

ENJEUX ET DÉFIS DE LA PLACE DES PERSONNES AYANT L'EXPÉRIENCE DE LA DÉFICIENCE INTELLECTUELLE À L'UNIVERSITÉ COMME ÉTUDIANTES, CO-FORMATRICES ET CO-CHERCHEURES L'EXEMPLE DU PROJET DESHMA

CHALLENGES AND ISSUES CONCERNING THE INCLUSION OF PEOPLE WITH LIVED EXPERIENCE OF INTELLECTUAL DISABILITY AT UNIVERSITY AS STUDENTS, CO-TRAINERS, AND CO-RESEARCHERS THE EXAMPLE OF THE DESHMA PROJECT

Agnès D'ARRIPE

Université Catholique de Lille, ETHICS EA7446, France · UCLouvain - Saint Louis, ENGAGE, Belgique

Dominique FLEURENT

APEI Hénin Carvin - Section des usagers, France

RÉSUMÉ

Cet article analyse la place des personnes ayant l'expérience de la déficience intellectuelle (PDI) à l'université à travers le projet DESHMA, qui forme des duos à co-animer des cours de sensibilisation au handicap. Il examine d'abord leur rôle comme étudiantes, puis comme enseignantes une fois leur diplôme de co-formatrices obtenu. L'article explore ensuite leur participation en tant que co-chercheuses, notamment dans la co-rédaction d'articles scientifiques. Les enjeux de ces rôles sont discutés à partir de la justice épistémique (Fricker, 2007) et de la valorisation des rôles sociaux (Wolfensberger, 1991). L'analyse met en lumière les défis de la co-construction dans un contexte marqué par des asymétries de pouvoir. Ce travail s'appuie sur une communication réalisée conjointement par une PDI et une enseignante-chercheuse (EC) ayant toutes deux participé au projet.

Mots-clés : déficience intellectuelle, formation, handicap, recherche, savoirs expérientiels.

ABSTRACT

This article examines the place of people with lived experience of intellectual disability (ID) at university through the project DESHMA, which trains pairs to co-teach disability awareness courses. It first explores their role as students, then as teachers once they obtain their co-instructor certificate. The article also analyses their involvement as co-researchers, particularly in the co-writing of scientific publications. The issues raised by these roles are discussed through the lenses of epistemic justice (Fricker, 2007) and the social role valorization framework (Wolfensberger, 1991). The analysis highlights the challenges of co-construction in a context marked by structural asymmetries. This work builds on a communication jointly delivered by a person with ID and a university lecturer-researcher who both took part in the project.

Keywords: disability, experiential knowledge, intellectual disability, research, training.

INTRODUCTION

Alors que l'université demeure structurée par des normes académiques fondées sur l'expertise scientifique, nous allons aborder ici la question de la place des PDI dans cet espace en analysant un projet spécifique : le projet DESHMA. Il nous permettra d'aborder à la fois la dimension formation, la dimension enseignement et la dimension recherche qui sont essentielles à la vie d'une université. La dimension formation sera abordée car ce projet consiste en une formation de duos composés d'une personne ayant l'expérience du handicap et d'une personne ayant l'expérience de la formation qui vont apprendre à construire, donner et évaluer ensemble un cours universitaire. À la fin de leur formation, les duos passent du rôle d'étudiant au rôle d'enseignant ce qui nous permet d'évoquer la dimension enseignement. La troisième dimension sera celle de la recherche, avec un article scientifique sur cette formation vécue par les duos et sur l'enseignement qu'ils ont délivré. Cet article a été co-écrit par deux duos ayant participé à ce projet et comprenant donc deux PDI. Une démarche auto-ethnographique a été suivie, les auteur-e-s ont questionné, entre autres, les rapports interindividuels et les enjeux organisationnels du projet. L'article a été publié dans la revue SAS (Sciences & Actions Sociales) suite à une évaluation en double aveugle (d'Arripe et al., 2020).

Pour interroger cette place des PDI à l'université, le concept de justice épistémique sera mobilisé. Fricker (2007) le définit comme l'exigence de reconnaître les personnes comme sujets de savoirs légitimes, en évitant les injustices qui viennent minorer ou disqualifier cette contribution. Nous nous intéresserons également à la perspective de la valorisation des rôles sociaux développée par Wolfensberger (1991) qui soutient que l'accès à des rôles socialement valorisés (ici : étudiant-e universitaire ; co-formateur-riche ; co-chercheur-e) est un levier majeur d'inclusion et de transformation des représentations sociales. La co-construction dans un contexte a priori asymétrique pose toutefois plusieurs défis. Ainsi, elle nécessite que la parole des auto-représentant-e-s lors de la construction du cours ou d'un article scientifique ne soit pas seulement « intégrée » mais co-directive dans les choix réalisés. Elle implique également une vigilance constante pour que ce ne soit pas les savoirs académiques dominants qui cadrent, limitent ou récupèrent les savoirs expérientiels. En parcourant les différentes facettes du projet DESHMA, nous réfléchirons à la façon dont ce genre de dispositifs permet de réduire les asymétries épistémiques et sociales entre les étudiant-e-s, les EC, les professionnel-le-s et les PDI. Nous nous interrogerons également sur les défis qui persistent pour atteindre une véritable justice épistémique et une valorisation effective des rôles sociaux au sein de l'institution universitaire.

Mise en abyme : la co-écriture du présent article

Le présent article fait suite à une communication réalisée par une PDI et une EC ayant toutes deux participé à la formation, au co-enseignement et à l'écriture de l'article (d'Arripe et al., 2020). L'EC est également une des deux personnes qui anime et coordonne la formation à l'heure actuelle. Un premier travail d'écriture de cet article sur base notamment de la présentation réalisée et préparée en commun, mais ne s'y limitant pas, a été mené par la chercheuse de métier. Plusieurs concepts avaient pu être abordés lors de la préparation de cette présentation et faisaient notamment écho à des concepts mobilisés dans le cadre de l'article que nous avons co-écrit à quatre, en 2020, ainsi que lors de communications réalisées ensemble lors de colloques dont l'une ayant donné lieu à la publication d'un chapitre d'ouvrage (Boin et al., 2021). Ce premier travail d'écriture a ensuite été soumis à la PDI. Les co-auteurs ont lu l'article ensemble. La PDI a pu faire ses retours et

l'article a été modifié en conséquence. Une journée complète de travail en commun a eu lieu pour ce faire. Ainsi, par exemple, le paragraphe sur les prix obtenus et la rencontre avec la ministre ont été ajoutés suite aux échanges. Suite aux retours de l'évaluation sur une première version de cet article, un temps d'échange d'un après-midi en visioconférence a eu lieu. L'EC a expliqué les retours reçus et fait quelques suggestions. Une discussion s'en est suivie. L'EC a ensuite repris le texte sur base de cet échange, l'a modifié et l'a renvoyé à la PDI. Une rencontre a alors été organisée, en visioconférence également, pour expliquer et valider ces modifications. Les phrases en italique que l'on trouve dans cet article sont des propos tenus par la PDI qui a co-rédigé cet article. Ces propos se sont exprimés lors des séances de travail en commun lorsque nous relisons l'article ensemble, que ce soit avant la première soumission ou suite au retour de l'évaluation. Ce texte étant rédigé selon les normes de l'écriture scientifique, les verbatims permettent que les voix des deux auteurs puissent s'exprimer dans ce texte.

PLACES DES PDI DANS LA FORMATION UNIVERSITAIRE

Le projet DESHMA, pour Développer Ensemble la Sensibilisation aux expériences du Handicap par les Multiples Auto-représentants, est une formation qui a pour objectif de permettre à des duos composés d'une personne ayant l'expérience du handicap et d'une personne ayant l'expérience de la formation d'apprendre à construire ensemble un cours universitaire. Lors de sa conception, en 2018, l'acronyme se déclinait en Développer Ensemble la Sensibilisation au Handicap Mental par les Auto-représentants et le projet visait uniquement des PDI et des EC. Suite à diverses demandes et à une difficulté de trouver suffisamment d'EC ayant l'envie et/ou la possibilité de s'engager dans ce projet, DESHMA a élargi son public. La démarche vise à présent tous les types de handicap pour autant que les personnes éprouvent l'intérêt ou le besoin d'intervenir en duo. Il s'est également ouvert aux professionnel-le-s de l'accompagnement ayant une expérience de la formation. De plus en plus d'associations se lancent en effet dans des formations internes dispensées par des personnes concernées et des professionnels. Durant la formation, les étudiant-e-s que sont, dans le dispositif, les personnes en situation de handicap et les professionnel-le-s de la formation ou de l'accompagnement vont apprendre à donner un cours de sensibilisation aux expériences du handicap à deux. À l'issue de cette année de formation, chaque duo interviendra durant trois heures dans un cours de dix-huit heures de sensibilisation aux expériences du handicap. Le cours est donné à des étudiant-e-s de troisième année d'une licence en sciences sanitaires et sociales. Ce cours fait partie du programme des étudiant-e-s et donne donc droit à des crédits ECTS. Les duos conçoivent des évaluations (ex : traduire un texte en FALC, concevoir un hôpital plus inclusif) qui peuvent se tenir à la fin du cours, ou à domicile. Le duo corrige ensuite les copies, ou les travaux ensemble et se met d'accord sur une note. Cette dimension évaluative est importante en ce qu'elle vient acter que le duo délivre bien un enseignement universitaire avec des attentes en termes de savoirs ou de compétences acquises. Il n'est pas attendu des étudiant-e-s qu'ils soient des réceptacles passifs de ce qui est communiqué par le duo mais qu'ils s'en saisissent pour transformer leurs connaissances ou leurs pratiques.

Le projet, primé à son lancement¹, a constitué un levier de reconnaissance publique. Pour la PDI qui a co-écrit cet article, il s'agissait là d'un vrai temps fort du projet : « *Avant, mon souhait, c'était de rencontrer un président*

¹ Le projet a reçu un des trophées de l'innovation du salon Santé en Nord, Social et Paramédical 2017. Il a reçu le Grand Prix Régional du Label « droits des usagers de la santé » organisé par l'ARS et a été lauréat 2018 du concours National organisé par le Ministère des Solidarités et de la Santé.

ou un ministre en vrai pour lui parler du handicap. Mon rêve s'est réalisé quand j'ai pu parler à la ministre, j'ai eu le culot de m'approcher d'elle, de l'accoster. » Le projet a créé des occasions de rencontres improbables pour les PDI. Ces prix ont été vécus comme récompensant l'ensemble du groupe et comme reconnaissant les capacités des personnes en situation de handicap. Ils ont été jugés comme valorisants tant auprès des proches comme la famille et les ami-e-s, que des professionnel-le-s côtoyant les personnes au quotidien, du grand public, ou d'autres personnes en situation de handicap : *« Le directeur du foyer de vie était présent à la remise du prix régional, je le connais bien. C'est génial parce qu'il a vu que j'avais changé en bien en vieillissant, que je commence à m'intéresser à beaucoup de choses, que je sais faire plus de choses qu'avant. »*

Les personnes dites déficientes intellectuelles comme étudiantes à l'université

Si nous sommes convaincues de la pertinence de l'inclusion des personnes concernées dans les dynamiques de formation, celle-ci soulève aujourd'hui de nombreuses questions, notamment quant à la manière de s'y prendre (Heijboer et al., 2025). Il n'y a pas un mais des savoirs expérientiels et l'expérience de l'un n'est pas celle de l'autre (Godrie, 2016). Gardien (2017) définit le savoir expérientiel comme un savoir « élaboré à partir de l'expérience, par un travail supposant une analyse (possiblement a minima), une compréhension construite des situations, et parfois même une réflexion rigoureuse et systématisée dans la durée » (p. 32). Il ne s'agit pas d'une compilation pure et simple de situations de vie passées (Godrie, 2017). Des méthodes existent pour faire émerger des savoirs expérientiels qui tiennent compte de cette diversité d'expériences. Nous considérons que les savoirs scientifique, expérientiel et analogique, si l'on reprend la différenciation de Dewey et al. (2012), s'enrichissent mutuellement. Se pose toutefois la question de l'articulation entre les différents types de savoirs : « celui qui porte la chaussure sait mieux si elle blesse et où elle blesse, même si le cordonnier compétent est le meilleur juge pour savoir comment remédier au défaut. » (Dewey, 2003, p. 197). Pour que ces savoirs puissent s'articuler et être transmis dans le cadre d'un cours universitaire, il est nécessaire, selon nous, de se former à construire et donner un cours ensemble.

La formation s'étend ici sur une année. Elle est validée par la conception et la réalisation d'un cours de trois heures à destination d'étudiant-e-s de troisième année de licence en sciences sanitaires et sociales et l'évaluation des étudiant-e-s par le duo. Ce cours se déroule en présence d'un-e des deux enseignant-e-s chercheur-e-s qui coordonne la formation. Il ou elle fait par la suite un retour au duo sur les points positifs et ceux pouvant encore être améliorés. Ce retour est joint aux documents distribués lors de la remise des diplômes qui vient marquer la fin de la formation. Le dossier remis comprend également une liste de compétences que les duos ont acquises durant la formation. À la fin de cette dernière, toutes les personnes qui ont délivré le cours et évalué les étudiant-e-s reçoivent un diplôme prenant la forme d'un certificat universitaire. Cette étape est vécue comme très importante par les personnes vivant l'expérience du handicap qui ont souvent eu un rapport compliqué avec l'institution scolaire. Obtenir un certificat universitaire venant reconnaître les compétences acquises durant la formation représente un symbole de reconnaissance et d'inclusion important.

Le fait que les personnes ayant l'expérience du handicap et les personnes ayant l'expérience de la formation se forment ensemble fait l'originalité de cette formation. Fontana-Lana, Angéloz Brügger, Gobet et Hauenstein (2016) ont constaté que les PDI ayant partagé avec des professionnels de la sociopédagogie une formation à l'autodétermination rapportent un plus haut degré d'apprentissage, en ce qui concerne les compétences d'autorégulation, que leurs pairs qui ont suivi la même formation dans un groupe formé

uniquement de PDI. L'autodétermination renvoie au fait de gouverner sa vie sans influence externe induite (Lachapelle et Wehmeyer, 2003) et associe quatre dimensions : l'autonomie comportementale ; l'autorégulation ; l'empowerment psychologique et l'autoréalisation. Cudré-Mauroux, Piérart et Vaucher (2020) montrent que : « la relation commune d'apprentissage a permis d'augmenter l'efficacité de la formation proposée pour les personnes avec une déficience intellectuelle » (p. 102). Selon les données de leur étude, les bénéfices réflexifs découlant des échanges mutuels basés sur un vécu quotidien seraient également à envisager du côté des professionnel-le-s. Les résultats de ces recherches vont dans le sens de ce que nous avons pu observer. Grimault (2021) se questionne sur le fait que l'opportunité de « devenir co-formateur » représente une situation d'apprentissage chez les travailleurs d'ESAT (Établissement et Service d'Aide par le Travail) favorisant l'implémentation de stratégies favorables à l'exercice d'un comportement autodéterminé. Elle a notamment réalisé des entretiens avec plusieurs PDI ayant pris part au projet DESHMA et les a analysés à la lumière des quatre composantes de l'autodétermination citées plus haut. Les résultats confirment le fait que devenir co-formateur favorise l'autodétermination. Elle met également en évidence le rôle crucial de l'environnement pour mettre en place des conditions favorables à l'apprentissage des duos et à l'exercice de comportements autodéterminés. Tant les aspects organisationnels que les relations humaines jouent un rôle sur la mise en place de ces conditions.

Le fait de donner une place comme étudiant-e-s aux personnes en situation de handicap fait écho aux travaux de Baujard (2020) autour de la reconnaissance. C'est parce que l'institution et les personnes qui la composent reconnaissent la PDI comme capable d'apprendre dans un cadre universitaire et ont confiance en ses capacités que la personne pourra, de son côté, avoir confiance en elle et augmenter son estime de soi. Elle trouve des conditions favorables pour transformer les épreuves génératrices de vulnérabilité en matériaux d'un travail sur soi et pour les autres.

Nous pouvons également évoquer la « valorisation des rôles sociaux », concept formulé en 1983 par Wolf Wolfensberger (1991) pour décrire « le développement, la mise en valeur, le maintien et/ou la défense des rôles sociaux valorisés pour les personnes et particulièrement pour celles présentant un risque de dévalorisation sociale en utilisant le plus possible des moyens “culturellement valorisés” » (p. 53). Derrière ce concept se trouve l'hypothèse que les individus seront beaucoup plus à même de faire l'expérience des « bonnes choses de la vie » comme être traité dignement, respecté, accepté, avoir un sentiment d'appartenance, une voix dans les affaires de sa communauté/société, des occasions de participer, etc., si elles occupent des rôles sociaux valorisés que si elles ne le peuvent pas. Pour atteindre cet objectif de valorisation des rôles sociaux, deux grandes stratégies coexistent : améliorer l'image sociale des personnes aux yeux des autres et améliorer leurs compétences au sens large. Ces deux stratégies sont mises en œuvre par le fait de se former à l'université, de prendre le rôle d'étudiant-e universitaire, rôle dont les PDI sont souvent exclues. Dans les représentations, université et DI sont souvent opposées. Croiser des étudiant-e-s en situation de handicap dans les couloirs de l'université a un impact sur les étudiant-e-s et les enseignant-e-s au sens large et contribue au changement de regard sur ces personnes. Être formées avec elles et recevoir le même diplôme aura aussi un impact sur les personnes qui participent à la formation DESHMA. Les PDI ont exprimé leur fierté d'avoir eu ce diplôme « *plus haut que ceux que j'avais déjà reçus* ». « *On a l'impression d'aller plus haut que notre handicap, on se trouve comme des personnes normales* ». Pour tous les membres des duos, cela vient récompenser et reconnaître le travail réalisé ensemble. Le moment de la remise des diplômes, pensé comme un temps s'inscrivant dans les codes des remises de diplômes à l'université et ouvert à ce que les étudiant-e-s

invitent des proches, est un moment important. Il a été vécu comme un rituel de passage entre le moment où on n'est pas professeurs et le moment où on le devient et permet de prendre conscience de nouvelles compétences, ce qui donne confiance en soi. Le processus de conversion de Touraine (1987) peut également être mobilisé. Il décrit ce moment où la PDI, quittant son rôle de personne accompagnée, se réapproprie son agentivité. En devenant étudiante puis enseignante, elle ne se contente pas de monter en compétences, de « *savoir faire plus de choses qu'avant* », elle change aussi de regard sur son propre rapport à elle-même et à la société :

« Je suis devenue plus forte, mon caractère est plus fort, je suis plus franche pour parler, j'ai la tête haute. Avant, je me laissais trop faire, je fermais ma bouche. À l'ESAT, quand on m'insulte ou qu'on me lance des piques, je réponds, mais je suis plus calme qu'avant aussi. Même mes encadrants trouvent que j'ai changé, c'est aussi pour ça que j'ai pu faire le projet de vivre avec mon copain ».

Les PDI se sentent valorisées et reconnues dans ce rôle d'étudiant-e universitaire qu'elles aiment mettre en avant, puis, à la fin de la formation, dans leur rôle de diplômé-e : « *ça m'a rendue fière de moi, je ne pensais pas que j'arriverais à faire ce genre de choses* ».

Dans un contexte sociétal où il est de bon ton de vouloir rendre du pouvoir aux citoyen-ne-s, des initiatives participatives fleurissent, mais la frustration à l'arrivée est souvent à la hauteur de l'espoir suscité par la promesse de départ (Loisel et Rio, 2024). Il est important de bien clarifier les possibilités offertes par le diplôme car, lors de la première année, une confusion a pu exister. Une personne pensait qu'elle pouvait donner seule des cours de droit à l'université car elle avait donné en duo un cours traitant de la thématique des droits des personnes en situation de handicap. Depuis, lors de la remise des diplômes, le fait que celui-ci atteste de compétences pour délivrer une formation universitaire en duo est mis en avant. Le temps d'après-formation est aussi un temps à accompagner. Un sentiment de solitude peut se développer du côté de la personne accompagnée qui vit mal le fait que les rencontres fréquentes avec son duo et avec l'ensemble du groupe se terminent. Si les personnes ayant l'expérience de la formation sont rapidement prises dans d'autres projets, ce n'est pas toujours le cas de la personne ayant l'expérience du handicap pour qui la fin de la formation peut laisser un grand vide. Le fait qu'au fil des promotions une communauté apprenante s'est constituée autour du projet permet d'atténuer un peu ce sentiment. Les ancien-ne-s qui ont suivi la formation sont invité-e-s à venir témoigner de leur expérience auprès de la nouvelle promotion en début de parcours et sont également mobilisés en fin de parcours pour assister à des séances d'entraînement durant lesquelles les membres de la nouvelle promotion délivrent des parties de leur cours. Malgré tout, pour certaines personnes, le fait d'avoir vécu cette expérience est suffisant en soi. Si certaines personnes répondent tout de suite présentes lors des sollicitations à donner cours à nouveau, d'autres, comme la co-auteure de cet article, n'en éprouvent pas forcément le besoin. Pour elle, la conversion se maintient dans le temps même si les occasions d'intervenir comme co-enseignante ou co-chercheure sont peu fréquentes.

Les personnes déficientes intellectuelles comme enseignantes à l'université

Comme le rôle d'étudiant-e évoqué précédemment, le rôle d'enseignant-e étant un rôle social valorisé, elles ont vécu, le temps du cours, une remise en question des rapports habituels de pouvoir. Donner le cours a pu être vécu tantôt comme un moment stressant, tantôt comme un moment agréable ; mais, dans tous les cas, les PDI ont souligné qu'elles étaient « *contentes de montrer aux étudiants et aux étudiantes de quoi elles étaient capables* ».

Après avoir donné le cours une première fois pour valider leur formation et obtenir leur diplôme, les duos ont pu être sollicités pour le donner à nouveau par la suite. Des duos se sont séparés pour cause de déménagement, de réorientation professionnelle ou simplement d'envie d'arrêter le projet, mais d'autres se sont formés. Ainsi quand le duo de la PDI co-auteure de cet article a déménagé sur un autre continent, elle a reformé un binôme avec une autre EC qui faisait partie de la même promotion qu'elle. Certains duos ont donné ou donnent cours dans le cadre de notre université, d'autres dans des instituts de travail social de la région Hauts-de-France, dans d'autres universités ou dans le cadre de formations continues. Lorsque les personnes donnent cours après leur formation, elles sont rémunérées pour ce faire. Ces diverses sollicitations illustrent le fait que des avancées existent vis-à-vis de la valorisation des savoirs expérientiels au sein des formations. Dans le secteur du travail social, par exemple, le mouvement de co-construction est devenu inéluctable (Amaré et Bourgois, 2022). Le plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social (2015) prévoit en effet l'obligation de l'intervention des personnes dans les formations initiales et continues des professionnel-le-s du travail social. Le décret du 6 mai 2017 dans le champ du travail social valorise « les savoirs issus de l'expérience des personnes bénéficiant d'un accompagnement social, celles-ci étant associées à la construction des réponses à leurs besoins »², réponses de ce fait mieux ajustées aux attentes et préoccupations des personnes. Dans le secteur de la médecine également, les expériences des patients sont intégrées à la formation. Si depuis 2019 la participation des patients à la formation médicale est inscrite dans la loi, il a fallu attendre la publication d'un arrêté officiel du 27 janvier 2025 relatif à la « participation des patients dans les formations pratiques et théoriques des études de médecine »³ pour préciser quelque peu le cadre et pour que l'approche soit inscrite dans le Code de l'éducation. Le texte évoque une participation en binôme avec un personnel enseignant qui pourra se décliner sous diverses modalités et porter sur de nombreuses thématiques.

Ces changements législatifs sont toutefois parfois vécus comme une contrainte et tardent parfois à se concrétiser. En premier lieu, dans le cas des personnes accompagnées par le travail social, ces personnes, dans leur diversité, subissent des discriminations : elles font partie de groupes dominés socialement. Prises dans des rapports inégalitaires, elles subissent des injustices épistémiques (Fricker, 2007) de deux types. La première est l'injustice de témoignage. Les personnes, du fait de leur appartenance à un groupe social dévalorisé, voient la crédibilité de leurs propos dévalorisée. Il importe donc d'agir sur les représentations des futur-e-s professionnel-le-s, de les déconstruire et reconstruire par le biais de la formation et ainsi sortir des figures négatives, dépréciatives, déficitaires des usagers et usagères : « *Sur certaines choses on est plus malins que les autres.* » Le second type d'injustice est l'injustice herméneutique. Les personnes manquent de ressources conceptuelles à leur disposition pour analyser la situation et/ou sont considérées comme incapables de comprendre les savoirs leur étant adressés. Elles se voient alors imposer le sens de ce qui leur arrive par des tiers : « *On pense que parce que on a un handicap on est bêtes, on ne comprend rien, mais ce n'est pas vrai, on comprend beaucoup de choses. Il faut nous expliquer en facile à comprendre.* »

En deuxième lieu, que ce soit dans le social, le médico-social ou le sanitaire, les personnes n'ont pas toujours connaissance qu'elles possèdent des savoirs tirés de leur expérience. C'est « le processus même de fabrication

² Décret n° 2017-877 du 6 mai 2017 relatif à la définition du travail social, Journal officiel de la République française, n° 0109, 10 mai 2017.

³ Journal officiel de la République française n° 0030, 5 février 2025.

des significations sémantisant l'expérience qui est à l'origine de la non-reconnaissance si usuelle des savoirs expérientiels en tant que savoirs » (Gardien, 2017, p. 38-39). Les personnes ne se reconnaissant pas comme dépositaires de savoirs d'expérience, ou n'ayant pas les outils nécessaires pour transformer leurs vécus en savoirs, ne se sentent pas toujours légitimes pour intervenir.

La conséquence de ces obstacles est multiple. Très souvent, même si certaines personnes concernées par les expériences du handicap peuvent s'en satisfaire et aimer les rencontres avec les étudiant-e-s que cela permet, leur intervention se limite à un simple témoignage sur ce qu'elles vivent. Celui-ci est souvent apprécié par les étudiant-e-s car il est riche en émotions. Toutefois, dans ce contexte, le pari que nous avons fait avec le projet DESHMA est tout autre. Il s'agit ici de proposer une co-formation, une dynamique visant à : « favoriser la construction et le partage d'un savoir multi-situé » et « en cela, porter la potentialité de modifier les représentations des acteurs par-delà les rapports sociaux » (Heijboer et al., 2022, p. 224). L'enjeu est que les deux membres du duo puissent construire et mobiliser à la fois des savoirs expérientiels et des savoirs plus académiques.

D'un point de vue éthique, avoir une compréhension aboutie des enjeux relatifs aux situations étudiées, du point de vue des populations directement concernées, évite de contribuer sans le voir à de possibles situations d'oppression ou encore d'aggraver les inégalités sociales. La non-reconnaissance, le peu de considération accordée ou l'ignorance de certains savoirs expérientiels renvoie à des rapports sociaux de domination (Tuana, 2006). Parmi les lieux d'institutionnalisation des savoirs, on trouve les instituts de formation et les universités. La formation universitaire peut conférer reconnaissance et statut à l'expertise d'usage. Il est donc essentiel que les personnes soient directement impliquées en leur sein. Dewey (cité par Gross et Gagnayre, 2021, p. 72) affirme dans une perspective pragmatiste que « ce sont ceux qui subissent les savoirs institués qui devraient les contrôler à l'aune de leurs conséquences sur leur vie ».

Dans d'autres secteurs où la co-formation s'est récemment développée de manière importante, ce sont souvent des situations difficiles qui ont permis à cette innovation pédagogique de se déployer. Ainsi, par exemple, c'est le manque de reconnaissance commun des patient-e-s et des étudiant-e-s qui ont choisi la médecine générale qui a notamment été un terreau favorable au développement d'enseignements par et avec les patients (Gross et Gagnayre, 2021). Dans le cas de la DI et plus largement du handicap ou du médico-social la situation est complexe également : des postes vacants liés à des turn-over de personnel, des départs massifs à la retraite et un manque d'intérêt des jeunes pour des métiers perçus comme exigeants, peu valorisés et aux salaires peu attractifs. Le déploiement des co-formations peut s'inscrire dans cette double logique : opportunité de faire « autrement » et opportunité de retrouver du sens pour les professionnels du secteur et les publics en s'inscrivant dans une démarche émancipatoire.

L'entrée par les savoirs expérientiels est en effet susceptible de transformer le rapport des futur-e-s professionnel-le-s aux personnes directement concernées par l'accompagnement. En travaillant à partir des savoirs d'expérience des personnes accompagnées, « ils prennent davantage conscience des rapports de pouvoir dans le travail social entre l'aidant et l'aidé » (Desailly, 2025, p. 31). Les cadres cognitifs qui fondent les modèles d'action sociale se modifient, passant du « modèle réparateur » qui avait vu le jour dans l'après-guerre au « modèle inclusif » (Lafore, 2020) qui se fonde sur des principes d'intervention sociale tels que ceux d'autonomie, de capacités, de responsabilisation, de pouvoir d'agir ou encore d'autodétermination.

« C'est vrai, avant on faisait tout à ma place, maintenant j'ai appris à prendre mes rendez-vous sur doctolib, à écrire et envoyer des mails pour des choses importantes comme la curatelle, à me présenter quand je me rends à un rendez-vous médical. Les éducatrices sont à côté pour m'aider et peuvent prendre la relève mais j'essaye moi-même et elles me félicitent quand je fais des choses seules. Comme ça je me sens plus autonome. ».

En suivant un cours donné par un duo, les étudiant-e-s s'acculturent à l'approche par les forces dont « le rôle clé est la réduction de la distance entre des personnes usagères de services sociaux et des personnes étudiantes » (Lambert et al., 2021, p. 75). Ce qui est vrai pour le champ du travail social l'est aussi, nous semble-t-il, pour le champ de l'accompagnement dans le médico-social : *« Si la personne est trop protégée, elle va trop s'écouter et elle ne va pas reconnaître ses valeurs ».*

Selon Flora (2012), dans le cas de la formation en santé les patient-e-s sont considérés comme des sujets apprenants qui s'insèrent dans une organisation de soins, laquelle devient elle-même apprenante. Nous émettons l'hypothèse que, dans le cas du social ou du médico-social, nous retrouverons le même type de logique et que les connaissances produites lors des co-formations seront transformées en actions concrètes pour améliorer les conditions de bien-être des personnes accompagnées, et leur permettre d'accéder à davantage de pouvoir d'agir.

La formation suivie par les duos et les situations de co-enseignement vécues sont une base commune et un point d'appui pour ouvrir un espace de retour réflexif partagé. Des moments d'échanges permettant de mettre des mots et d'analyser les apprentissages issus du projet sont mis en place avec les duos tout au long et à l'issue de l'année de co-formation. La dynamique engagée a appelé certains duos à s'engager dans une mise en écriture collective amorçant une véritable phase de recherche.

PLACE DES PDI DANS LA RECHERCHE

C'est entre chercheur-e-s académiques et personnes concernées que nous désirons réfléchir aux questions posées par la co-formation. Les positions sociales différentes génèrent des constructions variables de la réalité. Nos perspectives sur le monde seront à la fois limitées et activées par les spécificités de notre emplacement. *« Vous ne pouvez pas vous mettre à notre place et vice versa. »* Partant de la prémisse que toute réalité humaine est socialement construite, les chercheur-e-s ne peuvent pas, au risque de reproduire les injustices épistémiques qu'ils et elles veulent réduire, déterminer unilatéralement ni l'objet d'étude ni les modalités de son investigation. Travailler ensemble permet, si on prend au sérieux toutes les parties prenantes, d'aborder les situations sous un angle différent, d'éclairer des zones restées obscures car non directement visibles ou intéressantes pour des chercheur-e-s ne vivant pas de situations de handicap.

Cette volonté s'inscrit dans la transformation en profondeur observée depuis quelques décennies en matière de production scientifique des connaissances, tant à l'échelle de la société que des sciences humaines et sociales (Soulière et Fontan, 2018). Les acteurs sociaux souhaitent être partie prenante des processus de production et de valorisation des savoirs portant sur les objets qui les concernent. Cette volonté correspond à un besoin exprimé par un nombre croissant de chercheur-e-s universitaires du monde entier, besoin qui se traduit aujourd'hui par des projets visant à ouvrir le processus de production des connaissances aux savoirs portés par des citoyen-ne-s et des professionnel-le-s (Hall et al., 2019). Comme le rappelle la Charte des sciences et recherches participatives en France (2017), les collaborations entre la communauté scientifique et la société civile, telle que définie par le Comité économique et social européen ou par l'UNESCO, connaissent un fort

développement. Les sciences et recherches participatives sont entendues ici comme des formes de production de connaissances scientifiques auxquelles participent des acteurs et actrices de la société civile, à titre individuel ou collectif, de façon active et délibérée. Si le thème est apparu dès les années 40 aux États-Unis, notamment avec les travaux de recherche-action de Lewin (1946), puis progressivement dans l'espace francophone avec des recherches-intervention menées en sociologie (Touraine, 1987 ; Vrancken et Kutty, 2001 ; Herreros, 2009), le degré de participation à la recherche de la part des personnes directement concernées et le statut des différents types de savoirs qui peuvent entrer en dialogue font toujours polémique au sein de la communauté scientifique.

La recherche avec les PDI pose des questions particulières : elles ont parfois besoin d'accompagnement dans leur accès à l'écrit par exemple, ou pour s'exprimer (Chappell, 2000). Se pose alors la question du rôle des chercheur-e-s non DI qui travaillent avec elles. Des chercheur-e-s en situation de handicap mais ne vivant pas l'expérience de la DI peuvent s'engager dans la recherche émancipatoire. Ils et elles peuvent choisir de ne pas séparer leur compréhension du handicap comme oppression, leur activité académique et leur expérience individuelle – mobilisant leur travail scientifique pour soutenir le changement social. Les PDI quant à elles entretiennent un autre type de relation avec le monde académique. Elles sont en effet exclues des institutions d'éducation supérieure à cause, d'une part, d'un système éducatif exclusif et compétitif qui discrimine les PDI et, d'autre part, de leurs difficultés intellectuelles et développementales qui font qu'elles ne possèdent pas les compétences intellectuelles nécessaires pour réussir dans ce système. De plus, les conventions méthodologiques en recherche sociale en DI ont institutionnalisé un rôle important pour les chercheurs non handicapés dans le champ. Cela ne veut pas dire que les PDI ne peuvent pas faire de recherche mais elles ont besoin du support de personnes sans DI (Chappell, 2000). Dans cet ordre d'idée, le rôle du chercheur est aussi de garantir l'accessibilité de la recherche. Au sens de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances⁴, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, la mise en accessibilité implique de réduire, voire d'éliminer les limitations d'activité ou de restriction de participation à la vie en société subie par une personne dans un environnement en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant.

Un premier pas a été fait dans ce sens, quand deux EC ayant participé à la première promotion ont eu envie d'écrire un article auto-ethnographique sur la construction de leurs cours et leurs vécus de la formation. Concevoir et délivrer en duo un cours à l'université avec une PDI n'est pas la norme, il leur semblait intéressant de documenter cette innovation. Elles voulaient revenir sur la manière dont cette démarche a été vécue et mise en œuvre. Quels ont été les enjeux, la place prise par chacun-e ? Elles voulaient également interroger les limites éventuelles à cette co-construction. La formation ayant eu lieu en duo, elles voulaient y associer les deux PDI avec lesquelles elles avaient travaillé qui ont accepté directement. Pour les personnes c'était l'occasion de montrer que *« les personnes avec un handicap ont des capacités, des droits et qu'elles sont capables de devenir formateur ou formatrice »*. Elles voulaient montrer qu'*« avec la volonté on peut tous et toutes réussir même si c'était difficile au début »*. Elles insistaient aussi sur la nécessité d'expliquer que *« c'est le travail en équipe qui permet de rendre les choses plus faciles »*. Faire l'article à quatre était important parce que *« ça parle de nous »*, *« c'est un travail d'équipe »*, *« c'est important de montrer aux gens de quoi nous sommes capables »* et parce qu'*« on participe aussi avec ou sans handicap »*.

⁴ Loi no 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées. Journal officiel de la République française, n° 36, 12 février 2005

Afin de pouvoir inclure réellement les PDI dans la démarche les EC ont proposé une méthode de travail. Elles ont découpé le projet DESHMA en plusieurs thématiques correspondant aux étapes du parcours : préparation du cours, expérience d'enseignement, transformations vécues et après-formation. Chaque participant-e, chercheur-e ou personne en situation de handicap, a partagé son vécu lors d'échanges en duo (PSH, EC) puis en quatuor. Des temps entre pairs et l'usage du photolangage ont également permis aux co-auteur-e-s de relire ensemble leur expérience du projet. Ces temps ayant tous été enregistrés, les EC ont ensuite analysé collectivement les verbatim, traduit les apports théoriques dans un langage accessible et rédigé un texte. Devant la complexité de la version académique, deux versions de l'article ont été produites : l'une accessible, l'autre scientifique, afin de respecter l'esprit collectif du projet. La méthode de travail est détaillée dans un article que les chercheuses universitaires ont écrit par la suite sur ce projet d'écriture d'article inclusif (d'Arripe et Lefebvre, 2022).

Le rôle des EC a ici été de donner un cadre et une méthode afin de permettre l'exercice de la réflexivité. Elles ont aussi aidé les PDI à comprendre les attendus d'un article scientifique et les étapes à respecter. Elles ont amené des éléments plus théoriques qui pouvaient aider à réfléchir et les ont vulgarisés pour les rendre accessibles. Elles ont aussi tenté d'extraire des éléments communs de ces vécus, ou de rendre visible les divergences dans la façon de penser la co-formation. Leur rôle ne s'est toutefois pas limité à cela car elles ont aussi partagé leur vécu et leur expérience du projet. Dans ce partenariat, plusieurs choses ont été relevées comme importantes. La première est le respect mutuel. Celui-ci se marque par le fait de demander son avis à la personne avant de l'enregistrer, de demander l'avis du groupe avant de parler en son nom, de veiller à ce que chaque personne trouve sa place, que ce soit lors de communications orales en veillant à donner à chacun et chacune le même temps de parole, ou par écrit en veillant à ce que tous et toutes comprennent le texte et puissent le modifier ou encore de proposer son aide mais pas de l'imposer. Comme nous l'avons mentionné précédemment, le présent article est également issu d'une collaboration entre une PDI et une EC de métier. Dans ce cas, la réflexion a été nourrie par les apports de la PDI à différents moments : lors de la préparation de la communication dont l'article est issu en partie, lors de la journée de rencontre autour de cet article et lors des temps de travail qui ont suivi la réception de l'évaluation. Une expertise se développe du côté des PDI qui apprennent peu à peu le métier de co-chercheur-e : *« C'était plus facile parce qu'on avait déjà eu l'expérience d'un premier article »*.

CONCLUSION

Chaque occasion de travailler ensemble, PDI et personne ayant l'expérience de la recherche et de la formation, pour expliquer ce projet de co-formation, témoigner de notre expérience commune, ou réfléchir ensemble sur cette dernière, est à saisir. Pour les personnes concernées, cela permet de montrer que *« nous sommes tous pareils avec notre différence »*. Cela montre que l'*« on a des capacités à raconter notre histoire et à réfléchir ensemble, par exemple avec des images »*. En tant que PDI, *« il est important d'avoir de la volonté et d'avoir confiance en soi »*. *« C'est nécessaire de réfléchir ensemble car, même si on n'a pas les mêmes idées, c'est enrichissant. Partager notre vécu permet de faire connaître notre expérience pour que d'autres personnes fassent la même chose que nous »*. En tant que chercheuse, cela permet de questionner le sens des pratiques et des représentations qui visent à donner une place aux savoirs expérientiels des personnes accompagnées dans les formations initiales et continues. Nous nous interrogeons chemin faisant sur la place effective de ces savoirs expérientiels dans la formation tout au

long de la vie. Il s'agit de réfléchir ensemble aux conditions de légitimité et d'effectivité des savoirs expérientiels et à ce que doit être un cours à l'université, à ce qui importe sur un plan pédagogique.

Le cours de sensibilisation aux expériences du handicap à destination des étudiant-e-s de licence dans lequel les duos interviennent pour la première fois a été intégré au programme de formation. La formation des duos n'ayant pas lieu chaque année, lorsqu'il n'y a pas de promotion en cours, ce sont d'anciens duos qui viennent assurer les cours moyennant rémunération. Les occasions d'intervenir dans les formations restent toutefois limitées. Nous plaçons pour que des cours de sensibilisation aux expériences du handicap délivrés par des duos le soient dans toutes les facultés et pas uniquement dans celles qui travaillent avec des publics concernés. Il s'agit selon nous d'une condition essentielle pour permettre une réelle inclusion. En effet, si les futur-e-s juristes, ingénieur-e-s, communicant-e-s, etc., connaissaient mieux le handicap, les leviers pour permettre la participation et les réelles capacités des personnes concernées, ils et elles penseraient davantage à les associer à leurs projets ou à s'adresser à elles directement. L'inclusion des PDI dans toutes les composantes des universités est un défi pour les prochaines années. Une piste serait l'engagement de PDI non plus comme vacataires mais comme personnel statutaire. Elles pourraient être impliquées dans l'enseignement et la recherche. Si cette piste peut sembler utopique dans le contexte français, elle existe pourtant à l'étranger. En Norvège, par exemple, six personnes avec déficience intellectuelle occupent le poste de « *lecturers* » à l'Université Arctique de Norvège dans un programme d'éducation à la santé et aux services sociaux. Elles donnent des cours en binôme, partagent leurs savoirs expérientiels et interagissent au quotidien avec les étudiant-e-s et leurs collègues (Mevold et al., 2023). Il est toutefois important de signaler que si c'est un idéal à atteindre de notre point de vue d'EC, ce n'est pas le souhait de toutes les PDI de suivre ce chemin : « *J'aime bien, je dis pas le contraire, mais ça ne me dirait pas. Avec ma pathologie, ce serait trop de responsabilités pour moi. Il y a encore des trucs qui sont non acquis, je suis trop souvent dans la lune par exemple* ». Cette inclusion devrait donc rester un choix et être accompagnée pour ne pas, en voulant bien faire, mettre la personne en difficulté.

Nous aimerions poursuivre nos réflexions autour de ce projet et de son évolution puisque la sixième promotion a débuté en septembre 2025. Nous nous interrogeons sur les effets produits par l'articulation des différents savoirs sur les parcours, les identités, les postures et les logiques professionnelles des étudiant-e-s, des formateur-rice-s et des professionnel-le-s. Comme le dit Jaeger (2019) concernant la conception du travail social, nous faisons l'hypothèse que la reconnaissance de la légitimité de personnes aidées et accompagnées à occuper une fonction pédagogique vis-à-vis des professionnels de l'accompagnement transforme profondément leur conception du travail. Nous aimerions comprendre et identifier les intérêts croisés, mais aussi les difficultés de cette inclusion pour les personnes concernées, étudiant-e-s, formateur-rice-s ou professionnel-le-s de l'accompagnement. Cette démarche de recherche, nous ne désirons pas la mener avec des chercheur-e-s académiques uniquement mais bien dans une logique de recherche inclusive avec tou-te-s les participant-e-s, personnes accompagnées et étudiant-e-s compris. Il est en effet important que ces co-formations aident ces dernier-e-s à mieux identifier ce qu'ils et elles savent, ont appris et doivent encore apprendre. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amaré, S. et Bourgeois, L. (2022). La reconnaissance des savoirs expérientiels et professionnels dans la formation des travailleurs sociaux : quels effets de la coformation sur la fonction de formateur dans une institution de formation en travail social ? Dans P. Lechaux, *Les défis de la formation des travailleurs sociaux. Entre universités et écoles professionnelles*, (p. 229-250). Champ social.
- Baujard, C. (2020). Expérience esthétique et médiations thérapeutiques au musée. *Le sujet dans la cité, Actuels*, 9 (1), 221-231.
- Boin, K., Breuvrière, R., d'Arripe, A., Desbonnet, L., Fleurent, D., Hannoy, J., Jasselette, F., Lecocq, F., Lequien, J., Lefebvre, C., Rivière, N., et Routier, C. (2021). Tous et toutes pareil-le-s, tous et toutes différent-e-s : Changer les regards pour réduire les inégalités entre les savoirs. Dans B. Godrie, M. Dos Santos et S. Lemaire, *Lucidités subversives*, Éditions science et bien commun.
- Chappell, A.L. (2000). Emergence of participatory methodology in learning difficulty research: Understanding the context. *British Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 38–43.
- Charte des sciences et recherches participatives en France (2017). <https://franceuniversites.fr/wp-content/uploads/2017/03/2017-03-20-Chartes-Sciences-Participatives-final.pdf>
- Cudré-Mauroux, A., Piérart, G. et Vaucher, C. (2020). Les apports d'une méthodologie participative pour la pratique. Dans *Co-construire l'autodétermination au quotidien*. Éditions ies.
- d'Arripe, A., Fleurent, D., Lefebvre, C. et Mylonas, J. (2020). Quand autoreprésentants et universitaires construisent ensemble un cours sur la déficience intellectuelle : Récit d'un parcours inclusif. *Sciences & Actions Sociales*, 13(1), 246-260. <https://doi.org/10.3917/sas.013.0246>.
- d'Arripe, A., Lefebvre C. (2022), La place des personnes typifiées institutionnellement comme déficientes intellectuelles dans la recherche en sciences sociales : richesses et écueils de la co-écriture. *Communication*, 39(1). <https://doi.org/10.4000/communication.15450>.
- Desailly, S. (2025). Associer les personnes accompagnées à l'analyse de la pratique du stage des étudiants en filière initiale d'assistant de service social. *Sociographe*, 89(1), 28-42, XXVIII-XLII. <https://doi.org/10.3917/graph1.089.xxviii>.
- Dewey, J. (2003). *Le Public et ses problèmes* (traduit par J. Zask). Publications de l'université de Pau-Farago-Léo Scheer.
- Dewey, J., Cometti, J.-P. et Zask, J. (2012). *Expérience et nature*. Gallimard.
- Flora, L. (2012). *Le patient formateur : élaboration théorique et pratique d'un nouveau métier de la santé* [thèse de doctorat en sciences de l'éducation]. Université Vincennes-Saint-Denis-Paris 8. <https://theses.fr/2012PA083535>.
- Fontana-Lana, B., Angéloz Brügger, P., Gobet, L. et Hauenstein, I. (2016). Des outils pour soutenir l'implémentation de pratiques d'autodétermination et de participation citoyenne en milieu socio-éducatif. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 1, 18-25.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice : Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

- Gardien, E. (2017). Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ? *Vie sociale*, 20(4), 31-44.
- Godrie, B. (2016), « Vivre n'est pas (toujours) savoir. Richesse et complexité du savoir expérientiel », *Le Partenaire*, 24(3), 37.
- Godrie, B. (2017). Rapports égalitaires dans la production des savoirs scientifiques : L'exemple des recherches participatives en santé mentale. *Vie sociale*, 20(4), 99.
- Grimault, C. (2021). « Devenir co-formateur » : Une formation destinée aux personnes accompagnées en ESAT : Un apprentissage favorisant l'autodétermination. EHESP.
- Gross, O. et Gagnayre, R. (2021). Diminuer les injustices épistémiques au moyen d'enseignements par et avec les patients : l'expérience pragmatiste de la faculté de médecine de Bobigny. *Canadian Journal of Bioethics / Revue canadienne de bioéthique*, 4(1), 70–78. <https://doi.org/10.7202/1077628ar>.
- Hall, B. L., Jackson, E. T., Tandon, R., Fontan, J.-M. et Lall, N. (Éds.). (2019). *Knowledge, democracy and action : Community–university research partnerships in global perspectives*. Manchester University Press.
- Heijboer, C., Petiau, A., Rurka, A., Lagier, E. et Doibani, M. (2022). La coformation en travail social : quels enjeux de transformation sociale. Dans P. Lechaux (Ed.), *Les défis de la formation des travailleurs sociaux. Entre universités et écoles professionnelles* (p. 209-228). Champ social.
- Heijboer, C., Lagier, E., Petiau, A. et Rurka, A. (2025). De la formation à la co-formation. Pourquoi les personnes accompagnées dans la formation des travailleurs sociaux ? *Le Sociographe*, 89(1), 9-13. <https://doi.org/10.3917/graph1.089.0009>.
- Herreros, G. (2009). *Pour une sociologie d'intervention*. Erès.
- Jaeger, M. (2019). L'émergence d'un nouveau profil de formateurs : les personnes accompagnées. *Vie sociale*, 25-26(1), 11-26. <https://dx.doi.org/10.3917/vsoc.191.0011>.
- Lachapelle, Y. et Wehmeyer, M.L. (2003). L'autodétermination. Dans M. J. Tassé et D. Morin (Éds). *La déficience intellectuelle*. Gaëtan Morin.
- Lafore, R. (2020). Le travail social à l'épreuve des recompositions institutionnelles de l'action sociale. *Revue française des affaires sociales*, 29-49. <https://doi.org/10.3917/rfas.202.0029>.
- Lambert, A., Roy, P., Noël, J., Leblanc, C. et Jean, M-E. (2021). Le croisement des savoirs entre personnes usagères, étudiantes et enseignantes : la valorisation des forces dans la formation en travail social. *Intervention*, 153, 75-85.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46.
- Loisel M. et Rio N. (2024). *Pour en finir avec la démocratie participative*. Textuel.
- Mevold S., Johansen L.I., Wynn R. et Ramsdal G.H. (2023), Experiences of individuals with intellectual disability who lecture in higher education. *Frontiers in Psychiatry*, 14, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1258337>.

- Ministère du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles. (2015). *Plan d'action interministériel en faveur du travail social et du développement social*. Ministère du Travail. <https://solidarites.gouv.fr/plan-daction-interministeriel-en-faveur-du-travail-social-et-du-developpement-social>.
- Soulière, M. et Fontan, J.-M. (2018). Les recherches conjointes : Un fait socio-anthropologique contemporain. *Recherches sociographiques*, 59(1-2), 15–24. <https://doi.org/10.7202/1051423ar>.
- Tuana N. (2006). The speculum of ignorance: The Women's Health Movement and epistemologies of ignorance, *Hypatia*, 21(3), 1-19. <http://www.jstor.org/stable/3810948>.
- Touraine, A. (1987). *La voix et le regard*. Éditions du Seuil.
- Vrancken, D. et Kutty, O. (2001). *La sociologie et l'intervention*. De Boeck Université.
- Wolfensberger W. (1991). *La valorisation des rôles sociaux : introduction à un concept de référence pour l'organisation des services*. Éditions du CTNERHI.