/travailleur chez l'adolescent handicapé : quels appuis, quelles ressources pour une accessibilité accrue vers l'emploi ?. in Zaffran J. (dir.), *Accessibilité et handicap*. Grenoble : Presses Universitaires, 155-175.

Jacques, M.H. (2016). (dir.) *Les transitions scolaires. Paliers, orientations, parcours*. Rennes : Presses Universitaires.

Jacques, M-H. (2017). La 'relation au bénéficiaire' dans les 'nouveaux métiers du handicap' : une relation de clientèle? In : Lechien, M.-H., Neyrat, F. et Richard, A. (dir.). *Sociologie de la relation de clientèle*. 179-193. Limoges : Pulim

- Jacques M-H. (2020). *Les transitions identitaires dans les parcours d'éducation*, Presses universitaires de Rennes.
- Laugier, S. (2009). L'éthique comme politique de l'ordinaire. *Multitudes*, 37-38, 80-88.
- Le Laidier, S. (2015). *À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement*. Note d'information, DEPP.
- Maguet, U. (2023). Le travail de care des AESH collectives. *Revue Education, Santé, Sociétés, Volume 9, Numéro 1*, 153-170.
- Molinier, P. (2022). Estimer le travail inestimable. La reconnaissance de ce qui compte pour vivre une vie vivable. *Sociologie du travail*
- Nader-Grosbois, N. (2013). La perception de soi et l'autorégulation en résolution de problèmes chez des adolescents présentant une déficience intellectuelle. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 97-118.
- Piaget, J. (1943, réédit.1964). Le développement mental chez l'enfant. In Piaget, J. *Six études de Psychologie*. Paris : Denoël-Gonthier.
- Pierron, J-P. (2019). La vulnérabilité, un concept pour le droit et la pratique judiciaire. *Les Cahiers de la Justice*, 4, 569-580.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables. Ecole, emploi, société : pour l'inclusion des handicapés*. Paris : Editions Autrement.
- Roques, M. (1995). *Sortir du chômage : un effet de réorganisation du système des activités*. Liège :Mardaga.
- Roy, S. (2008). De l'exclusion à la vulnérabilité. In : Châtel, V.et Roy, S. (dir.). *Penser la vulnérabilité. Visages de la fragilisation du social*. 13-34. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Sands, D. & Wehmeyer, M. (1996). *Self determination across lifespan : independance and choice for people with disabilities..* Baltimore: Paul H Books.
- Simondon, G. (1954, réédit.1992). Réflexions préalables à une refonte de l'enseignement. *Papiers du collège international de philosophie*, N° 12.
- Tanguy, L. (2016). *Enseigner l'esprit d'entreprise à l'école*. Paris : La Dispute.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17, 9-36
- Zribi, G. (2019). *L'avenir du travail protégé: Les ESAT dans le dispositif d'emploi des personnes handicapées*. Presses de l'EHESP.

Annexes

Liste des annexes indépendantes jointes à ce rapport

Annexe 1a- Capsule audio– récit d'ingénierie collaborative - application CASSIOP

Annexe 1b – Cahier des charges- application CASSIOP

Annexe 1c – Flyer- application CASSIOP

Annexe 1d - Présentation application CASSIOP à 6 LP du Limousin

Annexe 2 – Bibliographie commentée –Projet ARPEJAHM

Annexe 3a – Projet site internet TUTO Five

Annexe 3b - Dossier annexe site internet TUTO Five

Annexe 4a - Diaporama - Formation POLARIS du 2 03 2023

Annexe 4b – Travaux de groupes - Formation POLARIS du 2 03 2023

Annexe 5 - H. Lacroix-Barseyni - une expérience en formation d'enseignants

Annexe 6 - Diaporama - Module d'ingénierie inclusive

Annexe 7 - Guide - Mener un entretien d'auto-confrontation

Annexe 8a - Programme - journée pluripartenariale ARPEJAHM Limoges - 24 11 2022

Annexe 8b - Conférence C. Papinot, Limoges - 24 novembre 22

Annexe 8c - Conférence G. Lefer-Sauvage, Limoges - 24 novembre 22

Liste de l'ensemble des supports d'application

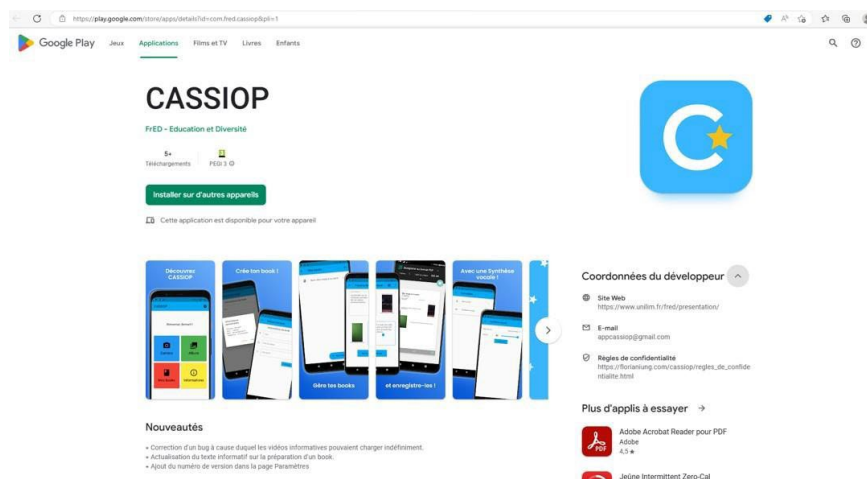
Une application pour téléphone mobile Android,

CASSIOP (Compétences Acquisées durant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques).

Téléchargeable via le mot clé CASSIOP dans le moteur de recherche du Playstore



Ou via ce QR code



Sa présentation : flyer (en annexe 1c de ce rapport)

Six tutoriels vidéo intégrés à l'application :

CASSIOP, c'est quoi ?

Je me présente

Je prends mes photos

Je retrouve mes photos

Je prépare mon book

J'exporte mon book en PDF

Une version de l'application en Anglais, accessible dans le menu

4 supports de formation

Diaporama d'une formation de 3 heures à destination des tuteurs et tutrices, des formateurs du travail social et professeurs en Bac ASSP et CAP ATMFC : POLARIS -Formation : « ***Promouvoir la Réflexivité professionnelle chez des sujets en situation de handicap cognitif : quelles entrées? Quels outils? Quelles perspectives?*** » - Ce support est disponible en annexe 4a de ce rapport.

Témoignage d'une extension de l'application CASSIOP à destination d'enseignants remplaçants en formation initiale : « ***La réflexivité professionnelle via les images fixes : témoignage d'une expérience en formation d'enseignants, suscitée par le projet ARPEJAHM*** » - Par Hélène Lacroix-Barseyni - enseignante en biotechnologies option santé environnement au Lycée professionnel de POLARIS Formation de Limoges - Formatrice, Référente Métier à l'Institut de formation ISFEC François d'Assise de Bordeaux. Ce témoignage est disponible en annexe 5 de ce rapport.

Diaporama d'un module de 3 heures en master MEEF Pratiques et ingénierie de formation, parcours « Accompagnement des dynamiques inclusives » - INSPE de l'université de Limoges, à destination d'ingénieur.es de formation en formation : « ***L'inclusion au risque des transitions biographiques : vers une continuité des parcours*** » ? - Ce support est disponible en annexe 6 de ce rapport.

Guide de la démarche d'auto-confrontation en vue d'une auto-formation : à destination des enseignant.s et des tuteurs de stage qui veulent remobiliser la démarche d'auto-confrontation vidéo avec leurs élèves, ce guide simple est destiné à l'auto-formation. Ce guide est en annexe 7 de ce rapport.

Un site internet

Ce site internet intitulé **Tuto five** a été réalisé par un groupe de 5 étudiants de troisième année de l'Institut d'Administration des Entreprises de Limoges ; il a été conçu comme une interface numérique à destination à la fois des entreprises et à la fois des étudiants en situation de handicap afin de les aider à s'insérer professionnellement.

Ce site internet est consultable via <https://site-6734518-9242-6013.mystrikingly.com/>

Trois vidéos de conférences ou d'interview de chercheur

Les Rencontres d'Hippocrate - Organisées par l'Espace de Réflexion Ethique de Nouvelle-Aquitaine – Site de Limoges « Handicap et société inclusive », le 25 novembre 2021
Conférence d'Antoine Agraz ; puis intervention d'une coordinatrice d'ULIS (Bénédicte Marcoul-Soulié) et de deux lycéennes (Lola et Clara) impliquées dans le projet : Sa captation est disponible via <https://www.youtube.com/watch?v=Vr3K-6KXzqM> sur le [site internet d'ERENA Limoges](#)

Conférence par Christian Papinot – Professeur de Sociologie au GRESCO université de Poitiers : « Retour sur les photos du travail prises par les lycéens d'ULIS » 24 novembre 2022 à Limoges.

Le support projeté de cette conférence est en annexe 8b de ce rapport.

Sa captation est disponible via https://www.youtube.com/watch?v=BN_T-wJZC3A&list=PL6NwqUakgxVJP08hRzaWTv3wL7R2NYKHu&index=6

Une interview d'Antoine Agraz, réalisée lors des Innovantes, organisées par Cap-métiers Nouvelle Aquitaine à Pessac, dont la thématique était « Attractivité des formations, des métiers et des territoires » : 700 participants ; 6 ateliers ; 2 tables rondes ; 1 conférence ; 19 exposants. Elle est disponible via : <https://www.youtube.com/watch?v=wfgbtQ-JGJ4>

Des supports vidéo à visée formative

8 Capsules vidéo relatives à la journée pluri partenariale « **Accessibilité à la Réflexivité professionnelle et à l'emploi pour de jeunes adultes en situation de handicap** » ont fait l'objet d'une captation et d'un montage professionnels réalisés au Médialab de l'université de Limoges : elles sont disponibles sur la chaîne Canalsup de l'université de Limoges via le lien : <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6NwqUakgxVJP08hRzaWTv3wL7R2NYKHu>



Journée pluri-partenariale « Accessibilité à la Réflexivité... »
Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges
8 vidéos · 77 vues · Dernière modification le 12 mai 2023

Tout lire Aléatoire

...Plus

Numéro	Titre de la vidéo	Description
1	[JOURNÉE PLURI-PARTENARIALE] - INTRODUCTION	Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges · 25 vues · il y a 4 mois
2	[JOURNÉE PLURI-PARTENARIALE] - TABLE RONDE N°1 - TÉMOIGNAGE DES LYCÉENNES D'ULIS	Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges · 30 vues · il y a 4 mois
3	[JOURNÉE PLURI-PARTENARIALE] - PRÉSENTATION APPLICATION CASSIOP	Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges · 30 vues · il y a 4 mois
4	[JOURNÉE PLURI-PARTENARIALE] - TUTO CASSIOP	Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges · 11 vues · il y a 4 mois
5	[JOURNÉE PLURI-PARTENARIALE] - TABLE RONDE N°2 - ACTEURS SCOLAIRES	Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges · 19 vues · il y a 4 mois
6	[JOURNÉE PLURI-PARTENARIALE] - RETOUR SUR LES PHOTOS PRISES PAR LES LYCÉENS D'ULIS	Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges · 20 vues · il y a 4 mois
7	[JOURNÉE PLURI-PARTENARIALE] - TABLE RONDE N°3 - CHEF D'ENTREPRISE ET TUTEURS DE STAGE	Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges · 23 vues · il y a 4 mois
8	[JOURNÉE PLURI-PARTENARIALE] - TABLE RONDE N°4 - ACTEURS DE L'INSERTION	Canalsup, la chaîne de l'Université de Limoges · 23 vues · il y a 4 mois

4 Capsules vidéos – témoignages de Quentin, Kevin, Stephen et Nolan : *C'est quoi un bon tuteur ?*

téléchargeables via le lien : <https://filesender.renater.fr/?s=download&token=20caa2f6-8080-419d-80a1-4ea8f310c707>

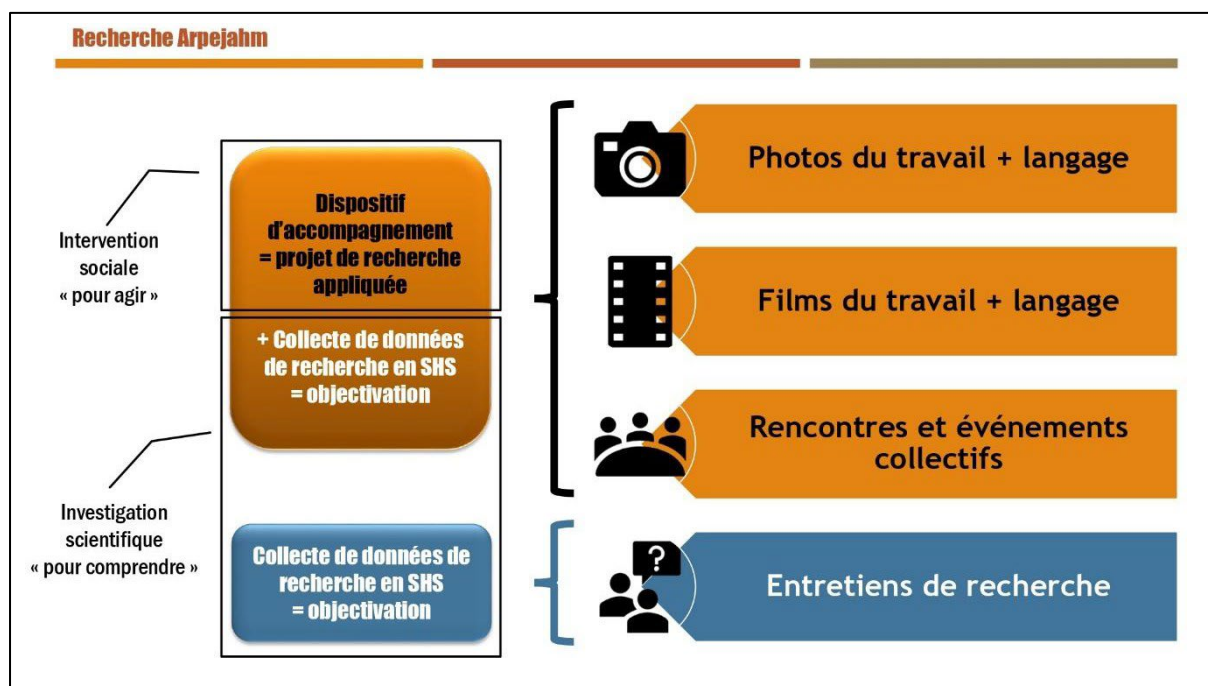
Synthèse scientifique de la recherche

Les grands principes de la recherche ARPEJAHM

Il s'agit d'une recherche longitudinale qui a permis de suivre des lycéen.nes d'ULIS Lycée pro porteurs de Troubles du fonctionnement cognitif via des entretiens, des observations, des collaborations régulières sur 2 ans, **dans différents lieux, à des moments divers, avec des modalités d'interaction plurielles, en variant les interlocuteurs et les modalités d'échanges, en partenariat avec les divers acteurs qui gravitent autour du jeune** (enseignantes coordonnatrices, tuteurs de stage, familles).

Ce projet accorde **une place centrale à l'image et à la parole sur l'image** : le projet repose sur la réalisation d'images du travail (photographies, films) suivies d'activités langagières réflexives (revenant sur l'action) avec un chercheur ou une chercheuse, mais aussi avec les enseignantes et parfois les tuteurs.

Dans son intitulé même, la recherche ARPEJAHM accorde une place centrale et active aux premiers acteurs concernés, à savoir les jeunes adultes porteurs de handicap mental, plus spécifiquement les lycéens d'ULIS Lycée professionnel constituant la population spécifique à laquelle est dédiée cette recherche : le terme même de réflexivité relève d'une capacité individuelle à se regarder et se penser agir, et donc à développer son propre pouvoir d'agir et son autodétermination, en l'occurrence en situation professionnelle. Au-delà du strict cadre de leur activité professionnelle, le projet a stimulé chez les jeunes concernés le développement de compétences cognitives, psychosociales et sociales, par leur participation à des événements scientifiques, ou par leur implication dans l'ingénierie de développement de supports d'application, via une démarche « centrée utilisateur ». Par ailleurs, les autres acteurs impliqués dans cette recherche, qui gravitent autour de ces jeunes adultes (enseignants, tuteurs de stage, chefs d'entreprise, voire en parallèle acteurs de l'insertion) ont été, par un effet de mise en abyme, eux-mêmes exposés à leur propre réflexivité professionnelle d'accompagnants ; par le même processus, ils se sont impliqués de manière consentie et proactive tout au long du dispositif de recherche, au service de leur propre développement professionnel, et par effet de répercussion, au profit d'une attitude de « recherche » dans leur exercice professionnel, comme témoigne une majorité d'entre eux, quant à une conception renouvelée de leur professionnalité : ces divers points de vue sont accessibles via les supports audiovisuels produits au cours de la recherche.



Dimension participative de la recherche ARPEJAHM

La *Charte des sciences et recherches participatives en France* (2017) indique que « Les sciences et recherches participatives sont des formes de production de connaissances scientifiques auxquelles participent, aux côtés des chercheurs, des acteurs de la société civile, à titre individuel ou collectif, de façon active et délibérée ». Déclinée par les signataires, cette définition s'ancre dans le principe de co-construction du savoir, au cours des différentes phases (voir à ce titre, le site de l'INSERM consulté le 13 septembre 2023).

La recherche ARPEJAHM a veillé au respect de ce principe au cours des 6 phases du projet

- Phase de définition des questions à résoudre et des objectifs à atteindre partagée avec les 5 coordonnatrices d'ULIS Lycée professionnel impliquées
- Phase de définition des moyens à mettre en œuvre : progression pédagogique et interactions avec les lieux de stage, partagées avec les tuteurs de stage et les enseignantes coordonnatrices d'ULIS
- Phase de collecte de données : les propositions méthodologiques (entretiens biographiques, observations filmées en stage, entretiens d'auto-confrontation, entretiens avec les tuteurs, entretiens de légendage à partir des photos prises en stage par les jeunes) et leurs ajustements ont été formulées en regard des contraintes et des possibilités des contextes de recherche (en entreprise, au Lycée) et en regard des troubles et des besoins des élèves.

- Phase d'analyse des données : les différentes catégories de personnes impliquées (élèves, enseignantes, tuteurs de stage) ont été considérées comme des « experts du quotidien » : des groupes collaboratifs de réflexion et d'échange conduits par les chercheurs avec les jeunes ont permis de structurer les données à partir du sens donné par les jeunes sur les corpus produits (observations, images fixes et animées, entretiens) ; la présence très régulière des chercheurs sur les différents terrains (dans les classes et les établissements scolaires ; dans les entreprises ; lors de rencontres avec les jeunes hors les murs a permis une interconnaissance et une analyse continue des données produites « en train de se constituer »
- Phase d'interprétation des résultats : une journée d'étude pluripartenariale, filmée et ayant fait l'objet d'un montage professionnel, a donné la parole, au cours de quatre tables rondes aux jeunes, aux acteurs scolaires, aux tuteurs et chefs d'entreprises, aux acteurs de l'insertion, à cinq chercheurs et deux docteurs, pour un retour partagé entre regard scientifique et acteurs de terrain.
- La valorisation des résultats a permis de mobiliser tous les contributeurs (chercheurs et acteurs de terrain) pour 5 événements — rencontres, conférences, journées d'étude- ; 5 formations destinées à sensibiliser sur et à promouvoir une démarche d'accessibilité à la réflexivité professionnelle pour les publics en difficultés cognitives ou avec l'écrit ; le développement d'une application pour téléphone mobile CASSIOP (Compétences Acquises durant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques) via une ingénierie collaborative ; des communications en colloques et publications

Intérêt pour des acteurs de terrain des résultats et livrables de ce programme de recherche

L'intérêt pour les acteurs de terrain et les effets que le projet ARPEJAHM a eus sur leurs pratiques ou leurs parcours ont été exprimés publiquement et recueillis lors de la journée pluripartenariale de clôture de projet qui s'est tenue à l'auditorium de l'Université de Limoges le 24 novembre 2022.

<https://www.youtube.com/playlist?list=PL6NwqUakgxVJP08hRzaWTv3wL7R2NYKHu>.

Pour les élèves porteurs de TFC et leurs familles

- ⇒ Dans un contexte amplifié de scolarisation en milieu ordinaire, les actions du projet ARPEJAHM constituent une compensation discrète, mais néanmoins prometteuse des écarts socioscolaires de réussite et de parcours, mais aussi un vecteur de reconnaissance, de dignité au travail, de pouvoir d'agir.

Pour les acteurs scolaires de Lycée Professionnel

- ⇒ L'appui des images constitue une suppléance pédagogique, vers une « professionnalisation » du parcours de l'élève.

Pour les acteurs de l'entreprise

- ⇒ Le projet atteste d'un renforcement d'une approche capacitante à l'endroit des jeunes et d'une source de développement professionnel individuel et en équipe, notamment par la révélation de « savoir-faire discrets ».

Pour les acteurs territoriaux de l'insertion

- ⇒ Le projet ARPEJAHM porte une attention accrue à la question de l'accessibilité de l'information et de la formation tout au long de la vie

Que retenir du projet ARPEJAHM ?

Qui sont les jeunes impliqués dans le projet ARPEJAHM ?

Les jeunes accompagnés dans le projet ARPEJAHM ont en commun d'être des « anormaux d'école » au sens sociologique (Bodin, 2018). Pour la majorité, les parcours scolaires sont marqués par des difficultés précoces, des scolarités très heurtées, associées à de la violence institutionnelle et sociale (les pairs) qui se traduit par de la souffrance psychique. Pour une minorité, une immigration tardive (en fin d'école, début de collège) depuis un pays aux standards éducatifs différents, faiblement accompagnée (autre forme de violence institutionnelle), s'est conclue par des difficultés massives au collège. Les parcours en collèges se font tous dans des dispositifs ULIS ou SEGPA.

Ils et elles se présentent ainsi, au lycée professionnel et en préparation d'un diplôme de niveau 3, comme des sortes de rescapés scolaires. Leurs parcours y sont variés, allant de difficultés persistantes ne permettant pas l'obtention du diplôme, mais seulement d'une attestation de compétences, à des réussites remarquables vu les difficultés passées, laissant envisager des insertions professionnelles tout à fait satisfaisantes : vendeuse, aide-soignante, ATSEM, soudeur.

Leur recrutement social relativement diversifié dessine un double marquage social qui révèle un usage et sélectivité sociale différenciés du dispositif ARPEJAHM : pour les jeunes de milieux populaires repérés par leurs enseignantes comme les plus « dégourdis » il serait l'occasion d'un coup de pouce pouvant être décisif ; quant aux parents des classes intermédiaires et supérieures, ils percevraient la valeur sociale et éducative du dispositif, l'acceptant volontiers, au bénéfice de leur enfant.

Les réussites du projet ARPEJAHM

Le dispositif ARPEJAHM a incontestablement été très bénéfique pour une partie des jeunes accompagnés, notamment pour les 3 protagonistes de la journée de clôture, mais pas seulement. L'analyse montre que ça repose sur la rencontre heureuse entre des ressources déjà là et un contexte socialisateur favorable. Les ressources déjà là se sont construites en famille, mais aussi à l'école, par l'entremise de certaines enseignantes, le plus souvent

exerçant dans les dispositifs CLIS ou ULIS à l'école et au collège. Les contextes socialisateurs sont des configurations socialisatrices affiliatrices où se rejoignent des pratiques aux effets convergents : cognitifs, langagiers, de réassurance sociale. L'équipe de chercheurs propose d'une part une première formalisation du travail sur les images fixe articulée à des échanges langagiers et une scripturalisation (Marie-Hélène Jacques et Fabienne Montmasson-Michel) et d'autre part la stabilisation d'un dispositif de travail sur les captations d'images animées du travail articulées à des entretiens d'autoconfrontation (Antoine Agraz). Dans le cadre d'une démarche centrée utilisateur, le travail sur les images fixes a débouché sur l'élaboration d'une application, CASSIOP, ajustée aux besoins et possibilités des jeunes impliqués dans le projet. A cela s'ajoute l'objectivation d'une « intelligence tutorale » (Antoine Agraz) dont l'expérimentation montre qu'elle constitue un invariant parmi les tuteurs et les tutrices impliqués dans le projet. Ces pratiques, objectivées et formalisées, cet outil, gratuit et produit avec et pour les jeunes concernés, constituent de précieuses ressources pour penser l'action et pour agir. Pour les jeunes qui en ont le plus bénéficié, ayant pourtant vécu des parcours scolaires d'une grande violence symbolique, le dispositif ARPEJAHM a permis de rouvrir l'espace des possibles et d'envisager de prendre une place à part entière dans la structure sociale.

Mais, et ceci nous amène aux limites du projet, le dispositif ARPEJAHM n'échappe pas aux logiques sociales qui traversent la société et, comme l'école et son programme scolaire, comme de nombreux dispositifs scolaires, il est sélectif : il sélectionne un contexte favorable, il sélectionne des élèves avec certains présavoirs mobilisables pour l'insertion professionnelle et plus largement pour une affiliation sociale.

Quels enseignements retenir des inaboutissements ou des aboutissements incertains du projet ?

Si le projet ARPEJAHM a eu des effets bénéfiques affiliateurs incontestables pour une partie des jeunes accompagnés, ce n'est pas le cas de tous et toutes. D'une part pour certains et certaines, nous manquons d'éléments tangibles pour apprécier ces effets. D'autre part, et c'est lié, l'accompagnement a été inégal et même inégalitaire : pour certains jeunes, qui en ont moins bénéficié, cela redouble des difficultés qui ont été justement au principe de ce moindre accompagnement.

Mais il y a plus dans la mesure où même pour les jeunes qui ont le plus bénéficié du projet, les situations restent fragiles et l'avenir incertain. Ni les jeunes ni le projet n'échappent aux logiques sociales qui trament la société : des logiques de mises à l'écart directes ou plus sournoises, et, surtout, s'agissant du monde du travail, des logiques productives implacables. Or les métiers auxquels se préparent ces jeunes sont situés dans une fraction dominée de l'espace social : métiers subalternes, souvent d'une grande utilité sociale, mais mal considérés, mal rémunérés. Qui s'occupera de les protéger de la violence sociale à laquelle ils peuvent les soumettre ?

Lorsque le projet a pu être significativement efficace, il a fallu le temps d'apprendre et le temps d'accompagner l'apprendre. Où se trouvent ces opportunités dans la société et dans le monde du travail ? On se demande également dans quelle mesure la « désinstitutionnalisation » n'est pas, quand bien même la fin de l'enfermement et de la ségrégation reste un objectif indiscutable, génératrice de désaffiliation chez les moins protégées des personnes que nous avons rencontrées. Le tournant inclusif qui s'articule aux logiques du nouveau management public (qui impose de faire toujours plus, toujours plus qualitatif, à moyen constants ou contraints) avec lesquelles il semble bien cohabiter semble peu propice à donner le temps de faire les choses. Le projet ARPEJAHM n'a-t-il été qu'une parenthèse ? Sa logique est-elle effectivement transposable à plus grande échelle ?

Des résultats « parallèles » sur l'univers de l'inclusion

Les données recueillies sur les acteurs qui entourent les jeunes que nous avons suivis montrent bien que l'inclusion professionnelle des jeunes travailleurs handicapés reste encore et toujours considérée, dix-huit ans après la loi du 11 février 2005, comme une affaire de « bonnes volontés » : des enseignantes « vocationnelles » qui mobilisent leurs ressources personnelles pour ne pas « lâcher » leurs élèves ; des « tuteurs performants » qui se caractérisent par leur volontariat et par leur empathie ; des AESH mues par le tact, qui déploient leurs dispositions personnelles au service d'une conception de l'accompagnement selon des modalités de *care*. Toutes celles et tous ceux que nous avons rencontrés mobilisent une éthique professionnelle attentive aux besoins, aux rythmes et aux apprentissages des jeunes qu'ils encadrent. Or, comme en attestent les contenus de la CNH 2023, ces bonnes volontés et cette éthique inclusive ne sont que discrètement interrogées par les pouvoirs publics : quelles formations spécifiques propose-t-on aux AESH (dont les missions vont être fusionnées avec les Assistants d'éducation « ordinaires »), afin qu'ils et elles se professionnalisent et déploient des compétences stabilisées au-delà de leurs seules dispositions personnelles et « savoir-faire discrets » ? Quel accompagnement des entreprises est envisagé pour reconnaître la fonction tutorale et la promouvoir par la formation continue ? Dans une réforme de la voie professionnelle qui laisse de moins en moins de place aux enseignements transversaux au Lycée pro, quelles actions seront proposées pour que les enseignant.es s'outillent et prennent le temps de suivre les élèves les plus fragiles vers leur prime insertion ? Retenons donc que c'est nécessairement par la formation et la promotion de ces acteurs essentiels que l'inclusion en actes, au moment épineux de l'accès à l'emploi, se consolidera.

Résumé du projet

PROJET ARPEJAHM

Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi pour des Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental

Cette recherche, conduite entre février 2021 et juin 2023 a été retenue au sein de l'appel à projets de recherche de la **FIRAH** et de l'**AGEFIPH 2020** intitulé : *Parcours professionnels des personnes handicapées : comment sécuriser les transitions professionnelles ?*

Destiné à des adolescents d'ULIS lycée, porteurs de handicap mental, le projet a développé des outils personnalisés de traçabilité et de réflexivité sur les stages et sur les expériences socialisatrices, afin de les ériger en ressources transitionnelles vers l'emploi. Ces supports ont été co-conçus par les chercheurs, les jeunes eux-mêmes, leurs enseignants, et leurs tuteurs de stage, afin d'être appropriables par tous ces acteurs, mais aussi ceux dédiés à l'insertion professionnelle, en vue de favoriser la sécurisation de la transition vers le premier emploi et la formation/insertion tout au long de la vie.

Comment permettre à des élèves d'ULIS lycée, porteurs de handicap mental, de s'approprier cognitivement et socialement leurs expériences personnelles et professionnelles de stage afin qu'elles constituent des ressources identitaires en vue de leur transition vers un premier emploi ? Le projet ARPEJAHM repose sur le pari d'accessibilité à une réflexivité professionnelle et à une construction identitaire autodéterminée chez ces jeunes déficients : il a débouché sur des outils de traçabilité et de métacognition (application numérique *CASSIOP* pour téléphone Android – *Compétences acquises durant les stages et les situations ordinaires pratiques* ; observations filmées et activités commentées en stage ; auto-confrontations vidéo ; entretiens biographiques) utilisables au cours des situations de stage, ou dans le cadre des accompagnements pédagogiques en classe, ou lors des situations de transition vers l'emploi, et appropriables en famille ; il vise donc à ce que les expériences de travail et de vie sociale soient mises en mémoire, formalisées, mais aussi conscientisées, généralisées sous forme de compétences transférables pour favoriser l'insertion professionnelle.

L'élaboration de ces outils s'appuie sur une expérimentation de deux ans, co-conçue par les chercheurs et par les usagers eux-mêmes et leurs encadrants ; il a sollicité de ce fait la participation convergente de tous les acteurs (élèves, enseignants d'ULIS, parents, tuteurs de stage, opérateurs d'accès à l'emploi) pour susciter la démarche réflexive du jeune et nourrir ces outils ; il vise aussi le développement professionnel de ces divers accompagnateurs (enseignants, tuteurs, chargés d'insertion, etc.) pour qu'ils privilégient la logique d'apprentissage et s'affranchissent de la « logique de production » qui prévaut trop souvent lors des périodes de formation en entreprise.

Coordonné par trois enseignants chercheurs en Sciences de l'éducation et de la formation et en Sociologie, spécialistes des questions de handicap, de socialisation familiale et de

formation professionnelle, le projet ARPEJAHM et ses expérimentations afférentes a mobilisé onze jeunes scolarisés en ULIS lycée (2 LP de Limoges et 3 LP de Niort), préparant des CAP dans les secteurs de la logistique, la vente, les services aux personnes, les métiers d'art, la ferronnerie ; leurs 5 enseignantes coordonnatrices d'ULIS et 2 chefs d'établissements ; 11 tuteurs de stage et/ou chefs d'entreprises. Dans le processus de supervision et de déploiement, le projet a associé des mastérants en Sciences de l'éducation et de la formation au titre de l'ingénierie pédagogique et formative, des acteurs territoriaux de l'insertion (AGEFIPH ; réseau Différent et compétent ; Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine) afin que les outils gagnent en pérennité et en pertinence pour la suite des parcours et pour l'insertion. Il a aussi associé aussi une école en travail social (POLARIS-Formation) afin d'émailler la formation des éducateurs et conseillers en économie sociale et familiale.

Au final, les résultats scientifiques et les supports d'application produits entérinent l'efficacité des images fixes et animées articulées à des activités langagières et des recueils biographiques portant sur les expériences professionnelles et sociales comme vecteurs d'accessibilité à une réflexivité sur leurs acquis professionnels et sur leurs parcours, chez des jeunes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif et/ou en difficultés avec l'écrit : déployables avec d'autres publics vulnérables (allophonie, illettrisme, éloignement de l'emploi), ces outils sont voués à être appropriés par des établissements scolaires, des entreprises, le secteur de la formation d'adultes, de la formation en travail social, de l'accompagnement vers l'emploi.

Project summary

Accessibility to Professional Reflexivity and Employment for Young Adults with a Mental Disability

This research, to be carried out between February 2021 and June 2023, has been selected as part of the FIRAH and AGEFIPH 2020 call for research projects entitled: Career paths of people with disabilities: how can professional transitions be made more secure?

Aimed at ULIS-high school teenagers with mental disabilities, the project has developed personalised tools for tracing and reflecting on work placements and socialising experiences, in order to turn them into transitional resources on the road to employment. These tools have been co-designed by the researchers, the young people themselves, their teachers and their placement tutors, so that they can be used by all these players, as well as those involved in professional integration, to help secure the transition to the first job and lifelong training/integration.

How can ULIS-high school students with learning disabilities be enabled to appropriate their personal and professional work placement experiences cognitively and socially, so that they become identity resources for their transition to a first job? The ARPEJAHM project is based on the challenge of giving these young people with learning disabilities access to professional reflexivity and self-determined identity-building: it has resulted in traceability and metacognition tools (CASSIOP digital application for Android phones - Skills acquired during placements and ordinary practical situations; filmed observations and commented activities during placements; video self-confrontations ; biographical interviews) that can be used during work placements, or as part of teaching support in the classroom, or in transition-to-work situations, and that can be appropriated by the family. The aim is therefore to ensure that work and social life experiences are memorised and formalised, but also made aware of and generalised in the form of transferable skills to promote integration into the world of work.

The development of these tools is based on a two-year experiment, co-designed by the researchers and by the users themselves and their supervisors; as a result, it has called for the convergent participation of all the players (pupils, ULIS teachers, parents, placement tutors, employment access operators) to encourage the young person's reflective approach and provide input for these tools; it also aims at the professional development of these various support staff (teachers, tutors, integration officers, etc.) so that they give priority to the logic of learning and free themselves from the "production logic" that too often prevails during training periods in companies. It is also aimed at the professional development of these various support staff (teachers, tutors, integration officers, etc.) so that they give priority to the logic of learning and free themselves from the "production logic" which too often prevails during training periods in companies.

Coordinated by three teacher-researchers in Education and Training Science and Sociology, who specialise in disability, family socialisation and vocational training, the ARPEJAHM project

and its associated experiments involved eleven young people enrolled in ULIS lycées (2 LP in Limoges and 3 LP in Niort), preparing for Professional Certificates (CAP) in the logistics, sales, personal services, arts and crafts and metalwork sectors; their 5 ULIS coordinating teachers and 2 school heads; 11 work placement tutors and/or company managers. As part of the supervision and deployment process, the project has involved Master's students in Education and Training Sciences in educational and training engineering, and local operators in the field of integration (AGEFIPH; Différent et Compétent network ; Cap-Métiers Nouvelle-Aquitaine), to ensure that the tools become more durable and relevant for the rest of the pathway and for integration. It has also partnered with a social work school (POLARIS-Formation) to enhance the training of educators and social and family economy counsellors.

The scientific results and the application materials produced confirm the effectiveness of still and moving images combined with language activities and biographical records of professional and social experiences as vectors of access to reflexivity about their professional achievements and their career paths, for young people with cognitive functioning disorders and/or difficulties with the written word: These tools can be deployed with other vulnerable groups (non-native language people, illiteracy, distance from employment), and are destined to be adopted by schools, businesses, the adult training sector, social work training, support towards employment, etc.

Présentation des réalisations et des supports d'application développés

Les sites internet des commanditaires de cette recherche ont intégré les présentations suivantes du projet ARPEJAHM, en libre accès numérique

Firah : <https://www.firah.org/article/798/la-reflexivite-professionnelle-des-jeunes-adultes-porteurs-de-handicap.html>

Agefiph : <https://innovation.agefiph.fr/projets-soutenus/ARPEJAHM>

1. Un dossier documentaire

Une note de synthèse de 56 pages

La réflexivité professionnelle comme ingrédient du pouvoir d'agir des jeunes adultes porteurs de handicap mental.

Ce dossier documentaire est accessible sur le site de la FIRAH via <https://www.firah.org/upload/activites-et-publications/revue-de-litterature/arpejahm/dossier-documentaire-n-35-reflexivite-professionnelle-des-jeunes-adultes-version-accessible.docx>

Une bibliographie commentée de 14 pages

Remise à la FIRAH le 31 janvier 2022

Analyse des 57 entrées mobilisées dans le dossier documentaire : 24 articles scientifiques ; 10 ouvrages ou thèses ; 23 supports d'application, manuels et guides, articles d'interface, outils et expériences.

Cette bibliographie commentée est jointe en annexe 2.

2. Un site internet à destination des acteurs et des actrices de l'insertion professionnelle pour les jeunes en situation de handicap

Ce site internet intitulé *Tuto five* a été réalisé par un groupe de 5 étudiants de troisième année de l'Institut d'Administration des Entreprises de Limoges ; il a été conçu comme une interface numérique à destination à la fois des entreprises et à la fois des étudiants en situation de handicap afin de les aider à s'insérer professionnellement.

Ce site internet est consultable via <https://site-6734518-9242-6013.mystrikingly.com/>

3. Cinq modules ou supports de formation

À destination des tuteurs et tutrices, des formateurs du travail social et professeurs en Bac ASSP et CAP ATMFC : POLARIS — Formation — 2 mars 2023

Promouvoir la Réflexivité professionnelle chez des sujets en situation de handicap cognitif : quelles entrées ? Quels outils ? Quelles perspectives ?

Support disponible en annexe 4a.

À destination d'enseignants remplaçants en formation initiale : une extension de l'application CASSIOP

La réflexivité professionnelle via les images fixes : témoignage d'une expérience en formation d'enseignants, suscitée par le projet ARPEJAHM, Hélène Lacroix-Barseyni, enseignante en biotechnologies option santé environnement au Lycée professionnel de POLARIS Formation de Limoges, Formatrice, Référente Métier à l'Institut de formation ISFEC François d'Assise de Bordeaux.

Ce témoignage est disponible en annexe 5.

À destination d'étudiants et d'étudiants en ingénierie de formation, master MEEF mention 4 « Accompagnement des dynamiques inclusives » - Inspé, université de Limoges

Module de 3 heures, 27 octobre 2022

L'inclusion au risque des transitions biographiques : vers une continuité des parcours ? Marie-Hélène Jacques, PU en sciences de l'éducation université de Limoges

Le support projeté de cette formation intitulée *Promouvoir la Réflexivité professionnelle chez des sujets en situation de handicap cognitif : quelles entrées ? Quels outils ? Quelles perspectives ?* est en annexe 6.

À destination des PLP, CPE et chefs d'établissements de 6 LP du Limousin : présentation de l'application CASSIOP - Le 8 juin 2023

Cette présentation s'est déroulée lors du regroupement biannuel, dans le cadre du projet de recherche LéA (Lieux d'éducation Associés) porté par la cellule CARDIE du rectorat de Limoges et l'unité de recherche FrED, coordonné par l'Institut Français d'Education, intitulé FORMSCOLEEP (FORMe SCOLAire Enseignement Engagement Professionnel) et dont Marie-Hélène Jacques est référente scientifique.

Le support projeté de cette présentation est en annexe 1-e.

Guide de la démarche d'auto-confrontation en vue d'une autoformation

À destination des enseignant.s et des tuteurs de stage qui veulent remobiliser la démarche d'auto-confrontation vidéo avec leurs élèves, ce guide simple destiné à l'autoformation (après

avoir vécu la démarche, accompagnée par un chercheur) a été conçu par les 2 Mastérantes (2e année) en Sciences de l'éducation et de la formation, stagiaires du projet ARPEJAHM.

Ce guide est en annexe 7.

4. Événements pluripartenariaux (scientifiques, professionnels, grand public) à destination d'un public extérieur

Les Rencontres d'Hippocrate

25 novembre 2021

Organisées par l'Espace de Réflexion Ethique de Nouvelle-Aquitaine – Site de Limoges « Handicap et société inclusive ». En ligne. Conférence d'Antoine Agraz ; puis intervention d'une coordinatrice d'ULIS (Bénédicte Marcoul-Soulié) et de deux lycéennes (Lola et Clara) impliquées dans le projet : <https://www.youtube.com/watch?v=Vr3K-6KXzqM> sur le [site internet d'ERENA Limoges](#)

Les Innovantes de la formation (2^e édition de la rencontre nationale des CARIF-OREF de France)

Les 14 et 15 septembre 2022

Organisées par Cap-métiers Nouvelle-Aquitaine à Pessac, sous la supervision scientifique de Marie-Hélène Jacques (présidente du Comité scientifique d'orientation et d'évaluation) et dont la thématique était « *Attractivité des formations, des métiers et des territoires* » : 700 participants ; 6 ateliers ; 2 tables rondes ; 1 conférence ; 19 exposants

L'atelier animé par Antoine Agraz « *Les apprentissages professionnels pour tous, c'est pour quand, déjà ?* » a sollicité le témoignage en direct par visioconférence d'Amandine, tutrice de Nolan et quatre capsules audio ou vidéo par des lycéens impliqués dans le projet, interviewés en juin 2022 par Fabienne Montmasson-Michel : *C'est quoi un bon tuteur ?* (Kevin, Quentin, Stephen [sans image], Nolan) : <https://filesender.renater.fr/?s=download&token=20caa2f6-8080-419d-80a1-4ea8f310c707>

Une interview d'Antoine Agraz, réalisée lors des Innovantes est disponible via : <https://www.youtube.com/watch?v=wfgbtQ-JGJ4>

Journée pluri partenariale de clôture du projet « Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi pour des Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental »

Le 24 novembre 2022

A l'auditorium de l'université de Limoges, avec le soutien de la fondation partenariale Université de Limoges et le Crédit Agricole Centre Ouest.

Tous les contenus de cette journée ont fait l'objet d'une captation et d'un montage professionnels réalisés au Médialab de l'université de Limoges : les diverses capsules qui en sont issues sont disponibles sur la chaîne Canalsup de l'université de Limoges via le lien : <https://www.youtube.com/playlist?list=PL6NwqUakgxVJP08hRzaWTv3wL7R2NYKHu>

L'application CASSIOP bilingue (Français Anglais)

Afin de déployer cet outil à l'international, une **version en Anglais de l'application CASSIOP** a été développée, avec un bouton interactif de choix de langue

CASSIOP

FrED – Education et Diversité

CASSIOP promeut l'accessibilité avec un CV en images

Une application gratuite sans publicité sans inscription

Issue d'une recherche participative avec les personnes concernées

Compétences

Acquis durant les

Stages et les

Situations

Ordinaires

Pratiques

Français

Anglais

Google Play




- **Prendre des photos du travail, les classer, les sélectionner, les légender, éditer son book**
- **Un outil accessible et fonctionnel**
- **Des tutoriels vidéos qui expliquent et illustrent la démarche pas à pas**
- **Pour tous publics en difficulté avec l'écrit**

Une recherche pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

CASSIOP est un outil créé dans le cadre du projet Apajalm, un projet de recherche-action de 24 mois financé par la FRAH (Fondation Internationale pour la Recherche Appliquée au Handicap) et TAGEPHM (Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées).

Un projet participatif participatif

13 jeunes préparant des diplômes professionnels

9 jeunes professionnels, leurs enseignants et chefs de d'établissement, des associations

11 enseignants accompagnés, leurs collègues et collègues, leurs collègues et leurs collègues

3 chercheurs-aux de 2 équipes de recherche : FRED, université de Limoges; Geres, université de Poitiers

Des images pour structurer et consolider les acquis professionnels

Des lycéens et des lycéennes de l'enseignement professionnel, porteurs et porteuses de toutes des fonctions cognitives ont été accompagnés-e-s lors de leurs stages, pour valoriser leurs compétences professionnelles. En appui sur des images de leurs expériences de travail en entreprise, cet accompagnement a développé une prise de conscience et une formalisation de leurs acquis professionnels.

Les contributeurs et contributrices à la création de CASSIOP

Prototype et suivi des changes
Hervé Chénard et Zou Apajalm
Etudiantes MC Dorelli Education Francophone, université de Limoges

Icons
Lola Sonnet, Paris Lodron

Vidéo tutoriels
Etudiante-MC Dorelli Education Francophone, chef de projet Magalie Bessis et Zou Apajalm, université de Limoges

Web-developpement
Thomazling, <http://www.thomazling.com>, Limoges

Chercheur-ne porteur-ne du projet
Mélodie Hénin, Jacques Andrieu, Université de Limoges
Fabienne Mourimasson-Mézié, université de Poitiers

Une recherche pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

CASSIOP est un outil créé dans le cadre du projet Arpejahm, un projet de recherche-action de 24 mois financé par la FIRA (Fondation Internationale pour la Recherche Appliquée au Handicap) et l'AGEFIPH (Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées).

Des images pour structurer et consolider les acquis professionnels

Des lycéens et des lycéennes de l'enseignement professionnel, porteurs et porteuses de troubles des fonctions cognitives ont été accompagné-e-s lors de leurs stages, pour valoriser leurs compétences professionnelles. En appui sur des images de leurs expériences du travail en entreprise, cet accompagnement a développé une prise de conscience et une formalisation de leurs acquis professionnels.

Un projet participatif pluripartenarial

11 jeunes préparant des diplômes professionnels

5 lycées professionnels, leurs enseignant-e-s, chef-fe-s d'établissement, vie scolaire.

11 entreprises accueillantes, leurs chef-fe-s d'entreprises, leurs tuteurs et leurs tutrices

3 chercheur-se-s de 2 équipes de recherche :
FrED, université de Limoges
Gresco, université de Poitiers

Les contributeurs et contributrices à la création de CASSIOP

Prototype et cahier des charges

Hanna Chapat et Zoé Arquetout,
étudiantes M2 Diversité Education Francophonie,
université de Limoges

Tests

Lola, Soraya, Raja, lycéennes

Vidéos tutoriels

Etudiant-e-s M1 Diversité Education Francophonie,
cheffes de projet Magalie Pereira et Cécile Vergnaud,
université de Limoges

Web développeur

Florian lung, <http://www.florianlung.com/>, Limoges

Chercheur-se-s porteur-se-s du projet

Marie-Hélène Jacques, Antoine Agraz,
université de Limoges

Fabienne Montmasson-Michel, université de
Poitiers



Des tutoriels vidéo en Français et en Anglais

Afin de permettre une **accessibilité universelle et partagée** dans une perspective de **continuité des parcours** (personnes en situation de handicap cognitif ou de difficultés avec l'écrit comme usagers directs ; mais aussi enseignants, tuteurs de stages, acteurs de l'accompagnement des parcours professionnels et sociaux tout au long de la vie) **six vidéos tutoriels en Français et en Anglais** (via un traducteur professionnel) ont été conçues par un groupe de 7 étudiants de Master 1 des Sciences de l'éducation, coordonné par Cécile Vergnaud et Magalie Pereira sous l'égide de Marie-Hélène Jacques et Florian lung (web développeur) afin d'accompagner un usage autonome et/ou pédagogique et formatif de l'application CASSIOP.

Ces 6 capsules tutoriels sont :

CASSIOP, c'est quoi ?

Je me présente

Je prends mes photos

Je retrouve mes photos

Je prépare mon book

J'exporte mon book en PDF

Ces 6 tutoriels sont inclus dans l'application dans la rubrique informations.

6. Des productions scientifiques

Articles et chapitres d'ouvrages publiés ou acceptés

AGRAZ, Antoine (2023), « Pratiques tutorales et accessibilité aux savoirs professionnels », in JACQUES, Marie-Hélène (dir.), **Revue Éducation, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1.**, Éditions des archives contemporaines, Coll. « Revue Éducation, Santé, Sociétés », France, ISBN : 9 782 813 004 796, pp. 53-70, doi : <https://doi.org/10.17184/eac.6958>

JACQUES, Marie-Hélène (2023) (dir.) « Transmissions et appropriations professionnelles en contexte de vulnérabilité », *Éducation Santé, Sociétés*, Vol. 9, n° 1

JACQUES, Marie-Hélène (2023) (dir.) « 'Premiers pas' et 'nouveaux pas' professionnels à l'épreuve de la vulnérabilité » Editorial in JACQUES, Marie-Hélène (dir.), **Revue Éducation, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1.**, Éditions des archives contemporaines, Coll. « Revue Éducation, Santé, Sociétés », pp. 1-14.

AGRAZ, Antoine et JACQUES, Marie-Hélène (à paraître), « Les adultes handicapés mentaux ne savent pas réfléchir au travail » in Douat, E., Dupont, H. et Vaquero, S. *Idées reçues sur le handicap*, Editions cavalier bleu.

Communications en colloques, séminaires, journées d'études :

AGRAZ, Antoine (2021) « Handicap et société inclusive ». Communication aux *Rencontres d'Hippocrate*, CHU de Limoges, Groupe LEH, 25 novembre 2021 : <https://www.youtube.com/watch?v=Vr3K-6KXzqM> sur le [site internet d'ERENA Limoges](#)

AGRAZ, Antoine (2022) Entretiens d'auto-confrontation et accessibilité à la compréhension de l'activité lors des stages. Le cas des élèves scolarisés dans un dispositif ULIS. Acte du 6e Colloque International de Didactique Professionnelle. Lausanne, 15 au 17 juin 2022.

AGRAZ, Antoine et JACQUES, Marie-Hélène (2023) « Le tuteur en entreprise : un acteur invisible... mais déterminant pour la professionnalisation du stagiaire ». Journées d'études "Les petites mains du travail éducatif" - Université de Limoges 17 et 18 Janvier 2023.

AGRAZ, Antoine et JACQUES, Marie-Hélène (2023) « Formaliser et transférer ses compétences professionnelles vers l'insertion, chez les jeunes adultes porteurs de troubles du fonctionnement cognitif : propositions pour une mise en accessibilité. » Colloque Francophonea *Transferts et francophonies : enjeux, processus et défis dans les sciences humaines et sociales et au-delà*. Bucarest, 9 et 10 novembre 2023

JACQUES, Marie-Hélène (2022), « Dire son travail et travail du dire : l'accessibilité à une réflexivité professionnelle comme prévention des vulnérabilités pour de jeunes adultes en situation de prime insertion ». Communication au Séminaire thématique de l'unité de recherche FrED – université de Limoges *Enjeux éducatifs en espaces francophones - Figures et situations de vulnérabilité : points de vue politiques, démographiques institutionnels et actoriels*, 25 mars 2022.

JACQUES, Marie-Hélène (2022). Transitions identitaires dans les parcours d'éducation et de scolarisation : un risque pour l'inclusion ? Conférencière invitée au Séminaire *Inclusion scolaire* de l'EHESS coordonné par Hugo Dupont, 3 février 2022.

MONTMASSON-MICHEL Fabienne (2023) Accompagner les lycéens professionnels ULIS TFC à la réflexivité professionnelle : entre déconstruction du stigmatisme et violence symbolique. Colloque international « Les Élèves à Besoin Éducatifs Particuliers » (EBEP) Regards des sciences sociales. Jeudi 15 et vendredi 16 juin, Inspé de l'Université de Franche-Comté.

Ouvrage en cours de rédaction

AGRAZ, Antoine, JACQUES, Marie-Hélène et MONTMASSON-MICHEL, Fabienne (à paraître en 2024) De l'ULIS à l'emploi... *Accessibilité à la réflexivité professionnelle pour des lycéens porteurs de handicap mental* –

Numéro de revue thématique à paraître en février 2025

MONTMASSON-MICHEL, Fabienne et PAPINOT, Christian (coord.). Numéro thématique de la revue *Images du travail, travail des images* accepté pour février 2025, intitulé *Images, travail et handicap, 20 ans après la loi de 2005*.

7. Des extensions du projet

Le Trophée Handicap des universités de Limoges et Poitiers

Appui à la participation au concours : “Chercheurs en actes” Lycée POLARIS - Formation

Des focales particulières au sein du Projet FORMSCOLEEP (FrED / LéA/ Ifé / Rectorat de Limoges)

Projet d'enquête « égalité des chances et accessibilité des lieux d'accueil grand public à Cap Métiers Nouvelle-Aquitaine »

Projet d'enquête : coordonnateurs et coordonnatrices d'ULIS TFC, professionnalisation, parcours et pratiques du métiers

Synthèse pour une valorisation sociale de la recherche

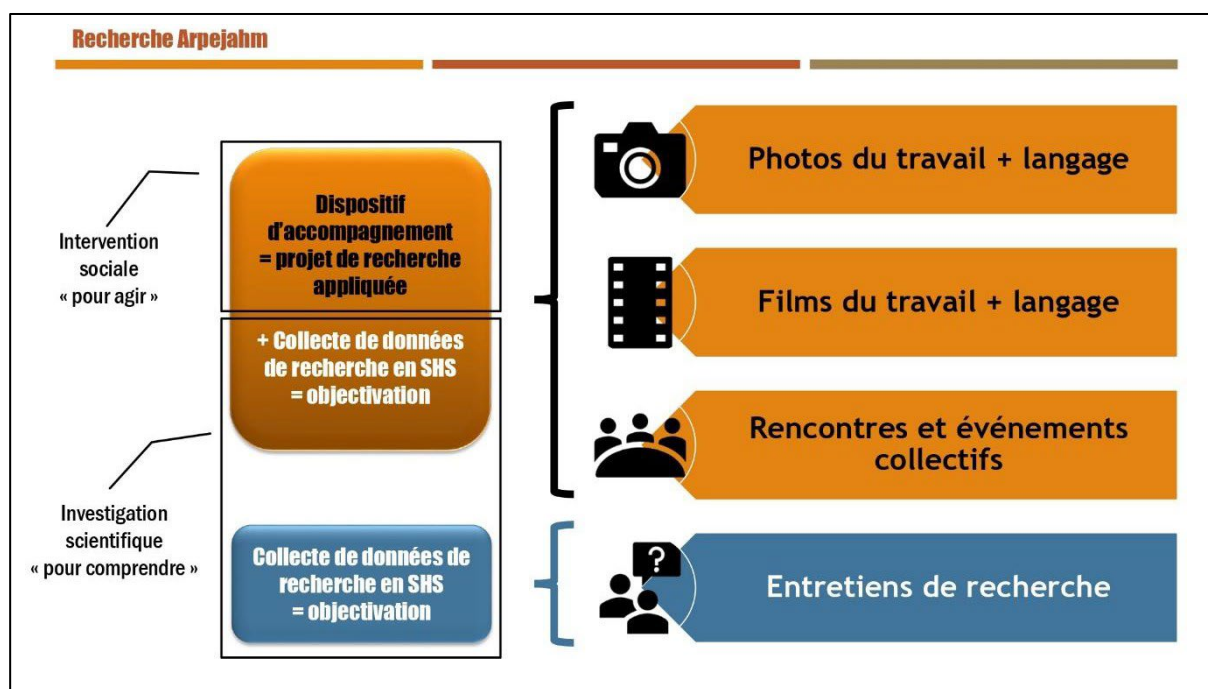
Version en français

PROJET ARPEJAHM

Accessibilité à la Réflexivité Professionnelle et à l'Emploi
pour des Jeunes Adultes porteurs de Handicap Mental

Résumé : Le projet ARPEJAHM (Accessibilité à la réflexivité professionnelle et à l'emploi pour des jeunes adultes porteurs de handicap mental) est une recherche longitudinale qui a permis de suivre des lycéen.nes d'ULIS Lycée pro porteurs de Troubles du fonctionnement cognitif via des entretiens, des observations, des collaborations régulières sur 2 ans, **dans différents lieux** (lycée stage), **à des moments divers** (en cours, en entretien, pendant le travail), **avec des modalités d'interaction plurielles** (observation, activité commentée, entretien, participation à des événements), **en variant les interlocuteurs et les modalités d'échanges**, **en partenariat avec les divers acteurs qui gravitent autour du jeune** (enseignantes coordonnatrices, tuteurs de stage, familles).

Ce projet accorde **une place centrale à l'image et à la parole sur l'image** : le projet repose sur la réalisation d'images du travail (photographies, films) suivies d'activités langagières réflexives (revenant sur l'action) avec un chercheur ou une chercheuse, mais aussi avec les enseignantes et parfois les tuteurs.



Pour mieux comprendre : qui sont les **acteurs** du projet ARPEJAHM ? Quel est leur **rôle** ? Quels sont les **résultats** du projet ? Quels **outils** ont été développés ?

11 **lycéens de Lycée professionnel** de Limoges et Niort, porteurs de handicap mental, ont accepté de produire un travail à partir de photos et de vidéos prises pendant leurs **stages en entreprise**. La passation des consignes et la relation aux entreprises de stage a été effectuée par leurs **enseignants coordonnateurs d'ULIS**, en collaboration avec **les tuteurs et tutrices de stage**.

Recherche Arpejahm			
11 lycéen·nes professionnel·les, 16 à 20 ans, 6 F 5 G, ULIS TFC 7 diplômes : 6 CAP et BMA 5 lycées, 11 entreprises, 2 villes, 2 départements (87,79)			
Photos du travail	Films du travail	Rencontres & événements collectifs	Entretiens de recherche
1. Prendre des photos <i>« intéressantes pour montrer le travail, le métier »</i> <i>« faire des photos pour faire un reportage sur le travail, le métier »</i> 2. Décrire, commenter, légender avec une chercheuse (MHJ & FMM)	1. Se faire filmer en situation de travail 2. Réaliser un entretien d'autoconfrontation avec un chercheur (AA)	Internes lycéen·nes, coordo, chercheur·ses (1 ou 2) Avec et vers un public extérieur (3)	Lycéen·nes (MHJ & FMM, photos, vie juvénile et familiale) (FMM, parcours, caractéristiques sociales) Familles (FMM, parcours, caractéristiques sociales) Tuteurs (AA, entretien d'explicitation) Coordo (nbx, formels, informels++) Transcriptions et analyses (UM)

Les **photos** prises par les lycéens sur tablette numérique ou sur téléphone mobile montrent leurs savoirs professionnels. Ces photos représentent : des lieux de travail, des objets et machines, des produits ou matières, des personnes, des gestes, des fabrications ou réalisations, des règles d'hygiène ou de sécurité, des équipements, des façons de s'organiser, des routines, des activités parallèles au travail comme les pauses, la préparation, les transports.

Les lycéens sélectionnent ensuite certaines photos et les classent ; pendant des **entretiens** avec des **chercheurs en sciences humaines**, ils commentent leurs photos et écrivent des légendes pour expliquer leurs **savoir-faire professionnels**, leurs idées et leurs goûts ; ils peuvent même ajouter des photos prises en dehors du stage, qui montrent des compétences liées à leur **autonomie**. Les **parents** des lycéens qui sont volontaires pour un entretien sont sollicités par les chercheurs : ils

expliquent le **parcours** de leur enfant et font l'**inventaire** de ce qu'il sait faire de façon autonome, dans la vie courante.

Des **séances collaboratives d'échange et de réflexion** ont permis aux lycéens et à leurs tuteurs de proposer aux chercheurs des manières de bien utiliser ces images. Aujourd'hui cette démarche collaborative a permis de développer **une application numérique pour téléphone Android : CASSIOP** (Compétences acquises pendant les stages et les situations ordinaires pratiques) permet à chaque jeune de stocker de façon organisée des photos permettant d'expliquer ce qu'il sait faire, à un futur employeur par exemple. **Six tutoriels** accompagnent cette application dans la rubrique « informations » de l'application.

The image shows a promotional graphic for the CASSIOP application. On the left, the app's interface is displayed on a smartphone screen, showing a QR code and the app's logo. The main text reads: "CASSIOP", "FrED – Education et Diversité", "CASSIOP promeut l'accessibilité avec un CV en images", "Une application gratuite sans publicité sans inscription", and "Issue d'une recherche participative avec les personnes concernées". Below this, a list of features is provided: "Prendre des photos du travail, les classer, les sélectionner, les légender, éditer son book", "Un outil accessible et fonctionnel", "Des tutoriels vidéos qui expliquent et illustrent la démarche pas à pas", and "Pour tous publics en difficulté avec l'écrit". On the right, there is a large blue square with a white 'C' and a yellow star, and a list of competencies: "Compétences Acquis durant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques". Below this, there are four smaller boxes containing text about the research project, the app's purpose, the contributors, and the development team.

Compétences Acquis durant les Stages et les Situations Ordinaires Pratiques

Une recherche pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées

CASSIOP est un outil créé dans le cadre du projet Anaplan, un projet de recherche-action de 24 mois financé par la FIRAH (Fondation Internationale pour la Recherche Appliquée au Handicap) et l'AGEPH (Association de Gestion du Fonds pour l'Insertion Professionnelle des Personnes Handicapées).

Des images pour structurer et consolider les acquis professionnels

Des lycéens et des lycéennes de l'enseignement professionnel, porteurs et porteuses de troubles des fonctions cognitives ont été accompagnés-e-s lors de leurs stages, pour valoriser leurs compétences professionnelles. En appui sur des images de leurs expériences de travail en entreprise, cet accompagnement a développé une prise de conscience et une formalisation de leurs acquis professionnels.

Un projet participatif pluridisciplinaire

11 jeunes porteurs et des diplômés professionnels
5 lycéens professionnels, lycéennes
chercheurs en sciences humaines, des sciences
11 entreprises accueillantes, lycéens
chef de file d'entreprises, lycéens tuteurs et
autres bénévoles
3 chercheurs seniors de 2 équipes de recherche
FrED, université de Limoges
Génova, université de Poitiers

Les contributeurs et contributrices à la création de CASSIOP

Porteur et auteur des changes
Hervé Chapeau, Directeur
études/M2 Diversité Education/Francophonie,
université de Limoges

Logo
Lola Sarrailh, lycéenne

Vidéo tutoriel
Etienne M2 Diversité Education/Francophonie,
chercheur projet Magali Perrot et Cécile Verhaeghe,
université de Limoges

Web développement
Fatiha Benjannet, lycéenne de Limoges

Chercheur senior du projet
Marie-Hélène Jacques, Antoine Agnès,
université de Limoges
Fabienne Montmarçon-Michel, université de Poitiers

Par ailleurs, des **vidéos** ont réalisées par des **chercheurs en sciences humaines** qui **observent** les **activités professionnelles** en stage ; ils invitent les lycéens stagiaires à les **commenter**, à expliquer ce qu'ils font. Puis, le lycéen et le chercheur regardent ensemble la vidéo et se posent des questions sur les manières de travailler et sur ce qui a été réalisé : c'est une séance **d'auto-confrontation** qui permet au lycéen de prendre du recul sur les situations vécues en stage et d'en tirer des **réflexions sur ses savoirs professionnels**.

Les **tuteurs de stage** sont également observés et filmés par les **chercheurs** ; puis lors d'entretiens, ils expliquent leur **manière d'accompagner leur stagiaire** vers sa professionnalisation ; ils suggèrent aussi des idées pour **améliorer la fonction de**

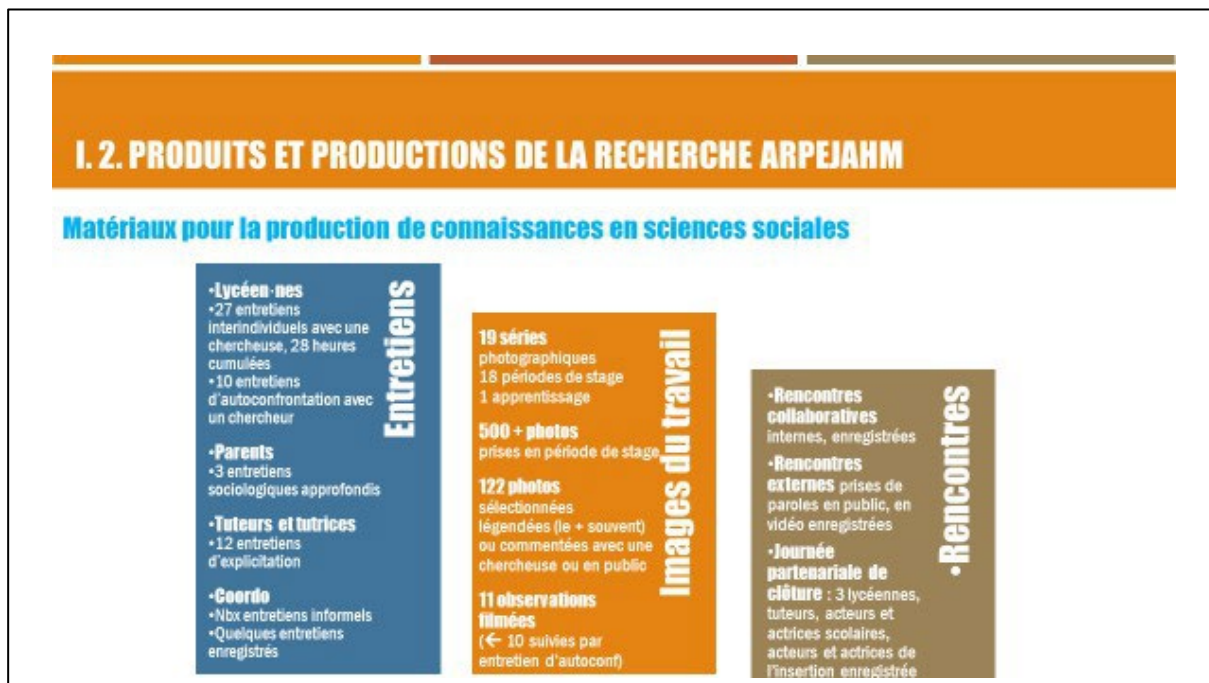
tuteur en entreprise, en particulier avec des stagiaires qui rencontrent des difficultés cognitives.

Un **guide de l'auto-confrontation** a été produit, afin que les accompagnateurs des jeunes utilisent cette démarche.

Ce travail qui permet de réfléchir sur soi-même et sur ses activités en situation de travail s'appelle la **réflexivité professionnelle**.

Le projet ARPEJAHM a démontré que ce travail à partir des images fixes ou animées rend cette réflexivité professionnelle plus **accessible** chez des jeunes adultes qui rencontrent des difficultés cognitives de mémorisation, de planification, d'abstraction, de verbalisation ou qui sont en difficultés avec l'écrit. Corrélativement, cette réflexivité constitue un ingrédient du **pouvoir d'agir** (pour penser ses actions et décisions professionnelles, pour se penser comme travailleur.euse) des publics vulnérables.

A l'issue de cette recherche, des **formations** destinées à des accompagnateurs (travailleurs sociaux, tuteurs, enseignants), sont conduites pour promouvoir l'utilité de ces outils basés sur l'image (photo, vidéo) et l'efficacité de la démarche réflexive pour **l'insertion professionnelle** post-lycée, mais aussi tout au long de la vie.



Par les nombreuses productions scientifiques et applicatives sur lesquelles il a débouché, le projet ARPEJAHM montre que le développement de la réflexivité professionnelle chez les jeunes adultes porteurs de handicap mental, mais aussi chez les acteurs qui les entourent, constitue un atout pour leur **accès à l'emploi**, tout au long de la vie.

I. 2. PRODUITS ET PRODUCTIONS DE LA RECHERCHE ARPEJAHM

Du point de vue de l'intervention sociale

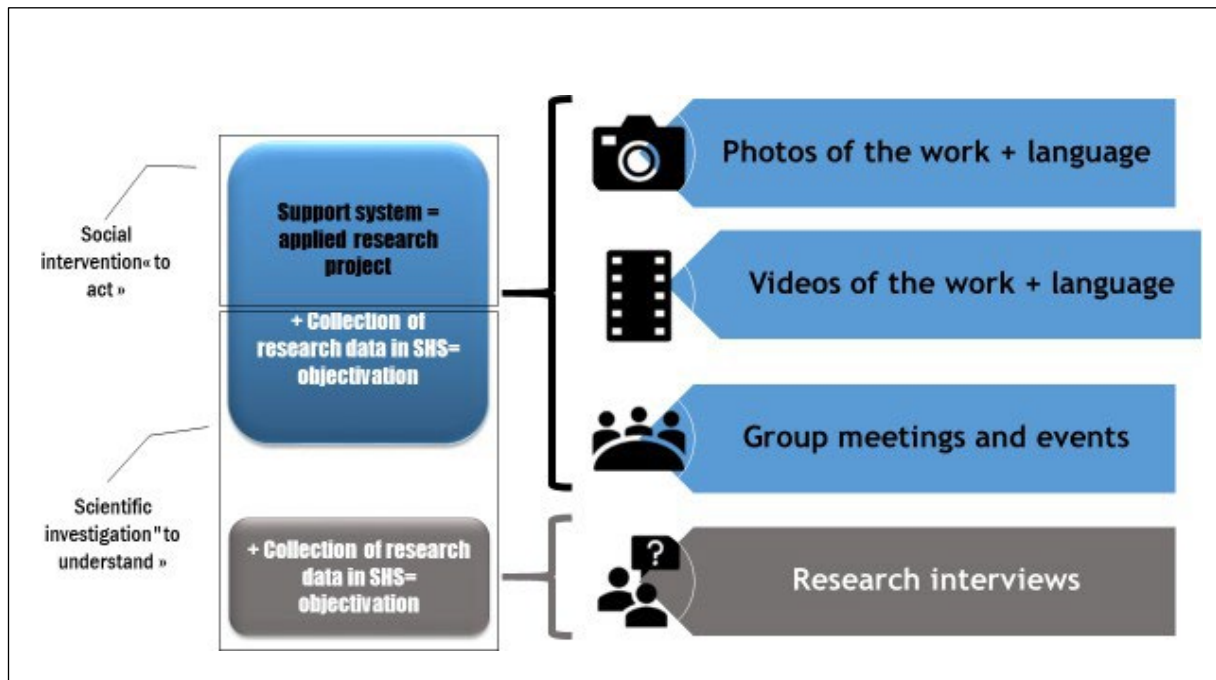
- 11 jeunes accompagné-es
- Dossier documentaire réflexivité professionnelle des jeunes adultes
- Site internet ressources pour les entreprises
- Modules de formation pour les professionnels de l'accompagnement avec Établissement Polaris Limoges
- Application CASSIOP
- Conférences, rencontres et Journée pluri partenariale de clôture
- 1^{er} Prix ex aequo du Trophée handicap recherche de l'université de Limoges 2022

English version

ARPEJAHM PROJECT Accessibility to Professional Reflexivity and Employment for Young Mentally Disabled Adults

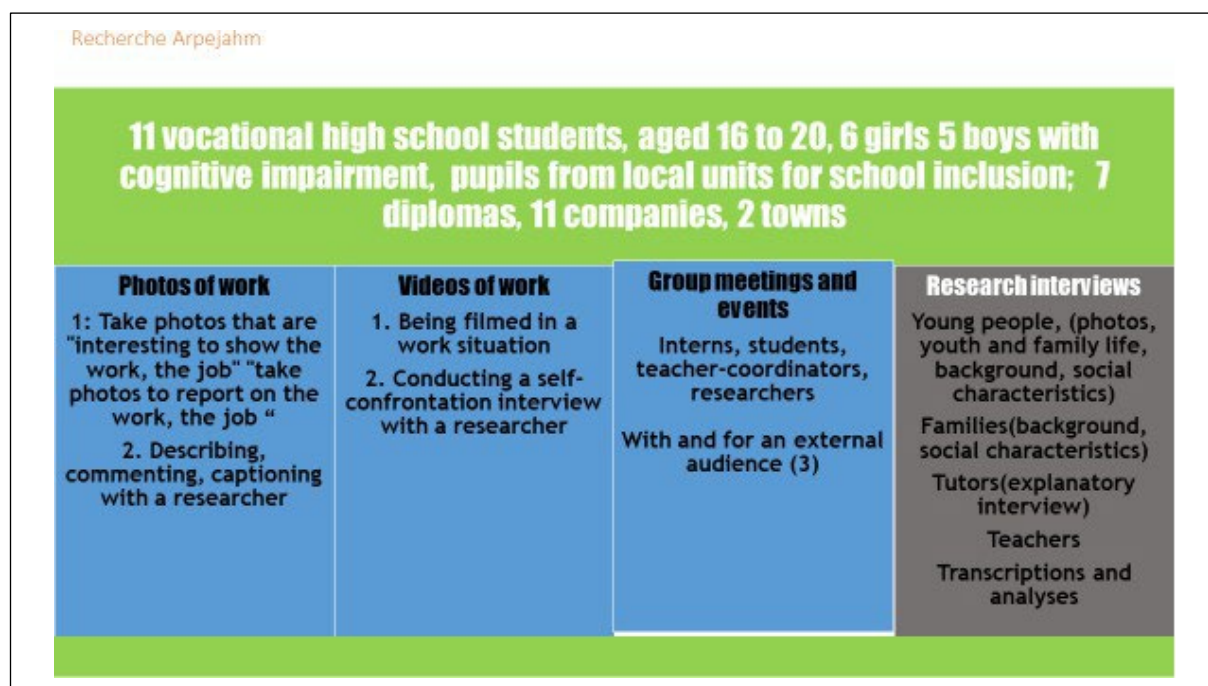
Summary: The ARPEJAHM project (Accessibility to Professional Reflexivity and Employment for Young Mentally Disabled Adults) is a longitudinal research project which has made it possible to follow secondary school pupils from the ULIS Lycée pro who have cognitive functioning disorders. It involved interviews, observations and regular collaboration over a 2-year period, in different places (secondary school, work placement), at different times (during lessons, interviews, work), using a variety of interaction methods (observation, commented activity, interview, participation in events), varying the people involved and the methods of exchange, in partnership with the various players involved with the young person (coordinating teachers, work placement tutors, families).

This project gives a central place to the image and to talking about the image: the project is based on the production of images of the work (photographs, films) followed by reflective language activities (looking back at the action) with a researcher, but also with the teachers and sometimes the tutors.



For a better understanding: who are the players in the ARPEJAHM project? What is their role? What are the results of the project? What tools have been developed?

11 mentally handicapped students from vocational colleges in Limoges and Niort agreed to produce a work based on photos and videos taken during their work placements. Their ULIS coordinating teachers, in collaboration with the work placement tutors, were responsible for giving them instructions and dealing with the work placement companies.



The photos taken by the students on their digital tablet or mobile phone show their professional knowledge. The photos show workplaces, objects and machines, products or materials, people, gestures, production or realisation, hygiene or safety rules, equipment, ways of organising, routines, activities parallel to work such as breaks, preparation and transport.

The students then select and classify certain photos; during interviews with researchers in the social sciences and humanities, they comment on their photos and write captions to explain their professional skills, ideas and tastes; they can even add photos taken outside the work placement, which show skills linked to their autonomy. The parents of the secondary school students who volunteer to be interviewed are asked by the researchers to explain their child's background and list the things he or she can do independently in everyday life.

Collaborative discussion and brainstorming sessions have enabled the students and their tutors to suggest to the researchers ways of using these images effectively. Today, this collaborative approach has led to the development of a digital application for Android phones: CASSIOP (Skills acquired during work placements and ordinary practical situations) allows each young person to store photos in an organised way to explain what they know how to do, to a future employer for example. Six tutorials are included in the "information" section of the application.

CASSIOP

FrED – Education and Diversity in Francophone Spaces – University of Limoges

CASSIOP promotes accessibility with a CV in pictures. A free application with no advertising and no registration as a result of participatory research with the people concerned

Compétences = skills
Acquis durant les Stages et les Situations ordinaires = Acquired during internships and Situations
Ordinaires = ordinary
Pratiques = practical



French
English
Google Play



- Take photos of your work, classify them, select them, caption them, edit your portfolio
- An accessible and functional tool
- Video tutorials that explain and illustrate the process step by step
- For anyone who has difficulty with writing and reading

Research for the professional integration of people with disabilities

CASSIOP is a tool created as part of the research project, a 24-month action-research project funded by FRON (Fondation internationale pour la Recherche Approuvée de l'Université de Limoges) (Association de l'Université de Limoges pour l'insertion Professionnelle des Personnes Handicapées).

Needs to structure and communicate professional skills

Many non-university secondary school leavers struggle with complex technical documents, have little experience with work documents, do not know how to structure their professional skills, using images of their work experience in companies. This support has helped them to become aware of and illustrate their professional skills.

A multi-partner project

12 people actively involved in the research project
 3 educational institutions (high school, university, research center)
 11 local companies, 200+ employees
 2 researchers (Marie-France Jourd'heuil, PhD, University of Limoges; Anne, University of Poitiers)

Contributors to the creation of CASSIOP

Prototype and specifications: Hana Chapet and Zélie Arnaud
 802 Diversity Education Francophone students, University of Limoges
 Tests: Ludo, Gerson, Rigo, secondary school pupils
 Tutorial videos: M1 Diversity Education Francophone students, project leaders Magalie Perrier and Cécile Vergraud, University of Limoges
 Web development: Florian Jung
 Project researchers: Marie-France Jourd'heuil, Anne Agnès, University of Limoges; Cécile Vergraud, Anne Agnès, University of Poitiers



Research into the professional integration of disabled people

CASSIOP is a tool created as part of the Arpejahm project, a 24-month action-research project funded by FIRAH (International Foundation for Applied Disability Research) and AGEFIPH (Association for the Management of the Fund for the Professional Integration of Disabled People).

Images to structure and consolidate professional skills

Male and female secondary school students in vocational education who have cognitive function disorders have been given support during their work placements, to help them develop their professional skills. Using images of their work experience in companies, this support has helped them to become aware of and formalise their professional skills.

A multi-partner participatory project

11 young people preparing for vocational diplomas

5 vocational high schools, their teachers, headteachers and school life.

11 host companies, their company managers and tutors

3 researchers from 2 research teams:

FrED, University of Limoges

Gresco, University of Poitiers

Contributors to the creation of CASSIOP

Prototype and specifications :

Hanna Chapat and Zoé Arquetout,
M2 Diversité Education Francophonie students,
University of Limoges

Tests :

Lola, Soraya, Raja, secondary school pupils

Tutorial videos :

M1 Diversité Education Francophonie students,
project leaders Magalie Pereira Cécile Vergnaud,
University of Limoges

Web developer :

Florian Iung, <http://www.florianiung.com/>,
Limoges

Project researchers :

Marie-Hélène Jacques, Antoine Agraz,
University of Limoges

Fabienne Montmasson-Michel, University of
Poitiers

In addition, videos are made by researchers in the human sciences who observe professional activities during work placements; they invite the trainee students to comment on them and explain what they are doing. Then, the student and the researcher watch the video together and ask each other questions about the way they work and what they have achieved: this is a self-confrontation session that enables the student to take a step back from the situations experienced during the placement and to draw some conclusions about their professional knowledge.

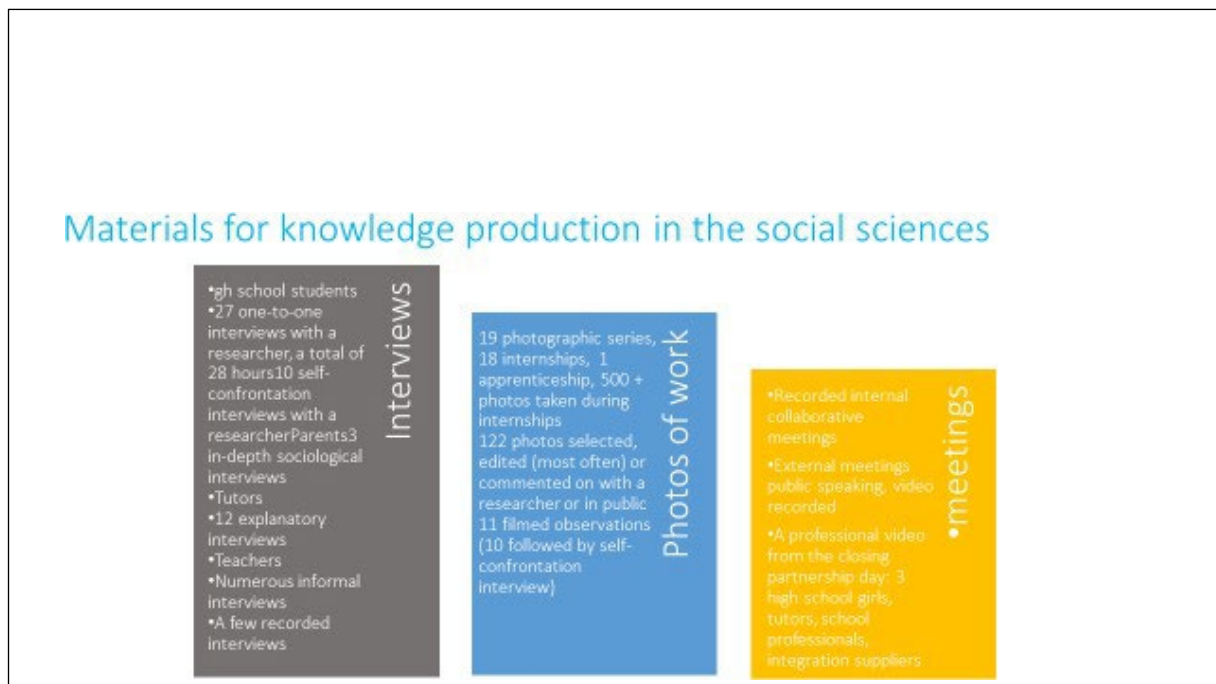
The placement tutors are also observed and filmed by the researchers; then, in interviews, they explain how they support their trainee towards professionalisation; they also suggest

ideas for improving the role of company tutor, particularly with trainees who have cognitive difficulties.

A guide to self-confrontation has been produced, so that young people's mentors can use this approach.

This work, which enables people to reflect on themselves and their activities in a work situation, is called professional reflexivity.

The ARPEJAHM project has shown that working with still or moving images makes this professional reflexivity more accessible to young adults who have cognitive difficulties with memorisation, planning, abstraction and verbalisation, or who have difficulty with the written word. Correlatively, this reflexivity is an ingredient of the power to act (to think about one's professional actions and decisions, to think of oneself as a worker) of vulnerable groups.



As a result of this research, training courses for support staff (social workers, tutors, teachers) are being run to promote the usefulness of these image-based tools (photo, video) and the effectiveness of the reflective approach for professional integration after secondary school, but also throughout life.

Products and outputs of arpejahm research

From a social intervention perspective

- 11 young people with cognitive impairment
- Documentary file on the theme of professional reflexivity in young adults
- Website with resources for companies
- Training modules for support professionals with Polaris Limoges
- Application for Android phones CASSIOP
- Conferences, meetings and closing multi-partner day
- 1st Prize (ex aequo) for the University of Limoges 2022 Disability and Research Trophy



