



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

# **Transition vers la formation postsecondaire de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers en Suisse : (re)défendre ses droits à l'accessibilité**

## **Auteures**

Isabelle Noël, maîtresse d'enseignement et de recherche, Département de formation à l'enseignement, Université de Fribourg, Suisse, [isabelle.noel@unifr.ch](mailto:isabelle.noel@unifr.ch)

Ariane Paccaud, lectrice, Département de formation à l'enseignement, Université de Fribourg, Suisse, [ariane.paccaud@unifr.ch](mailto:ariane.paccaud@unifr.ch)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Déclaration de l'usage de l'IA dans l'élaboration de cet article**

- Aucun usage de l'IA dans l'élaboration de l'article
- Recension des écrits utilisés dans l'article
- Idéation, élaboration du plan de l'article
- Rédaction de passages de l'article (utilisés tels quels ou modifiés par l'auteur)
- Reformulation ou réécriture de passages formulés initialement par l'auteur
- Analyse de données présentées dans l'article
- Création d'images, de figures, etc. présentées dans l'article
- Correction linguistique de l'article
- Vérification des normes bibliographiques
- Autre (précisez) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### **Résumé**

Cet article s'appuie sur deux études qualitatives menées en Suisse auprès de vingt jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi que de leurs parents. Il décrit et analyse les enjeux et les défis liés à la transition vers la formation postsecondaire pour ces jeunes. Différentes formes d'accessibilité posent question, comme l'accès à une formation postsecondaire ou à une formation certifiante ou le maintien et la mise en place de certains aménagements auxquels ces jeunes ont droit. L'article propose des pistes pour dépasser une vision encore très individuelle et compensatoire des besoins des jeunes et pour cheminer vers des pratiques plus universelles au niveau postsecondaire en Suisse.

Mots-clés : transition vers le postsecondaire; droit à l'accessibilité; élèves à besoins éducatifs particuliers; voix des jeunes et de leurs parents



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Acronymes utilisés dans le texte

<b>Élève BEP</b>	Élève identifié·e comme ayant des besoins éducatifs particuliers
<b>Mesure CDD</b>	Mesure de compensation des désavantages
<b>MAR</b>	Mesure renforcée de pédagogie spécialisée
<b>CFC</b>	Certificat fédéral de capacité
<b>AFP</b>	Attestation fédérale de formation professionnelle (niveau d'exigence moins élevé que le CFC)
<b>AI</b>	Assurance invalidité
<b>Coach AI</b>	Coach mandaté par l'Assurance invalidité



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Problématique

À l'image de nombreux pays, la Suisse s'appuie sur les recommandations internationales (p. ex. UNESCO, 2017) et s'attèle à développer une éducation et une société plus inclusives. Conformément à la perspective de Gardou (2012), nous envisageons l'inclusion en tant que processus dynamique visant à flexibiliser l'organisation sociale afin qu'elle soit apte à prendre en compte les expériences, les identités et les besoins de chaque personne. Une telle vision est exigeante : elle s'inscrit dans une dynamique nécessairement collective et implique de se focaliser sur l'environnement en cherchant à éliminer les obstacles à la participation et à l'apprentissage (Fortier et al., 2018; Gremion et Gremion, 2020). Alors que l'école obligatoire en Suisse évolue progressivement vers une éducation inclusive (Noël, 2024; Noël et Rody, 2024), le domaine de la formation postsecondaire est à son tour amené à se transformer pour considérer les besoins de chacun et de chacune (Schellenberg et al., 2020). En effet, nombre d'élèves bénéficiant de mesures d'aide à l'intégration<sup>1</sup>, disponibles depuis une quinzaine d'années dans le système scolaire suisse, fréquentent désormais des écoles professionnelles, des entreprises formatrices, des gymnases<sup>2</sup> ou des hautes écoles et des universités, ces dernières devant de ce fait s'adapter.

Plusieurs conventions internationales et textes de loi appuient la nécessité actuelle de repenser et de développer l'accessibilité et les pratiques pédagogiques au niveau postsecondaire en Suisse. Parmi ceux-ci, citons notamment la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006), la *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées* (LHand, 2002) ou encore la *Loi fédérale sur la formation professionnelle* (Assemblée fédérale de la Confédération suisse, 2002). Ces textes visent à « créer des conditions propres à faciliter aux personnes handicapées la participation à la vie de la société » (LHand, 2002, art. 1). Ainsi, la *Loi sur la formation professionnelle* (LFPr) affirme dans son article 21 que « l'école professionnelle a un mandat de formation qui lui est propre; elle met en valeur les talents des personnes en formation et satisfait, par des offres adéquates, aux besoins de celles qui ont beaucoup de facilité comme de celles qui éprouvent des difficultés ». Comme le souligne Plaisance (2013), de tels textes portent en eux un certain paradoxe : ils se réfèrent d'abord aux droits de l'homme en général, mais ciblent tout de même un groupe particulier de personnes susceptibles de subir des discriminations. Bien que les établissements d'enseignement postsecondaire en Suisse

---

<sup>1</sup> Bien que les politiques éducatives suisses soutiennent actuellement une visée inclusive, le terme « intégration » figure encore dans la majorité des textes légaux en vigueur. Les mesures d'aide à l'intégration auxquelles nous faisons référence dans cet article consistent essentiellement en des mesures de pédagogie spécialisée et des mesures de compensation des désavantages (CDD). Celles-ci sont explicitées plus loin, dans la section relative aux éléments contextuels.

<sup>2</sup> Le « gymnase » en Suisse correspond au « lycée » en France et au « cégep » ou au « collège » au Québec, il s'agit de la voie traditionnelle donnant accès à des études au niveau tertiaire.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

disposent de chartes visant à prendre en compte la diversité des personnes apprenantes<sup>3</sup>, les pratiques effectives se matérialisent encore essentiellement sous la forme d'aménagements individuels pour des jeunes ayant un diagnostic (Ramel, 2018). À l'image de ce que décrivent Querrien et Caignon (2023) en contexte québécois et français, les pratiques s'inscrivant dans une optique universelle peinent à gagner du terrain au niveau postsecondaire en Suisse.

Passer d'une accessibilité centrée sur l'individu dans une vision compensatoire à une accessibilité pensée plus globalement constitue un enjeu de taille que nous interrogeons dans cet article. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les résultats de deux études menées auprès de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP)<sup>4</sup> et de leurs parents, tout comme l'ont déjà fait Bergeron et al. (2019) ou Rousseau et Bergeron (2017). L'objectif de ces études était de mieux comprendre le ressenti et le vécu de ces jeunes et de leurs parents durant le moment reconnu comme délicat de la transition vers le niveau postsecondaire (Jacques et al., 2013; Pool Maag, 2016), mais aussi de faire un état des lieux des possibilités de formation s'offrant à ces jeunes, des éléments rendant complexe ou facilitant leur accès à une formation postsecondaire, ainsi que des pratiques de prise en compte de la diversité mises en place dans différents établissements d'enseignement postsecondaire en Suisse romande. Le concept d'accessibilité constitue le cœur du cadre conceptuel de cet article. C'est à partir de ce concept que nous traitons des effets capacitants ou invalidants de l'environnement durant la période de transition vers le postsecondaire pour les jeunes ayant des BEP.

### **Cadre conceptuel**

#### *D'une accessibilité centrée sur l'individu à une accessibilité universelle*

L'approche intégrative s'appuie essentiellement sur « la mise en place de dispositifs de soutien et de rééducation pour adapter l'enfant ou l'adolescent à l'école ordinaire » (Thomazet, 2008, p. 19). Une telle approche s'ancre dans un modèle individuel et médical du handicap, en proposant diverses aides dans une visée compensatoire (Ravaud, 1999). Vue sous ce prisme, l'accessibilité demeure centrée sur l'individu, à l'image de ce que proposent Benoit et Sagot (2008) concernant le champ scolaire : « L'accessibilité pédagogique correspond aux pratiques et aux savoir-faire professionnels que développent les enseignants, avec le support d'aides techniques spécifiques ou généralistes, pour promouvoir des réponses pédagogiques adaptatives, susceptibles de réduire la situation de handicap » (p. 21). Ceci contribue à renforcer une approche essentialiste

---

<sup>3</sup> Voir par exemple la Politique-cadre à l'égard de la diversité de la HES-SO, le plus grand réseau de Hautes écoles spécialisées de Suisse (HES-SO, s. d.)

<sup>4</sup> Nous utilisons désormais le terme « élèves à besoins éducatifs particuliers » pour désigner les élèves bénéficiant d'une mesure d'aide de pédagogie spécialisée ou d'une mesure de compensation des désavantages et ayant participé aux deux études.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du handicap, passant sous silence l'accessibilité de l'environnement éducatif (Ebersold, 2015).

Pourtant, de nombreuses réflexions ont eu lieu concernant la manière de concevoir le handicap et le rapport à la norme (Marissal, 2009). Pekarsky (1981) a notamment montré les distorsions faites au principe de normalisation (Wolfensberger, 1972), considéré comme un catalyseur important pour les droits des personnes en situation de handicap. Selon lui, si ce principe impose des « effets normalisants » et renvoie au souhait de rendre l'autre conforme à une norme supposée correcte, alors il est nécessaire de réfléchir à un paradigme de « dénormalisation » permettant à toute personne de vivre avec sa différence sans avoir à changer pour se conformer à la société. Dans cette optique, la question de l'accessibilité ne peut plus être uniquement centrée sur des individus particuliers : elle devient nécessairement sociétale, voire s'inscrit dans une optique universelle.

Selon Ebersold (2019), l'accessibilité renvoie à la demande faite aux environnements et aux services de « se rendre universellement accessibles au plus grand nombre et de s'adapter aux particularités de chacun pour prévenir toute forme d'obstacle à la participation sociale » (p. 31). Dans le champ éducatif, l'accessibilité vise ainsi d'abord les responsables politiques et les professionnel·le·s qui doivent mettre en place des modalités permettant de promouvoir les capacités et la participation de chaque personne (Plaisance, 2013; Ramel, 2018). Ceci constitue en substance le projet de l'éducation inclusive en tant que « processus permettant de surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite des apprenants » (UNESCO, 2017, p. 7). À cette fin, des approches pédagogiques ayant pour visée de prendre en compte l'ensemble des particularités des apprenantes et des apprenants sont proposées par différents auteurs : la pédagogie de l'inclusion (Rousseau, 2010), la Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1993), la pédagogie universelle (Bergeron et al., 2011; Desmarais et al., 2023) ou encore la conception universelle des apprentissages (Rose et Meyer, 2002).

Introduite dans le domaine de l'architecture, la conception universelle (CU) considère comme centrales les notions d'accessibilité, d'inclusion et d'égalité des chances (Meier-Popa et Salamin, 2021). La conception universelle des apprentissages (CUA) va au-delà d'une conception uniquement matérielle de l'accessibilité et propose un cadre de conception pédagogique flexible susceptible de répondre aux besoins de la diversité des personnes apprenantes en favorisant la suppression des obstacles à l'apprentissage (Galkiene et Monkeviciene, 2021). Bien que la CUA connaisse actuellement un regain d'intérêt dans les pays francophones (Odier-Guedj et al., 2023) et qu'elle revête une importance certaine pour les élèves et les personnes enseignantes (Bergeron et al., 2011), les pratiques s'inscrivant dans une optique universelle peinent à gagner du terrain au niveau postsecondaire en Suisse. Cela n'est pas facilité par les politiques d'intégration scolaire encore en vigueur qui,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

comme le mentionne Payet (2017), « sont par définition centrées sur les difficultés de l'élève, qu'elles visent à remédier » (p. 3).

### *Transition vers le postsecondaire pour les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers*

Les élèves ayant des BEP ont tendance à vivre des transitions que Pelgrims et al. (2021) appellent « horizontales », faites d'allers-retours entre des structures scolaires ordinaires et spécialisées, de redoublements et d'incertitudes quant à la suite du parcours (Bovey, 2022). Chez les élèves BEP vivant des transitions « verticales » (prévisibles, avec leur groupe d'âge), il existe un risque plus élevé de rencontrer des difficultés lors de ces transitions : mesures d'aide interrompues, mauvaise communication entre professionnel·le·s et/ou avec la famille, difficultés d'intégration sociale, etc. (Paccaud et al., 2023).

Depuis deux décennies, avec le développement de l'école intégrative, voire inclusive, la transition des élèves BEP vers le monde professionnel est abordée différemment. Il ne s'agit plus seulement de proposer des formations « protégées » dans le second marché du travail, mais de voir comment les jeunes peuvent bel et bien faire partie de la société, sur les plans social et professionnel (Pool-Maag, 2013). Weber-Liel (2021) propose un modèle d'accompagnement à la transition vers le postsecondaire qui place les élèves BEP en son centre. Il insiste sur l'importance d'une approche écosystémique de chaque situation, sur le soin à apporter au travail en réseau et sur la nécessité d'individualiser l'accompagnement pour les élèves BEP. Cardinaux (2018) et Périchon (2024) émettent également des recommandations dans ce contexte : ces dernières concernent, d'une part, le rôle des professionnel·le·s (travail en réseau, rôle des personnes enseignantes spécialisées et des responsables de suivi, sensibilisation des entreprises formatrices), et, d'autre part, un travail important avec les jeunes dont il est question, notamment autour de leurs représentations du monde du travail, de leur connaissance de soi et de leurs compétences transversales.

Ces recommandations sont particulièrement importantes étant donné que les recherches des 20 dernières années ont mis en évidence de nombreux obstacles rencontrés par les jeunes ayant des BEP durant la phase d'orientation vers le postsecondaire : ils et elles ont plus de chances que les autres élèves d'être victimes de stigmatisation lors du processus de recrutement, de vivre un parcours d'orientation non linéaire et de ne pas exercer à terme le métier rêvé (Duc et Lamamra, 2023; Kronenberg, 2021). Pour rendre compréhensibles les enjeux liés à la période de transition vers le postsecondaire pour ces élèves, nous présentons ci-dessous quelques éléments de contexte concernant l'organisation de la formation postsecondaire en Suisse.

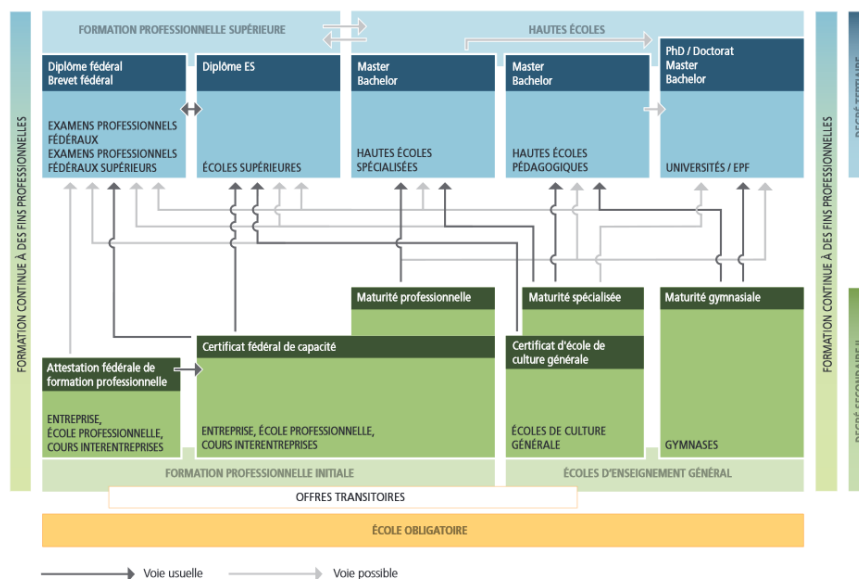


## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Éléments de contexte et questions de recherche

En Suisse, la scolarité obligatoire est composée de 11 années selon le Concordat Harnos (CDIP, 2007). Les degrés 9 à 11 correspondent au secondaire I, qui fait suite à 8 années d'école primaire. Le degré secondaire II et le degré tertiaire constituent la formation postsecondaire. Le degré secondaire II propose des formations générales (p. ex. gymnase) et des formations professionnelles. Ces dernières peuvent être duales (école professionnelle et entreprise) ou scolaires (p. ex. écoles des métiers) et durent trois ou quatre ans, menant à un certificat fédéral de capacité (CFC). Il existe aussi des formations professionnelles moins exigeantes, menant à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP). Enfin, des offres transitoires (p. ex. préapprentissage) existent pour « des jeunes qui, pour des raisons scolaires ou sociales, ne sont pas encore prêts à entamer une formation professionnelle ou qui n'ont pas trouvé une place d'apprentissage » (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation [SEFRI], 2022, p. 7). La figure 1 présente le système de formation au niveau postsecondaire en Suisse.

**Figure 1**  
**Système de formation professionnelle en Suisse**  
(tiré de SEFRI, 2022)



En plus de l'offre standard, il existe des formations destinées aux jeunes en situation de handicap. L'Assurance invalidité (AI) propose des formations adaptées aux possibilités individuelles de ces jeunes, en mettant l'accent sur leur employabilité (Kronenberg, 2021). La formation professionnelle pratique standardisée (FPra INSOS) est destinée aux personnes pouvant faire plus qu'une formation AI, mais ne pouvant pas encore prétendre à une AFP (Kronenberg, 2021). Plusieurs institutions



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

spécialisées proposent ces deux types de formation, avec des possibilités d'intégration dans l'économie libre (Wicht, 2024).

Alors que les jeunes ayant des BEP peuvent bénéficier de mesures de pédagogie spécialisée intégratives durant leur scolarité obligatoire, celles-ci ne sont quasiment plus mises en œuvre durant la formation postsecondaire pour diverses raisons telles que les ressources disponibles ou une forme de culture visant la sélection plutôt que le soutien à la réussite des apprenantes et des apprenants (Schellenberg et al., 2020). La mesure la plus utilisée dans le postsecondaire est la compensation des désavantages (CDD). Cette dernière vise à neutraliser ou à diminuer les limitations dues à un handicap. La CDD est un aménagement des conditions d'apprentissage ou d'examen, elle n'autorise pas d'adaptation des objectifs de scolarisation. Les élèves que la CDD concerne doivent être capables d'atteindre les mêmes objectifs d'apprentissage que leurs pairs, moyennant des aménagements de l'enseignement et de l'évaluation (Meier-Popa et Ayer, 2021). Pour le domaine postsecondaire, la CDD trouve son ancrage légal dans de nombreux textes de loi, comme la *Loi fédérale sur la formation professionnelle* (LFPr) (Glockengiesser, 2015). Malgré cela, sa mise en œuvre soulève toujours bien des questions dans la pratique en Suisse (Meier-Popa et Ayer, 2021). Néanmoins, 73 % des jeunes en bénéficiant dans le cadre de leur formation la considèrent comme assez, voire très utile (Schellenberg et al., 2020).

L'ensemble des éléments présentés ci-dessus nous amène à formuler les questions de recherche suivantes pour cet article :

- Quelles sont les enjeux et les défis rencontrés par des jeunes ayant des BEP et leurs parents durant la période de transition vers la formation postsecondaire?
- Que nous apprennent les jeunes et leurs parents concernant le développement de l'accessibilité au niveau postsecondaire en Suisse?

### **Méthodologie**

La première étude à la base de cet article a été menée auprès de quinze (15) jeunes ayant bénéficié d'une mesure d'aide renforcée de pédagogie spécialisée (MAR)<sup>5</sup> intégrative durant leur scolarité obligatoire à l'école ordinaire. La seconde étude est issue d'un projet de recherche longitudinal national mené de 2014 à 2023 auprès d'une cohorte d'élèves ayant des BEP, de leurs écoles et de leurs parents. Les données présentées ici consistent en un sous-échantillon de cinq élèves (à deux des cinq temps de mesure du projet) ayant un profil semblable à celui des

---

<sup>5</sup> En Suisse, les mesures d'aide renforcées de pédagogie spécialisée (MAR) sont destinées à des élèves considérés en situation de handicap (CDIP, 2007). Ces mesures sont dispensées par des personnes enseignantes spécialisées. Elles devraient prioritairement être dispensées en classe ordinaire, sous une forme intégrative, mais elles peuvent également être mises en place dans une classe d'enseignement spécialisé, lorsque les besoins spécifiques du ou de la jeune l'exigent.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

jeunes de l'étude 1. La structure des deux études est présentée dans le tableau 1.

**Tableau 1**  
**Structure des études 1 et 2**

	Étude 1	Étude 2
Personnes participantes	15 jeunes ayant eu une MAR durant leur scolarité obligatoire (secondaire I) et leurs parents (canton de Fribourg)	Parents de 5 jeunes ayant eu une MAR ou une mesure de CDD durant leur scolarité obligatoire (secondaire I) (3 cantons romands)
Récolte de données au temps de mesure 1	Septembre à novembre 2021, au début de l'année scolaire suivant la fin de l'école obligatoire : <i>Entretiens compréhensifs (Kaufmann, 2007) auprès du ou de la jeune puis entretien compréhensif avec un ou les deux parents, au domicile de la famille</i>	Mai à juin 2022, à la fin de la dernière année d'école obligatoire : <i>Entretiens semi-directifs (Van der Maren, 2004) par téléphone auprès d'un des parents des jeunes qui participent</i>
Récolte de données au temps de mesure 2	Octobre 2022, au début de la deuxième année suivant la fin de l'école obligatoire : <i>Entretien téléphonique de suivi auprès d'un des parents (une famille n'a pas pu être jointe par téléphone)</i>	Juin à juillet 2023, à la fin de la première année suivant la fin de l'école obligatoire : <i>Entretiens semi-directifs (Van der Maren, 2004) par téléphone auprès d'un des parents des jeunes qui participent</i>

Les principaux thèmes abordés lors des entretiens ont été les suivants : parcours scolaire et ressenti général concernant la scolarité (niveau scolaire et social), soutiens et aménagements, projections et/ou état de la situation concernant la formation postsecondaire. Dans le cas de l'étude 1, la prise en compte des spécificités des jeunes, sur le plan cognitif ou langagier par exemple, a constitué un défi important lors de la récolte des données. Ne connaissant pas à l'avance les jeunes et leurs besoins spécifiques, nous nous sommes à chaque fois adaptées au mieux aux circonstances, dans le vif de l'entretien et en fonction de nos observations<sup>6</sup>. S'agissant de l'étude 2, rappelons que les résultats présentés ici proviennent d'entretiens menés auprès de parents uniquement.

<sup>6</sup> Le lecteur ou la lectrice s'intéressant aux enjeux et aux défis épistémologiques et méthodologiques liés à l'étude 1 peut consulter les articles suivants qui en discutent : Noël (2024a) et Noël (2025).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

S'inspirant de Blais et Martineau (2006), la démarche d'analyse qualitative utilisée dans les deux recherches a consisté à « dégager le sens que l'acteur a construit à partir de sa réalité » (p. 3). En tant que chercheuses confrontées à une très grande richesse informative de nos terrains respectifs, nous avons tout d'abord œuvré, chacune de notre côté, à faire émerger progressivement « la logique des conduites individuelles et collectives en ce qu'elle se centre sur la mise au jour des significations attribuées à l'agir, ainsi que sur la mise au jour de la logique collective que constitue l'activité sociale » (Charmillot et Dayer, 2007, p. 126). Pour ce faire, nous nous sommes appuyées sur le modèle itératif de Miles et Huberman (2003) se composant de trois flux concourant d'activités : la condensation des données brutes, la présentation des données ainsi que l'élaboration de conclusions. Suivant le travail effectué par Jacques et al. (2020), nous avons procédé à de nombreux allers-retours entre les données, l'analyse et la mise en discussion des éléments émergeant concernant différentes problématiques autour de l'accessibilité à la formation postsecondaire pour les jeunes ayant des BEP. La section suivante présente conjointement les résultats des deux études. Les situations des jeunes sont évoquées en mentionnant les abréviations J1 à J15 pour les jeunes de l'étude 1, et J16 à J20 pour celles et ceux de l'étude 2. Lorsque les dires d'un ou d'une jeune sont cités, l'abréviation J1 à J20 est mentionnée entre parenthèse; lorsqu'un parent est cité, une mention telle que « maman de J2 » est faite.

Pour garantir la confidentialité, nous avons choisi de ne pas détailler les caractéristiques personnelles, familiales ou scolaires de chaque jeune. Cependant, pour permettre une meilleure compréhension globale des résultats, nous indiquons dans le tableau 2 quelques éléments concernant les profils des jeunes ayant participé<sup>7</sup> aux deux études.

**Tableau 2**  
**Troubles ou handicaps dont les jeunes participant aux deux études sont porteurs**

<b>Trouble ou handicap</b>	<b>Nombre de jeunes</b>
Handicap physique ou moteur	3
Troubles du spectre de l'autisme	6
Dyspraxie	3
Déficiência intellectuelle	3
Troubles des apprentissages (type dyslexie, dysorthographe et dyscalculie)	6
Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité	1

<sup>7</sup> Quelques jeunes ayant plus d'un trouble, le nombre total de jeunes dans le tableau dépasse le nombre d'élèves participant aux deux études.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Résultats

#### *Accéder à une formation et à des mesures d'aide*

Durant la deuxième année après la fin de l'école obligatoire, parmi les vingt jeunes participant aux deux études, huit font un apprentissage (CFC), trois font une attestation de formation professionnelle (AFP) et trois sont au gymnase. Deux autres jeunes sont en formation postobligatoire dans une institution spécialisée, un-e fait une année de transition et deux sont sans solution formelle (le tableau 3 donne des détails quant au parcours des jeunes)<sup>8</sup>. Il est intéressant de noter que parmi les jeunes faisant une formation certifiante (CFC ou AFP), seulement quatre des onze jeunes ont démarré leur formation directement après l'école obligatoire. Le parcours des autres jeunes a requis des années de transition ou de préapprentissage.

**Tableau 3**  
**1Parcours de formation des jeunes (J1 à J20) durant les deux années après la fin de l'école obligatoire**

Options de formation	Première année après la fin de l'école obligatoire	Deuxième année après la fin de l'école obligatoire
Apprentissage CFC (économie libre)	J10, J16, J17	J4, J6, J9, J11, J16, J17, J18
Apprentissage CFC (milieu protégé)		J2
Préapprentissage (économie libre)	J13, J18	
AFP (économie libre)	J12	J12
AFP (institution spécialisée)		J13, J15
Formation postobligatoire non certifiante dans un centre spécialisé	J3, J15	J3, J20
Gymnase	J5, J7, J19	J5, J7, J19
Année de transition (12 <sup>e</sup> année, échange linguistique, programme d'orientation professionnelle, stages longue durée)	J2, J4, J6, J9, J11, J20	J8
Solution informelle (dans le privé, recherche de solution, problème de santé)	J1, J8, J14	J1, J14

<sup>8</sup> Des informations sur le parcours d'orientation de J10 manquent, étant donné que nous n'avons pas pu atteindre les parents au 2<sup>e</sup> temps de mesure.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Ci-après sont évoqués un certain nombre d'enjeux, de facilitateurs et d'obstacles en lien avec l'accès à une formation postsecondaire avec ou sans mesures de soutien.

### *Anticiper et compenser pour mettre toutes les chances de son côté*

Plusieurs familles racontent s'être « battues », déjà à l'école primaire, pour que leur enfant demeure dans le système ordinaire, souvent dans l'idée de ne pas préteriter les options ultérieures de formation (J13, J18, J1) : « Heureusement que j'étais à l'école ordinaire avant, ça me permet de faire l'ORIF. Après B. [école spécialisée], ils m'auraient mis direct dans un atelier protégé » (J1). De plus, à l'intérieur du système ordinaire, des parents relèvent des enjeux concernant les dispenses ou les suppressions de notes. Ici encore, la préoccupation est d'éviter des mesures limitant l'accès à la formation (p. ex. J17, J13) :

Quand ils ont dit « on arrête de la noter en maths », moi je n'étais pas OK. Et je suis contente d'avoir réagi! Au final, on a eu la preuve qu'elle pouvait y arriver, elle a eu son diplôme. (...) Si on avait enlevé les notes, je ne sais pas comment ça serait aujourd'hui. (Maman de J17)

Pour maximiser les chances de trouver une place d'apprentissage, des parents évoquent des tentatives de « compenser » un mauvais dossier scolaire par une multiplication de stages, du bénévolat ou l'acquisition d'expériences et de compétences en plus, par exemple lors d'un séjour linguistique (J18, J4, J11). Les arguments évoqués soulignent souvent qu'une postulation basée sur un dossier ne met pas suffisamment en valeur ces jeunes. Ils et elles ont généralement besoin de temps pour démontrer leur potentiel ou d'un dossier « qui sort du lot » (J11).

Un dernier enjeu mentionné par certaines familles est le fait de communiquer ou non avec la future entreprise formatrice concernant les difficultés du ou de la jeune. Si certaines ont communiqué d'office pour s'assurer que les mesures soient mises en place (J16, J19), d'autres ont été plus réticentes, de peur que le ou la jeune ne trouve pas de place (ou perde la place trouvée) (J17, J10).

### *Accéder ou non à une formation dans l'économie libre : enjeux, avantages et inconvénients*

Pour certaines familles, la question de l'accès à une formation dans l'économie libre se pose (en opposition à un milieu protégé ou spécialisé), alors que pour d'autres c'est le niveau de formation (CFC ou AFP) qui est en jeu. La maman de J20 s'interroge sur la faisabilité d'un AFP pour sa fille qui « a toujours eu un programme adapté ». Elle se demande si cela « fait sens qu'elle aille dans une école professionnelle » et espère que l'institution de formation spécialisée dans laquelle sa fille va entrer l'aidera à évaluer les possibilités. À l'inverse, la maman de J13 raconte la déception



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

de sa fille d'avoir « échoué » lors d'un préapprentissage dans l'économie libre. Elle a ensuite été orientée vers une formation de type AFP dispensée dans une institution spécialisée. Sa maman trouve qu'« on ne lui a pas laissé sa chance ». Enfin, pour J17 qui fait un CFC mais se trouve en difficulté, la question de baisser les exigences et de faire une AFP se pose, mais cela impliquerait un renoncement, car la formation visée par J17 n'est possible qu'au niveau CFC et non au niveau AFP.

Chez les familles de jeunes qui s'orientent vers des institutions spécialisées proposant des AFP en milieu protégé ou des formations pratiques standardisées (voir « Éléments de contexte »), les récits sont très divers. Pour certaines familles, c'est un soulagement : l'enfant peut enfin aller à son rythme (J1, J15, J20), s'épanouir, s'intégrer socialement (J15), son orientation et sa formation sont prises en main par l'institution (J1, J2, J20). Pour d'autres, cela s'avère plus complexe : les familles ont besoin de comprendre le système et les enjeux d'une formation « spécialisée » (J20, J2, J3) ou doivent faire une forme de deuil et surmonter certaines représentations concernant l'AI, le handicap, etc. (J15, J4) : « Là pour moi ça a été rude, parce que je m'imaginai quand même qu'elle pourrait faire un apprentissage... dans l'économie libre » (maman de J15).

### *(Re-)défendre le droit à des mesures d'aide*

Parmi les jeunes qui ont répondu à des questions, neuf ont des mesures de compensation des désavantages (CDD) dans le cadre de leur formation (AFP, CFC, gymnase) (J5, J6, J7, J10, J11, J12, J16, J17, J19) et quatre bénéficient d'un soutien scolaire financé par l'AI (J4, J10, J17, J19). Les familles de quelques jeunes font état de démarches administratives parfois conséquentes et laborieuses (J7, J10, J11, J17) avec des résultats n'étant pas toujours satisfaisants (J5, J6, J7, J10, J17) : les mesures de CDD demandées ne sont pas acceptées ou elles sont mises en œuvre de manière très minimale, voire négligées par certain·e·s professionnel·le·s. Le récit de J5 en est un bon exemple :

La commission du gymnase a refusé l'ordinateur pour les évaluations, à cause des soi-disant « tricheries ». (...) Je reçois un ordinateur complètement formaté, mais il me désavantage plus qu'il ne m'avantage parce que je ne peux rien faire dessus (...), c'est vraiment nul. (J5)

Pour ce qui est du soutien scolaire financé par l'AI, les quatre jeunes en bénéficiant semblent s'en satisfaire, surtout lorsque ce soutien peut être organisé de manière discrète, sans stigmatiser l'élève : « Ce n'était pas pendant les cours, c'était pendant la pause de midi, les autres ne savaient pas » (maman de J19). Mais ici aussi, certains parents font état de démarches complexes et d'errance : la maman de J17 raconte avoir été en contact avec cinq personnes différentes, sur plusieurs semaines, avant de trouver une personne financée par l'AI pouvant accompagner sa fille.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### *La nécessité d'agent·e·s facilitant l'accès à la formation ou le maintien en formation*

À plusieurs reprises et dans différents contextes, les parents et jeunes qui ont répondu à des questions racontent les rôles joués par les acteurs et actrices s'impliquant dans les situations scolaires ou professionnelles des jeunes. Si les parents jouent un rôle central, celui des professionnel·le·s n'est pas en reste.

#### *Engagement des parents et capital social*

En plus de l'engagement des parents évoqué plus haut (démarches administratives et luttes pour faire valoir les droits de leur enfant), les récits de parents mettent en lumière l'importance d'un certain capital social.

Premièrement, cela aide d'avoir un réseau, des connaissances prêtes à prendre le ou la jeune en stage ou en apprentissage : « Heureusement qu'on connaît cette personne à D. qui est d'accord de le prendre en apprentissage! » (Papa de J4). La question des ressources financières est également présente, pour des moyens auxiliaires ou un soutien scolaire privé par exemple : « On a de la chance, financièrement on a les moyens. Souvent on s'est dit "il a besoin de ça, donc on achète et puis on regardera avec l'AI, mais si elle ne prend pas en charge, tant pis!" » (Maman de J4). Enfin, les parents insistent aussi sur la nécessité d'avoir les connaissances suffisantes (du système scolaire suisse, de la langue du pays) pour pouvoir accéder aux informations concernant la formation et/ou argumenter en faveur de son enfant : « Nous on cherche, on arrive à trouver des solutions, mais les gens qui ne sont pas de langue maternelle francophone ou qui ne sont pas débrouilles, mais les pauvres quoi! » (Maman de J17).

#### *Rôle des professionnel·le·s*

L'implication de nombreux professionnel·le·s est mise en évidence comme facteur facilitant l'accès à la formation, tant au moment de la transition que durant la formation. Les personnes enseignantes spécialisées de l'école obligatoire ont joué un rôle particulier pour plusieurs familles : elles ont notamment informé et conseillé les familles au sujet des options de formation et des démarches à entreprendre (J3, J10) :

L'enseignante spécialisée nous a bien aidés, elle a dit « il faudrait faire une demande à l'AI pour une aide à la formation ». C'est venu d'elle, elle nous a tout expliqué... Évidemment on entend « AI », est-ce que c'est bien ou pas? Alors avec elle on a pu discuter avantages, désavantages et puis on a pu faire cette démarche. (Papa de J10)

Les personnes enseignantes spécialisées ont aussi accompagné la transition vers l'école suivante, ou aidé le ou la jeune de manière ciblée pour la recherche d'une place d'apprentissage (J11, J12) :



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Moi j'ai dû faire pas mal de stages et de postulations, et la prof spécialisée m'a vraiment beaucoup aidé. On faisait ensemble, on envoyait direct, (...). On perdait plus du temps à faire les exercices des cours de français. (J12)

Durant la formation, les « coach AI » en charge du soutien scolaire sont également des personnes jugées importantes par les participantes et participants. Ils et elles soutiennent les jeunes dans les apprentissages, mais aussi sur le plan stratégique ou émotionnel. Ils et elles interviennent aussi parfois pour obtenir ou maintenir des mesures de CDD, améliorer la communication avec les entreprises formatrices ou sensibiliser aux besoins, aux difficultés et aux ressources des jeunes (J4, J10, J17, J19).

Enfin, des jeunes évoquent que des professionnel-le-s ont pu les soutenir, mais de manière plus informelle, telle une enseignante de l'école professionnelle qui dit ne pas pouvoir « aller moins vite en cours », mais qui propose à l'élève de la contacter par courriel pour qu'elle lui réponde durant la fin de semaine (J16), ou encore une formatrice en entreprise qui change ses horaires de travail pour pouvoir soutenir son apprentie (J17). D'autres familles évoquent encore des compromis trouvés avec les personnes enseignantes lorsque les mesures de CDD ne sont pas autorisées ou sont contreproductives, comme dans la situation de J5 évoquée plus haut, qui n'avait pas l'autorisation d'utiliser son ordinateur durant les évaluations : « Du coup, j'ai trouvé une solution avec mon titulaire c'est que les éval' je les fais au premier rang, tourné vers le professeur et avec mon ordi, sur Word » (J5).

### Discussion

Les résultats des deux études illustrent tout d'abord qu'il est difficile pour de nombreux jeunes ayant des BEP de voir leurs besoins pris en compte au niveau postsecondaire en Suisse. Ceci concerne surtout la situation des jeunes qui souhaitent réaliser leur formation dans l'économie libre ou poursuivre leurs études au gymnase. Plusieurs parents et jeunes ont ainsi témoigné de démarches lourdes pour obtenir ou conserver certaines mesures telles que celles de CDD. Précisons que ces mesures de CDD gagnent en importance progressivement pendant le parcours scolaire étant donné que certaines mesures de soutien ne sont plus disponibles au terme de la scolarité obligatoire (p. ex. celles dispensées par des personnes enseignantes spécialisées) (Meier-Popa et Ayer, 2021). En Suisse, ces mesures de CDD sont inscrites dans plusieurs lois. C'est une des raisons qui incite des parents des deux études à dire qu'ils et elles doivent « se battre » : de leur avis, leur enfant a non seulement besoin de telles mesures pour se former, mais il ou elle y a aussi tout simplement droit. Cependant, force est de constater que ces mesures sont parfois difficiles à obtenir ou ne permettent pas de répondre aux besoins des élèves dans le système actuel. Selon l'étude menée par Schellenberg et al. (2020), au niveau postsecondaire en Suisse alémanique, environ un cinquième des personnes enseignantes interrogées estiment que les mesures de CDD provoquent potentiellement des inégalités de traitement,



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

des jalousies, voire des abus. De plus, 40 % des enseignantes et des enseignants de l'étude estiment que ces mesures sont difficiles à mettre en place. S'ajoute à cela le fait que de nombreux gymnases demeurent particulièrement attachés à leur fonction sélective, en vue d'une entrée dans les hautes écoles et universités (Schellenberg et al., 2020).

À l'image de ce que souligne Ebersold (2015), ceci ne signifie pas forcément que les professionnel·le·s du postsecondaire dont il est question soient idéologiquement défavorables à l'éducation inclusive. Mais développer l'accessibilité pédagogique suppose d'en comprendre les principes, d'y adhérer et de s'outiller afin de la mettre en œuvre (Feuilladiou, 2019). Or, comme Gravelle et al. (2020) le mettent en évidence en contexte québécois et français, les personnes enseignantes œuvrant au postsecondaire sont loin d'avoir toutes reçu une formation pédagogique suffisante concernant l'accessibilité des environnements pédagogiques.

Le deuxième constat important concerne une forme de tension évoquée ou vécue par de nombreux parents ayant participé aux deux études. Durant la période de transition vers le postsecondaire, les jeunes ayant des BEP et leurs parents se retrouvent régulièrement face à des choix à faire entre une optique universaliste et une optique différentialiste, telles que décrites par Bonvin et Rosenstein (2015). Dans une perspective plus universaliste, des parents cherchent à faire valoir les droits de leur enfant et à abattre les barrières entravant l'accessibilité au postsecondaire. Ils visent à « adapter le contexte social, les lois, le milieu professionnel, urbain, etc., aux personnes en situation de handicap pour maximiser leurs chances de vivre une vie semblable à celle d'un citoyen lambda » (p. 32). Ils souhaitent en substance sensibiliser aux différences, faire en sorte que les milieux professionnels et de formation s'adaptent davantage à la diversité des jeunes. À leur manière, ils contribuent au processus d'accessibilisation décrit par plusieurs auteurs (voir notamment Benoît, 2012; Ebersold, 2015). À l'inverse, le différentialisme mise sur la création de lieux séparés qui permettent aux jeunes ayant des BEP de s'épanouir, avec leur différence acceptée et leurs besoins pris en compte. Certains parents et jeunes optent parfois d'emblée pour cette voie-là lors de la transition vers le postsecondaire, alors que d'autres y arrivent plus tardivement, parfois avec soulagement ou alors avec un fort sentiment de révolte et d'injustice.

Le troisième constat émanant de ces deux études concerne l'importance d'agentes et d'agents que l'on peut qualifier de stratégiques. Certains parents interrogés jouent clairement ce rôle. Ebersold (2015) évoque d'ailleurs « la détermination et le dynamisme des intéressés et de leurs familles » en tant que facteur jouant un rôle capital dans la trajectoire scolaire des jeunes ayant des BEP (p. 194). Dans le cadre de ces deux études, l'agentivité de certains parents se manifeste par exemple par un engagement pour le respect des droits de leur enfant, la mobilisation de ressources diverses, tant humaines que financières, pour in fine maximiser les chances de leur jeune de trouver une place de formation ou de recevoir



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

du soutien face aux difficultés rencontrées. Selon une enquête menée en 2009 auprès de 293 lycéens français ayant des BEP, 62 % d'entre eux estiment que l'aide de leur famille a été déterminante dans leur parcours scolaire (Ebersold, 2015). Plusieurs parents des deux études conscientisent l'aspect inégalitaire relatif à l'engagement potentiel des parents selon leurs capitaux culturel, socioéconomique, leur formation, etc. (Noël, 2024a). Cependant, il est important de noter que plusieurs autres acteurs ou actrices peuvent jouer un rôle important (Bonvin et Rosenstein, 2015). Une multitude de professionnel·le·s, et notamment des personnes enseignantes spécialisées, ont joué un rôle déterminant dans le parcours des jeunes selon leurs dires et ceux de leurs parents.

### Conclusion

Ces deux études ont permis de recueillir les ressentis, les besoins, les satisfactions et les revendications de jeunes ayant des BEP ainsi que de leurs parents durant la période de transition vers la formation postsecondaire. Au vu des principaux résultats présentés puis discutés dans les deux sections précédentes, nous mettons en évidence différents points d'attention et leviers d'amélioration concernant l'accompagnement des transitions pour les élèves ayant des BEP et l'ajustement des contextes de formation et d'apprentissage à la diversité des jeunes. Un aspect apparaît comme primordial concernant le moment souvent délicat de la transition vers le niveau postsecondaire pour les jeunes avec des BEP : il s'agit de considérer ces jeunes comme « autrement capables », selon le titre de l'ouvrage de Plaisance (2009). Adopter une telle conception permet de se représenter le jeune qui a des BEP en tant qu'auteur et acteur de son projet de vie, en l'accompagnant d'abord sur la base de ses capacités, et non de ses déficiences. Ceci constitue en substance le message principal que la majorité des parents rencontrés dans le cadre des deux études ont souhaité transmettre : « Laissez la chance à nos jeunes, laissez-leur montrer qu'ils sont "autrement capables" ». Dans ce contexte, l'attitude de l'ensemble des professionnel·le·s œuvrant au postsecondaire, y compris les entreprises formatrices, apparaît cruciale et il s'agit de les sensibiliser. N'oublions pas en effet que les jeunes dont il est question dans cet article ont toutes et tous reçu du soutien grâce à des mesures intégratives durant leur scolarité obligatoire en école ordinaire. Une forme de continuité du parcours semble logique, voire nécessaire, non seulement pour éviter aux jeunes et aux familles de vivre des ruptures ou des formes d'exclusion douloureuses, mais également dans le but de développer une société plus inclusive à tous les niveaux. Dans ce sens, du point de vue des jeunes ayant des BEP et de leurs familles, nous insistons sur deux recommandations fondamentales : soigner l'accompagnement des familles durant la transition, notamment en laissant au jeune le maximum de maîtrise sur ses choix et en rendant les informations facilement accessibles, et mettre en place un projet personnel d'orientation construit progressivement et en réseau, dès les dernières années d'école obligatoire. Du point de vue des établissements de formation postsecondaire, il s'agit avant tout d'ajuster l'environnement



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

d'apprentissage, en favorisant l'accessibilité pédagogique. Pour ce faire, la pédagogie universelle revêt un fort potentiel et, même si elle n'apparaît qu'en germe dans les pratiques actuelles au postsecondaire, il est bienvenu de constater qu'elle fait l'objet d'un intérêt grandissant dans ce secteur (Querrien et Caignon, 2023). Les pratiques universelles et flexibles ont ceci de bénéfique : elles prennent en compte d'emblée divers profils de personnes apprenantes et permettent à toutes d'accéder aux apprentissages proposés. Les nouvelles technologies constituent un excellent exemple d'outils à même de faciliter l'accessibilité concernant les supports pédagogiques. La mise en place de pratiques universelles n'exclut cependant pas des interventions individualisées en fonction des besoins des élèves, mais elle devrait à terme les réduire. Pour avancer dans cette direction, deux recommandations supplémentaires peuvent être formulées au terme de cet article. Il est d'une part impératif de renforcer la formation et l'accompagnement des enseignantes et des enseignants du niveau postsecondaire concernant la mise en place de pratiques universelles. D'autre part, les entreprises doivent être soutenues afin d'adapter l'emploi aux jeunes ayant des BEP, qui pourront alors potentiellement montrer en quoi ils et elles sont « autrement capables ».

### Références

- Assemblée fédérale de la Confédération suisse. (2002). *Loi fédérale sur la formation professionnelle (LFPr)*.
- Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002). *Loi fédérale sur l'élimination des inégalités frappant les personnes handicapées (LHand)*.
- Benoît, H. (2012). Pluralité des acteurs et pratiques : Les paradoxes de la collaboration. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, 65-78.
- Benoit, H. et Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 43(3), 19-26.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et Francophonie*, XXXIX(2), 87-104.
- Bergeron, L., Bergeron, G. et Tardif, S. (2019). *L'expérience scolaire du point de vue de jeunes ayant un trouble développemental du langage et de leurs parents : l'influence de facteurs scolaires environnementaux dans la fragilisation des liens aux autres et à l'école*. 54(2), 265-283.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 2(26), 1-18.
- Bonvin, J.-M. et Rosenstein, E. (2015). L'accessibilité au prisme des capacités. Dans J. Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap* (p. 25-48). Presses universitaires de Grenoble.
- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive : une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois* [Université de Genève]. [10.13097/archive-ouverte/unige:163152](https://doi.org/10.13097/archive-ouverte/unige:163152)
- Cardinaux, M. (2018). La transition école-métier pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : entre continuité et ruptures. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 42-48.
- CDIP (2007). *Accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (Concordat HarmoS)*. CDIP.
- Charmillot, M. et Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives, Hors série n°3*, 126-139.
- Desmarais, M.-É., de Saint-Boniface, U., Flanagan, T. et McGill, U. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et Francophonie*, 51(1).
- Duc, B. et Lamamra, N. (2023). Enjeux et inégalités du système de formation professionnelle suisse dans le contexte de la transition école : éclairage à partir du phénomène des résiliations de contrat d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(2), 16-21.
- Ebersold, S. (2015). Scolarité, accessibilité et inégalités. Dans J. Zaffran (dir.), *Accessibilité et handicap* (p. 177-208). Presses universitaires de Grenoble. <https://doi.org/10.3917/pug.zaffr.2015.01.0177>
- Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 44(2), 29-47.
- Eckhart, M., Blanc, P. et Sahli Lozano, C. (2010). Ausbildungssituationen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 16(3), 13-20.
- Feuilladiou, S. (2019). De l'accessibilité comme traduction : les acteurs à l'épreuve d'un dispositif inclusif. *Éducation et Sociétés*, 44(2), 49-63.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *La revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12-39.
- Galkiene, A. et Monkeviciene, O. (2021). *Improving inclusive education through Universal Design for Learning*. Springer Editions.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en! Il n'y a pas de vie minuscule*. Érès.
- Glockengiesser, I. (2015). Nachteilsausgleich in der nachobligatorischen Bildung – ein kurzer Überblick über die rechtlichen Grundlagen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 21(3), 6-10.
- Gravelle, F., Ménard, L., Hoffmann, C., Lameul, G., Bédard, D., Leduc, D. et Bégin, C. (2020). Impact de la formation et de l'accompagnement pédagogique destinés aux nouveaux professeurs d'université sur leur tâche réelle : comparaison internationale (Canada-France). *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(1), 78-100.
- Gremion, F. et Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation : Pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. Dans N. Chatelain, C. MiserezCaperos et G. Steffen (dir.), *Interagir dans la diversité à l'école : Regards pluriels* (p. 13-28). Editions HEP-Bejune.
- Haute École de suisse occidentale (HES-SO) (s. d.). *Égalité et diversité*. <https://www.hes-so.ch/la-hes-so/egalite-et-diversite>.
- Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME - Compte rendu d'une étude menée dans le cadre du Programme national de recherche « Intégration et exclusion » (PNR 51)*. Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.
- Jacques, M.-C., Hébert, M., Gallagher, F. et St-Cyr Tribble, D. (2020). La théorisation ancrée. Une théorisation ancrée pour l'étude de la transition des perceptions de l'état de santé. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 151-172). PUQ.
- Jacques, M.-H., Bouchand, J. et Benoit, H. (2013). Handicap : l'école, et après... Ruptures et continuité des parcours. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63(3), 9-13.
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse : rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à*



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

*l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation. SEFRI et CDIP.*

- Marissal, J.-P. (2009). Les conceptions du handicap : du modèle médical au modèle social et réciproquement... *Revue d'éthique et de théologie morale*, 256(Hors série), 19-28.
- Meier-Popa, O. et Ayer, G. (2021). *La compensation des désavantages et sa place dans l'éducation inclusive*. Edition SZH/SPC.
- Meier-Popa, O. et Salamin, M. (2021). L'accessibilité et la conception universelle dans l'éducation. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 54-61.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck Université.
- Noël, I. (2024). Transformation des structures et reconfiguration des rôles professionnels : quand les directions d'école et les équipes pédagogiques de deux cycles d'orientation d'un canton suisse font face aux défis de l'éducation inclusive. *Avances en Superision Educativa*, 42, 1-33.
- Noël, I. et Rody, C. (2024). Quand un établissement scolaire se développe dans une visée inclusive : « On n'a pas le plan d'avance! » *Revue hybride de l'éducation*, 8(1), 1-16.
- Noël, I. (2024a). La parole des jeunes en situation de handicap et de leurs parents dans les recherches sur l'éducation inclusive. Quand la recherche révèle en creux les "voix cachées". *Revue internationale de communication et de socialisation*, 11(1), 104-116.
- Noël, I. (2025). Transformation de la posture de chercheuse dans une recherche qui apprivoise l'avec. Dans F. Savournin et L. Pelletier (dir.), *La « recherche avec », vers de nouveaux savoirs pour l'éducation et les sociétés inclusives* (p. 109-120). L'Esperluette.
- Odier-Guedj, D., Lefèvre, L. et Boisvert Hamelin, M.-E. (2023). Valeurs et modalités de mise en œuvre de la conception universelle de l'apprentissage dans les pays de langue française : une étude de portée. *La nouvelle revue - Education et société inclusives*, 97(3), 133-155.
- ONU. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. ONU.
- Paccaud, A., Kunz, A., Pastore, G. et Luder, R. (2023). Transition entre l'école primaire et secondaire pour les élèves ayant des besoins



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- éducatifs particuliers. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(3), 43-49.
- Payet, J.-P. (2017). Les inégalités sociales de participation face à l'orientation vers l'enseignement spécialisé. Dans L. Gremion, S. Ramel, V. Angelucci et J.-C. Kalubi (dir.), *Vers une école inclusive. Regards croisés sur les défis actuels* (p. 3-18). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Pekarsky, D. (1981). Normalcy, exceptionality and mainstreaming. *Journal of Education*, 163(4), 320-334.
- Plaisance, E. (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : Pour l'inclusion des personnes handicapées*. Autrement Editions.
- Plaisance, E. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : vers un renouvellement des problématiques? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 219-230.
- Pool Maag, S. (2016). Herausforderungen im Übergang Schule. Beruf : Forschungsbefunde zur beruflichen Integration von Jugendlichen mit Benachteiligungen in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 38(3), 1-19.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Querrien, D. et Caignon, P. (2023). La pédagogie universelle dans l'enseignement postsecondaire : un état de la question. *Éducation et Francophonie*, 51(1).
- Ramel, S. (2018). L'accessibilité : une clé essentielle pour la participation scolaire. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 7-13.
- Ravaud, J.-F. (1999). Modèle individuel, modèle médical, modèle social : la question du sujet. *Handicap. Revue de sciences humaines et sociales*, 81, 64-75.
- Rose, D. H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Alexandria.
- Rousseau, N. (2010). *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Bergeron, L. (2017). Le parcours de formation axée sur l'emploi : la parole aux jeunes. *McGill Journal of Education*, 52(1), 135-148.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Schellenberg, C., Krauss, A., Pfiffner, M. et Georgi-Tscherry, P. (2020). Didactique inclusive et compensation des désavantages dans les écoles professionnelles et les collèges. Résultats du projet de recherche « Enhanced Inclusive Learning ». *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 21-29.
- Secrétariat d'Etat à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI). (2022). *La formation professionnelle en Suisse : Faits et chiffres*. SEFRI.
- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139.
- UNESCO. (2017). *Un guide pour assurer l'inclusion et l'équité dans l'éducation*. UNESCO.
- Weber-Liel, D. (2021). Bildungsübergänge für Kinder und Jugendliche mit besonderem Bildungsbedarf. *Journal für Schulentwicklung*, 21(1), 21-31.
- Wicht, S. (2024). L'Orif, une organisation romande d'intégration et de formation au service des jeunes et des adultes atteints dans leur santé. Évolution de l'Orif en lien avec le Développement continu de l'AI. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(1), 26-31.
- Wolfensberger, W. (1972). *The principle of normalization in human services*. National Institute on Mental Retardation.