

INCLUSION ET FORMATION DES ADULTES : ENJEUX ET PERSPECTIVES

INCLUSION AND ADULT TRAINING: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Apolline BRUYÈRE

Université de Lille, ULR 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, France

Anne-Françoise DEQUIRÉ

Université de Lille, ULR 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, France

Agnès D'ARRIPE

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

INTRODUCTION

En France, le début du XXI^e siècle a été marqué par des mutations visant la reconnaissance pleine et entière des personnes en situation de handicap. Ces changements ont engendré des avancées significatives pour les politiques sociales en termes de recommandations et de législations et ont permis de rompre avec les pratiques de mise à l'écart ou d'assistance. Le modèle strictement médical du handicap a ainsi cédé progressivement la place à une approche dite situationnelle, reconnaissant le rôle déterminant de l'environnement dans la production ou la réduction des limitations de participation. Cette évolution conceptuelle s'est accompagnée d'une transformation lexicale ; les désignations stigmatisantes ou déficitaristes qui dominaient autrefois, ont été remplacées par des terminologies visant désormais à rendre intelligible le caractère individualisé et singulier des situations des personnes, en tenant compte des interactions entre caractéristiques personnelles et obstacles environnementaux.

Le passage de la notion de « personne handicapée » à celle de « personne en situation de handicap » est révélateur de cette orientation environnementale devenant un facteur indissociable de l'analyse et de la compréhension des situations vécues (Boudaoud, 2008). Pourtant, malgré l'émergence de certaines mesures (normes d'accessibilité aux logements, aux lieux publics, aux transports, principe de non-discrimination, inclusion scolaire, accompagnement à la formation, etc.), des formes d'exclusion persistent et ne permettent pas toujours aux personnes en situation de handicap d'être reconnues comme citoyennes à part entière.

Dans le champ de la formation et de l'emploi, leur faible niveau de qualification et leur insertion professionnelle restent une préoccupation (Bernardi, 2019 ; Observatoire des inégalités, 2025), réaffirmée par la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » (Revillard, 2019 ; Blanc, 2006). La question de l'inclusion des personnes en situation de handicap et la formation des adultes représentent aujourd'hui un enjeu fort, tant sur le plan sociétal qu'académique. Selon l'INSEE (2024), trois millions de personnes âgées de 15 à 64 ans sont reconnues handicapées en France en 2023. Leur taux de chômage est de 12 %, près du double de celui de la population totale (7 %).

Le mouvement inclusif est un enjeu fondamental, naturellement sujet à débat, qui traverse les sphères éducatives, professionnelles et sociales. Malgré des avancées notables, garantir une formation accessible et adaptée à tous demeure un défi. Il ne s'agit pas uniquement de répondre aux besoins des personnes en situation de handicap, mais également de déconstruire les stéréotypes qui y sont associés et de favoriser une véritable égalité des chances dans l'accès aux apprentissages et aux parcours professionnels. La diversité des parcours et l'hétérogénéité des besoins demandent une approche inclusive renouvelée, qui elle aussi sera attentive à la pluralité des situations de handicap et aux adaptations qu'elles impliquent (Gardou, 2014). Dans cette perspective, il convient de s'interroger sur la manière dont la formation peut favoriser l'inclusion en adaptant ses pratiques et en développant des approches innovantes pour répondre à la diversité des publics.

PRÉSENTATIONS DES CONTRIBUTIONS

Ce numéro s'inscrit dans la continuité de la journée d'étude « *Inclusion et formation des adultes : enjeux et perspectives* », organisée le 26 mars 2025 à la Maison de la Recherche de l'Université de Lille par Anne-Françoise Dequière, Professeure des universités en sciences de l'éducation et de la formation, et Apolline Bruyère, doctorante, avec le soutien de l'équipe Trigone-Cirel (ULR4354) et la Fondation de l'Université de Lille.

Les articles réunis interrogent, sous des angles complémentaires, les enjeux contemporains de l'inclusion dans les dispositifs de formation des adultes : l'accessibilité des parcours de formation, la reconnaissance professionnelle, la place des personnes en situation de handicap dans la formation universitaire, les représentations sociales et les stéréotypes, ou encore les questions d'inclusion et d'accessibilité dans les systèmes de formation ferroviaire. À travers la diversité de ces contributions, ce numéro entend souligner la nécessité de co-construire des dispositifs de formation des adultes plus équitables, fondés notamment sur la reconnaissance des savoirs expérientiels et la pluralité des parcours singuliers. Il vise ainsi à nourrir une réflexion collective sur les conditions d'une formation véritablement inclusive.

Sur ces bases, ce sont six articles et une note de lecture qui se trouvent agrégés et entrent en résonance.

Le numéro s'ouvre sur l'article de Piero Galloro, « *Aborder les stéréotypes et les préjugés en formation : la question des représentations sociales* ». L'auteur questionne la place des stéréotypes et des préjugés en se basant sur la théorie des représentations sociales. Il articule son analyse autour de trois axes : l'historicité, entendue

comme la manière dont les images héritées du passé, en particulier colonial, continuent de structurer notre regard ; les entrepreneurs de morale, où les formateurs, institutions et médias agissent en tant qu'acteurs de la définition des normes sociales et les paniques morales, comprises comme des processus de fabrication du jugement social en formation, ainsi que l'axe du spectaculaire, qui renvoie à la légitimation symbolique en déterminant ce qui est permis de voir, d'aimer ou de condamner. Dans cette perspective, la lutte contre les préjugés tend elle-même à devenir un objet de mise en scène, relevant d'une forme de « bonne conscience », davantage soucieuse d'afficher une posture vertueuse que de transformer les pratiques. Les pistes proposées par cet article relèvent d'une didactique des représentations, de dispositifs réflexifs et d'une éducation du regard, afin que la formation devienne un espace de déconstruction et non un simple relais de ce qu'elle prétend combattre.

Dans cette même optique, que l'inclusion suppose à la fois une transformation des représentations sociales et une reconnaissance effective des compétences et des capacités d'agir des personnes concernées, Corinne Baujard et Léa Kahlik s'intéressent, dans un article intitulé « *Transformation de l'expérience d'accompagnement et reconnaissance professionnelle des personnes en situation de handicap* », aux effets de la reconnaissance dans les pratiques d'accompagnement des personnes en situation de handicap. À partir d'une revue de littérature pluridisciplinaire, les autrices examinent les liens entre accompagnement, reconnaissance et professionnalisation. Loin de se limiter aux personnes en situation de handicap, la reconnaissance agit aussi sur l'identité, les savoirs et le pouvoir d'agir de ceux et celles qui les accompagnent. Défendant une conception de l'inclusion reposant sur la valorisation des capacités des personnes et la construction d'un vivre ensemble plus solidaire, elles mettent en lumière le rôle central des collectifs d'entraide, des relations de réciprocité et des savoirs expérientiels.

Le numéro se poursuit avec l'article de Rémi Casanova, « *Existe-t-il une pédagogie spécialisée et ses conséquences pour la formation des éducateurs et enseignants spécialisés ?* », qui interroge les frontières entre pédagogie spécialisée et ordinaire en mobilisant la pensée complexe d'Edgar Morin. Au-delà de cette dualité, le projet éducatif se fonde sur l'éducabilité, concept fondamental en sciences de l'éducation et de la formation et dénominateur commun de tous les pédagogues. L'auteur postule que la formation inclusive se pense à travers trois niveaux (individuel, collectif, institutionnel) et quatre axes (langage commun, dispositifs, agir du quotidien, analyse de sa réactivité). Elle s'appuie sur les 4 R : Repères, Responsabilisation, Reconnaissance et Respect, s'inscrivant dans la filiation des pédagogies institutionnelles, et mettant en œuvre la triple obligation maussienne. L'intégration à rebours va alors se développer pour faire du monde spécialisé un espace capable d'intégrer le monde ordinaire.

Là où Rémi Casanova propose de dépasser cette dualité et de faire du spécialisé une ressource pour l'ordinaire, Agnès d'Arripe et Dominique Fleurent dans l'article « *Enjeux et défis de la place des personnes ayant l'expérience de la déficience intellectuelle à l'université comme étudiantes, co-formatrices et co-chercheuses* », donnent à voir, à travers le projet DESHMA, une réalisation possible de ce renversement. Leur article analyse la place des personnes ayant l'expérience de la déficience intellectuelle à l'université où elles deviennent successivement étudiantes, co-formatrices puis co-chercheuses aux côtés d'enseignant-e-s chercheur-e-s de métier. Mobilisant les concepts de justice épistémique (Fricker) et de valorisation des rôles sociaux (Wolfensberger),

les autrices, dont l'une vit l'expérience de la déficience intellectuelle, montrent comment ce dispositif de co-formation permet de légitimer les savoirs expérimentiels face aux savoirs académiques dominants. L'article met en lumière les défis persistants de cette co-construction dans un contexte universitaire marqué par des asymétries de pouvoir tout en montrant également comment elle peut devenir un levier de transformation pour l'institution et la pédagogie universitaire dans son ensemble.

Dans une contribution intitulée « Faire expérience du handicap en contexte de simulation : quels apports pédagogiques pour les étudiants, les professionnels de santé et les formateurs ? », Anne-Françoise Dequière présente un dispositif de formation permettant de développer une réflexion éthique sur le « prendre soin » par la mise en œuvre, au sein d'un laboratoire d'éthique des soins, d'une pédagogie centrée sur l'expérience des soignants et des étudiants dans un contexte de simulation. L'autrice s'interroge : « en quoi un dispositif de formation en contexte de simulation peut-il être capacitant pour les apprenants confrontés au handicap ? ». Ainsi la contribution tente de répondre à cette question, mettant en exergue les apports de cette expérience et les difficultés rencontrées via les récits des étudiants, des professionnels de santé et des formateurs, recueillis durant les sessions, notamment les débriefings et les évaluations post-sessions.

Enfin, Apolline Bruyère, dans l'article « *Inclusion et pratiques situées : la formation professionnelle face à la diversité des situations de handicap* », interroge les dispositifs de formation destinés aux agents ferroviaires au regard de la diversité des situations de handicap, en portant une attention particulière à la déficience intellectuelle, dont la prise en compte demeure aujourd'hui encore marginale dans les pratiques professionnelles. À partir d'une enquête qualitative conduite dans quatre gares françaises, l'autrice met en évidence une tension structurelle entre les ambitions inclusives affichées par l'institution et les modalités effectives de professionnalisation des agents. Son analyse révèle que les dispositifs de formation existants demeurent, pour l'essentiel, généralistes et centrés sur les déficiences visibles, reléguant ainsi la déficience intellectuelle à une position marginale dans les contenus dispensés.

La note de lecture, consacrée à l'ouvrage de Serge Ebersold, *Le temps de l'accessibilité* (L'Harmattan, 2024) proposée par Apolline Bruyère analyse l'émergence d'un « nouvel âge de l'accessibilité » comme principe structurant de l'action publique et des sociétés inclusives contemporaines. L'autrice y retrace la manière dont Serge Ebersold articule cette notion aux transformations du rapport entre individu et collectif, aux mécanismes d'inégalités qui en limitent l'effectivité, ainsi qu'à une « grammaire » sociale et symbolique distinguant l'accès, l'accessible et l'accessibilité, avant d'en interroger les modalités concrètes de mise en œuvre dans le champ de l'intervention sociale. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Blanc, A. (2006). Handicap et insertion professionnelle : égalité et démocratie. *Reliance*, 19(1), 42-49. <https://doi.org/10.3917/reli.019.49>.
- Boudaoud, A. (2008). Du handicap à la reconnaissance de la situation de handicap... La lettre de l'enfance et de l'adolescence, 73(3), 19-26. <https://doi.org/10.3917/lett.073.0019>.

- Bernardi, V. (2019). *La formation professionnelle des personnes handicapées entre 2014 et 2016 : Une forte hausse des formations des personnes en recherche d'emploi et des entrées en apprentissage* (Dares Résultats, n° 10). Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques (DARES). <https://dares.travail-emploi.gouv.fr/sites/default/files/pdf/2019-010.pdf>
- Ebersold, S. (2024). *Le temps de l'accessibilité*. Harmattan.
- Gardou, C. (2014). Le temps des savoirs. Dans C. Gardou, *Handicap, une encyclopédie des savoirs* (p. 9-22). érès. <https://doi.org/10.3917/eres.gardo.2014.01.0009>.
- Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE). (2024). *Travail, santé et handicap*. Dans *Emploi, chômage, revenus du travail* (édition 2024). <https://www.insee.fr/fr/statistiques/7767083>
- Observatoire des inégalités. (2025). *Emploi : La difficile insertion des personnes handicapées*. <https://www.inegalites.fr/Emploi-la-difficile-insertion-des-personnes-handicapees>.
- Revillard, A. (2019). *Handicap et travail*. Presses de Sciences Po.