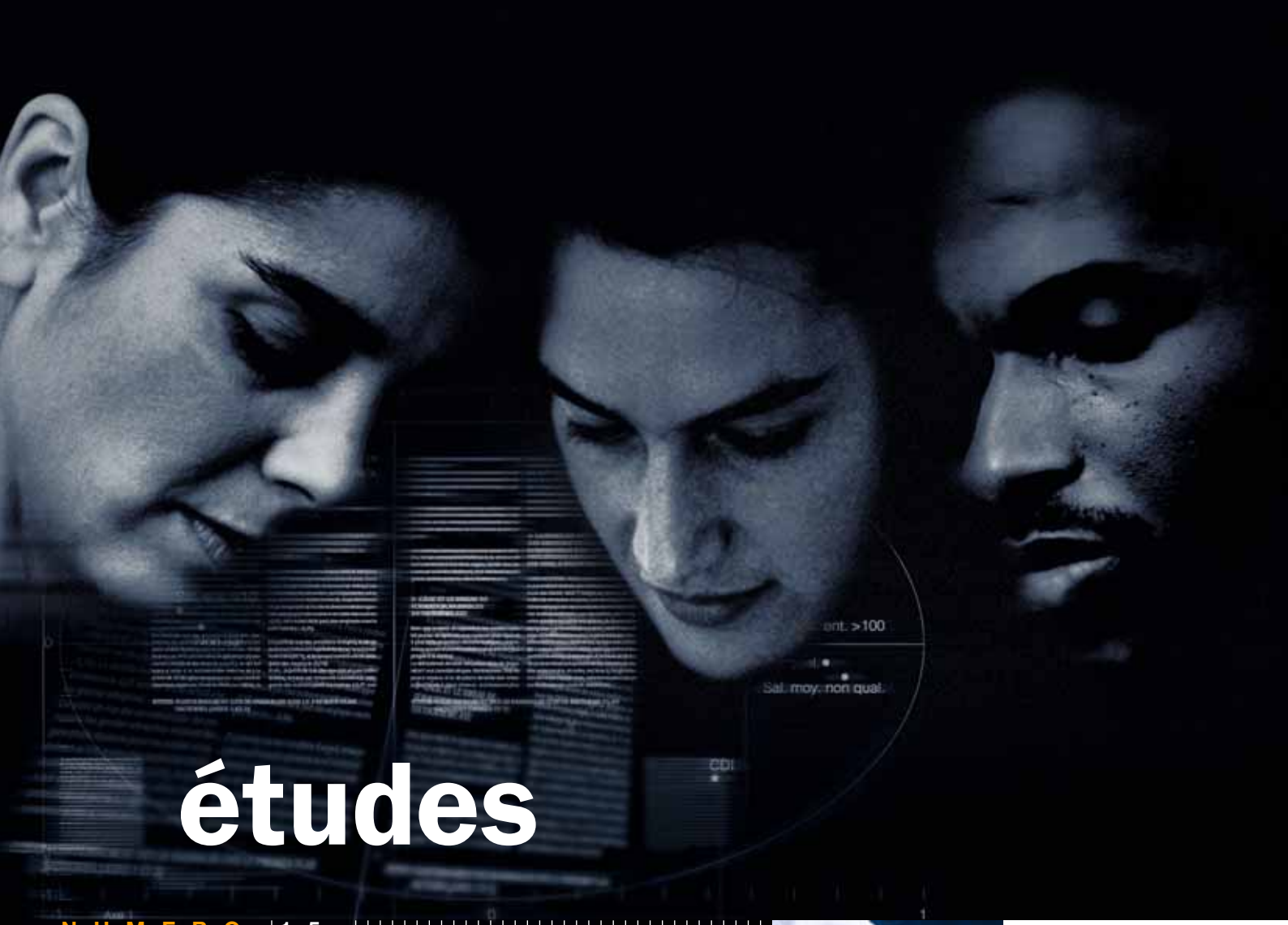


études

NUMERO 15

ENQUÊTE APPRENTISSAGE ET HANDICAP

> Quelles conditions d'intégration en milieu ordinaire ?

DÉCEMBRE 2010

MISSION RÉGIONALE D'OBSERVATION DE L'EMPLOI ET DE LA FORMATION DES PERSONNES HANDICAPÉES

Directeur de publication

Christian Poujardieu

Réalisation

Pierre Lorent

Conception graphique - PAO

Lightcomm.

Crédits photos

www.fotolia.com

Depuis plusieurs années, la mission d'observation sur l'insertion des travailleurs handicapés développe des enquêtes qualitatives venant compléter ses travaux statistiques, à la demande de l'Agefiph et en lien avec de nombreux acteurs. La présente étude, sur les conditions de déroulement d'un contrat d'apprentissage signé par une personne handicapée, entre dans cette dynamique.

On peut poser pour hypothèse que cette investigation consacrée aux personnes handicapées interroge plus largement les conditions de mise en œuvre de dispositifs de formation et d'insertion de droit commun. Cette extrapolation est d'autant plus parlante concernant l'apprentissage, mode de formation en développement qui concentre les attentes des acteurs économiques et des pouvoirs publics.

L'arrivée en apprentissage de jeunes handicapés est décisive dans la double perspective d'acquérir des savoirs expérientiels ou académiques et de s'insérer vers la vie active. C'est aussi un moment clé d'un processus d'autonomisation. La qualité de l'immersion du jeune handicapé « en milieu ordinaire » (CFA et entreprise) l'aidera à affirmer une confiance en soi malgré sa déficience, à recouvrer le goût d'apprendre s'il a connu des difficultés scolaires, à s'affranchir d'une protection familiale parfois surinvestie dans le but, bien légitime, de compenser une fragilité... Elle contient les conditions de l'émancipation.

Un enjeu déterminant donc, à la croisée de facteurs personnels, institutionnels et socioprofessionnels. Cet enjeu contribue à reformuler l'importance de l'accueil en centre de formation, du tutorat dans l'entreprise, des dispositions matérielles à prendre et finalement, de la capacité de l'environnement à être à l'écoute d'une personne qui engage toute sa singularité dans l'effort de l'apprentissage.

Cette imbrication des paramètres d'intégration et les formes de mobilisation, petites ou grandes, pour trouver des solutions, sont énoncées ici avec clarté.

Cette étude a une visée opérationnelle dans le sens où ses résultats ont déjà servi de support à des échanges de pratiques et à l'élaboration de pistes d'action, dans le cadre des Premières rencontres du réseau de référents personnes handicapées des CFA, qui ont eu lieu au Conseil régional le 16 décembre 2010.

Les situations des jeunes handicapés représentent un condensé des enjeux de l'accompagnement en matière d'orientation, de pédagogie, d'insertion, de découverte du monde du travail et d'un métier, de mobilisation d'aides humaines et techniques, etc. Ce faisant, elles aident à approfondir le questionnement sur l'apprentissage. L'étude s'inscrit donc dans le prolongement de travaux antérieurs de l'ORM cherchant à mieux appréhender la complexité d'un système qui n'est pas réductible à sa finalité de formation et de préparation à l'emploi.

Patricia MARENCO
Déléguée régionale de l'Agefiph

Christian POUJARDIEU
Président de l'ORM

REMERCIEMENTS

Merci aux apprentis et à leurs familles, aux équipes pédagogiques de CFA ainsi qu'aux employeurs et maîtres d'apprentissage qui ont bien voulu nous apporter leur témoignage.

Tous nos remerciements également à la mission d'appui à la formation et la qualification des personnes handicapées (bureau ETCetera), au Creai PACA et Corse, à Opcalia PACA (mission handicap), à l'association AMF, à l'inspection de l'apprentissage agricole PACA Corse, à IFR BTP, pour leur contribution à l'organisation de cette étude.

ACHEVÉ D'IMPRIMER EN FÉVRIER 2011.

ENQUÊTE APPRENTISSAGE ET HANDICAP

> QUELLES CONDITIONS D'INTÉGRATION EN MILIEU ORDINAIRE ?

INTRODUCTION **9**

CHAPITRE 1
RÉSULTATS GÉNÉRAUX : INDICES DE SATISFACTION ET COMMENTAIRES DES APPRENTIS **11**

1. DES INDICES DE SATISFACTION FAVORABLES 11
2. LES PÉRIODES EN ENTREPRISE, PLUS-VALUE DU CONTRAT D'APPRENTISSAGE ? 14
3. LE RÔLE DES CFA, MÉSESTIMÉ ? 15
4. QUATRE ENJEUX SUR LESQUELS DES INSATISFACTIONS S'EXPRIMENT 17

CHAPITRE 2
RÉSULTATS DÉTAILLÉS : CATÉGORISATION DES ATTENTES SUIVANT LES PROFILS D'APPRENTIS **20**

1. LES APPRENTIS EN SITUATION DE HANDICAP, UNE POPULATION HÉTÉROGÈNE 20
2. PRÉSENTATION DE LA TYPOLOGIE BASÉE SUR TROIS TYPES DE SITUATIONS DE HANDICAP 24
3. LES PARAMÈTRES DE LA TYPOLOGIE : DES PRIORITÉS DIFFÉRENTES SUIVANT LE DEGRÉ DE VISIBILITÉ ET LE TYPE DE HANDICAP 24
4. QUELQUES EXPLICATIONS SUR CHAQUE CATÉGORIE... 25
5. PROFILS DES APPRENTIS ET PARCOURS DE FORMATION INITIALE 26
6. AVIS SUR LE CONTRAT D'APPRENTISSAGE SUIVANT LES CATÉGORIES 27

FICHE TECHNIQUE 1
LA DIMENSION RELATIONNELLE DE L'APPRENTISSAGE **29**

DES SOUVENIRS PARFOIS DOULOUREUX DE REJET DE LA PART DES AUTRES ÉLÈVES 29
DANS L'ENTREPRISE, LA DÉCOUVERTE D'AUTRES MODALITÉS DE RELATION 30
SORTIR DU SYSTÈME SCOLAIRE, UN ENJEU FORT POUR LES APPRENTIS PRÉSENTANT UN HANDICAP DIT « LÉGER » 31
INFORMER MAÎTRE D'APPRENTISSAGE ET FORMATEURS, LE PRÉALABLE D'UNE INTÉGRATION RÉUSSIE 32

FICHE TECHNIQUE 2
LA DIMENSION PROFESSIONNELLE DE L'APPRENTISSAGE **34**

DES PARENTS TRÈS CRITIQUES SUR LE PROCESSUS D'ORIENTATION EN FORMATION INITIALE 34
ORIENTER LE JEUNE HANDICAPÉ, UN ACCOMPAGNEMENT COMPLEXE ET TRÈS SPÉCIFIQUE 35
L'ALTERNANCE, OPPORTUNITÉ DE PRÉCISER UN PROJET 36
GARANTIR LA QUALITÉ DE L'APPRENTISSAGE PAR UN SUIVI EN COURS ET EN FIN DE CONTRAT 37

FICHE TECHNIQUE 3
LA DIMENSION PÉDAGOGIQUE DE L'APPRENTISSAGE **39**

UNE INDÉNIABLE IMPLICATION DES ENTREPRISES ET CFA DANS LE SUIVI DES APPRENTIS 39
QUELQUES RÉSERVES EN CE QUI CONCERNE LES MOYENS ET OUTILS PÉDAGOGIQUES 40
DES MODES D'APPRENTISSAGE TROP JUXTAPOSÉS 41
D'AUTRES PARTENAIRES, EFFECTIFS MAIS À VALORISER 43

CONCLUSION **45**

BIBLIOGRAPHIE **46**
SIGLES **47**
ANNEXES **48**

INTRODUCTION

Depuis octobre 2008, le Conseil régional et l'Agefiph PACA Corse ont signé un accord-cadre quadriennal relatif à la formation et à la qualification des personnes handicapées. Dans le prolongement de la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », cet accord vise à :

- *garantir aux personnes en situation de handicap un égal accès aux formations du milieu ordinaire, et concrètement, dans le cas de la région Provence – Alpes – Côte d'Azur, aux dispositifs de droit commun inscrits au Programme régional de formation (PRF).*
- *veiller aux conditions d'accueil, d'intégration et de suivi qui leur sont réservées pour l'obtention d'une qualification, notamment par la mobilisation des aides et compensations prévues par la loi.*

Cet objectif d'accès et d'intégration de qualité dans les formations du milieu ordinaire concerne en particulier la voie de l'apprentissage.
L'étude Appr'Handi (apprentissage et handicap) se situe dans cette perspective : il s'agit d'une enquête qualitative auprès de jeunes et d'adultes en situation de handicap, en cours de formation par apprentissage dans un centre de formation d'apprentis (CFA) du milieu ordinaire.
Financée par l'Agefiph et lancée en décembre 2009, l'enquête a consisté à rencontrer, sur toute la région, 17 apprentis aux profils variés (situation de handicap, âge, niveau de qualification, spécialité de formation, etc.) ainsi que quelques parents, maîtres d'apprentissage et formateurs de CFA, soit un échantillon de 35 personnes.
Il s'agissait de les interroger, en entretien de face à face, à partir d'un questionnaire :

- *sur la genèse de la signature du contrat d'apprentissage (parcours antérieur, modalités d'information et d'orientation) ;*
- *dans l'entreprise, sur les conditions de son déroulement (points de satisfaction et axes d'amélioration), et au CFA, sur tous les aspects concernés, qu'ils soient par exemple pédagogiques, relationnels ou organisationnels.*

La finalité de l'étude est de contribuer à l'émergence de pistes concrètes pour la mise en œuvre de l'accord-cadre entre le Conseil régional et l'Agefiph PACA Corse. Pour s'associer à cette démarche, l'ORM a travaillé en collaboration avec la Mission d'appui chargée d'accompagner la concrétisation de l'accord cadre, et en particulier d'animer un réseau de « référents personnes handicapées »[1] dans les CFA et structures d'accueil, d'information et d'orientation de la région. Des points d'étape sur l'avancée de l'étude ainsi que ses principaux résultats ont été présentés aux membres du réseau.

[1] *Voir le site dédié à la mission d'appui : http://www.etcformation.fr/FPH/.*

UNE ÉTUDE DANS LE PROLONGEMENT DE PRÉCÉDENTS TRAVAUX MENÉS À L'ORM…

À la croisée de trois enquêtes réalisées par l'OREF, d'une part sur l'ensemble des publics apprentis, et d'autre part sur les conditions d'accès à l'emploi des personnes en situation de handicap, le projet « Appr'Handi » rappelle que l'apprentissage joue un rôle de transition entre l'école et le monde du travail, particulièrement pour les jeunes handicapés. Cette transition est fortement investie par eux, et perçue souvent comme une « chance » par leur entourage… Mais ce discours positif ne doit pas faire oublier certaines difficultés, en particulier la question de la sécurisation du parcours professionnel.

***L'étude* À la découverte du métier : de l'orientation à l'insertion professionnelle de 1 000 apprentis en PACA** *(ORM, 2004), réalisée auprès d'un échantillon représentatif des apprentis de la région, ne peut avoir totalement valeur de comparaison avec l'étude actuelle. Elle est basée sur une approche statistique, peu applicable dans le cas du projet Appr'Handi (sur PACA, on compte une centaine d'handicapés en apprentissage dans le milieu ordinaire). Malgré tout, les deux enquêtes se situent sur une même ligne d'objectifs (connaissance des publics en apprentissage, analyse du processus) et toutes deux interrogent les apprentis sur la façon dont ils ressentent leur expérience d'apprentissage. De fait, qu'ils soient handicapés ou non, leur perception est proche… Comme le dit Yves Lachaud, rapporteur en 2005 du groupe de travail Favoriser l'insertion professionnelle des jeunes handicapés, ce sont « avant tout des jeunes ». Pour tous, le début du contrat d'apprentissage est un moment très délicat car il coïncide avec des changements importants… Il s'agit de se familiariser avec de nouveaux rythmes, de nouvelles modalités de formation et d'entrer dans le monde de l'entreprise. Et, dans le cas des jeunes en situation de handicap, il s'agit aussi souvent de se débrouiller pour la première fois seul avec sa vie quotidienne (transports, gestion de budget, internat, etc.). En conséquence, une piste d'action qui concluait le rapport « 1 000 apprentis » vaut dans le cas du public handicapé : la nécessité de veiller au « suivi des conditions d'accueil ». Les deux études mettent aussi en avant que les bénéfices de l'apprentissage sont davantage perçus par les apprentis en termes de gain en autonomie et de découverte de règles de vie collective au travail, plutôt que de connaissances et compétences techniques. En particulier pour les jeunes en situation de handicap, les « bénéfices relationnels » (meilleure image de soi, sentiment d'appartenance, convivialité) sont investis d'une dimension réparatrice (souvenirs douloureux de l'école – voir fiche technique 1).*

Dans ***l'étude* Parcours professionnels des personnes handicapées : quand la formation contribue à mieux maîtriser la mobilité professionnelle** *(ORM, 2009), le gain de confiance en soi apparaissait comme un des effets principaux de l'engagement dans un processus de qualification. Cette dimension est centrale pour les apprentis handicapés : elle est liée au fait d'« apprendre en faisant » (sur le lieu de travail) et de bénéficier d'un accompagnement plus individualisé qu'à l'école (au CFA). Mais le gain de confiance en soi peut aussi être sapé par la fréquente difficulté à obtenir dans les temps des aides sollicitées dans le cadre de la loi de 2005 (matériel adapté, tiers-temps pour les examens), les apprentis en situation de handicap ayant peur, en conséquence, de « ne pas avoir le niveau » par rapport à leurs collègues du milieu ordinaire pour obtenir leur certification. D'autre part, certains jeunes handicapés craignent que leur optimisme disparaisse du fait de l'incertitude de l'après-apprentissage…*
Cette inquiétude renvoie à un autre enjeu de l'apprentissage, la perspective d'une intégration professionnelle de qualité dans le milieu ordinaire. Dans ***l'étude* Impacts du handicap sur l'insertion des jeunes en PACA** *(ORM, 2008), la qualité de l'intégration dépendait d'une double adaptation du jeune handicapé à la fois aux situations de travail et aux contraintes imposées par son état de santé… Or, il apparaît dans l'enquête « Appr'Handi » que la formule de l'apprentissage permet de gérer souplement ces deux paramètres.*

CHAPITRE 1

RÉSULTATS GÉNÉRAUX : INDICES DE SATISFACTION ET COMMENTAIRES DES APPRENTIS

Des apprentis souvent positifs, mais un besoin de valoriser la formation en salle et l'accompagnement sur le terrain

Après des parcours de formation initiale souvent difficiles, la voie de l'apprentissage et l'intégration en milieu ordinaire apparaissent pour une majorité d'apprentis en situation de handicap comme une chance. Mais, si une bonne partie des indicateurs testés au cours de cette enquête qualitative montrent qu'ils sont globalement satisfaits, la balance penche en faveur des périodes en entreprise. Ce constat traduit-il une moindre satisfaction en ce qui concerne la formation au CFA ? À peine… Il semble surtout qu'il revienne aux organismes de formation de faire reconnaître davantage leur technicité et de contribuer à la qualité de l'accompagnement pédagogique en entreprise, les apprentis (et souvent aussi les employeurs) étant demandeurs de soutien sur le terrain.

MÉTHODOLOGIE

L'ENQUÊTE AUPRÈS DES APPRENTIS

L'enquête s'est déroulée auprès de 17 apprentis en situation de handicap, actuellement en apprentissage dans un CFA du milieu ordinaire (voir profils en annexe). Ils étaient interrogés en entretien de face à face, à partir d'un questionnaire qui suivait la chronologie de leur expérience (*cf.* schéma 1 en annexe, p. 49).

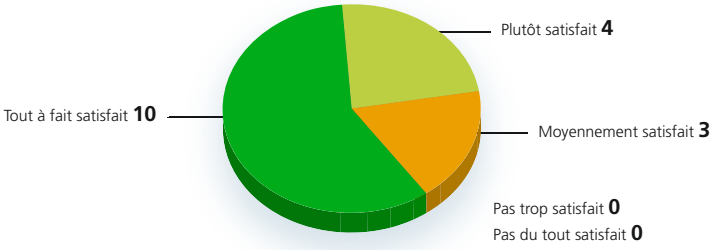
Sur chaque type de question où l'avis des apprentis était sollicité, la procédure consistait d'abord à leur soumettre une échelle de satisfaction à 5 niveaux (« tout à fait satisfait », « plutôt satisfait », « moyennement satisfait », « pas trop satisfait » et « pas du tout satisfait ») ; ensuite, les apprentis pouvaient expliquer en détail leur niveau de satisfaction.

L'usage d'une technique issue des sondages statistiques, dans une enquête qualitative se justifie ici pour deux raisons. D'une part, les échelles de satisfaction facilitent l'expression de publics jeunes, parfois peu habitués aux enquêtes (ces questions fermées permettent de relancer ensuite plus aisément les jeunes sur leur avis).
D'autre part, ces échelles facilitent l'analyse des résultats. Il s'agit d'indices de satisfaction, qui permettent de voir si des grandes tendances se dessinent au sein de la population interrogée. Même s'il n'est pas possible d'accorder une valeur statistique aux résultats, l'objectif est de voir si certains des aspects du contrat d'apprentissage testés dans l'enquête recueillent une majorité ou une minorité de suffrages positifs ou négatifs.

1. DES INDICES DE SATISFACTION FAVORABLES

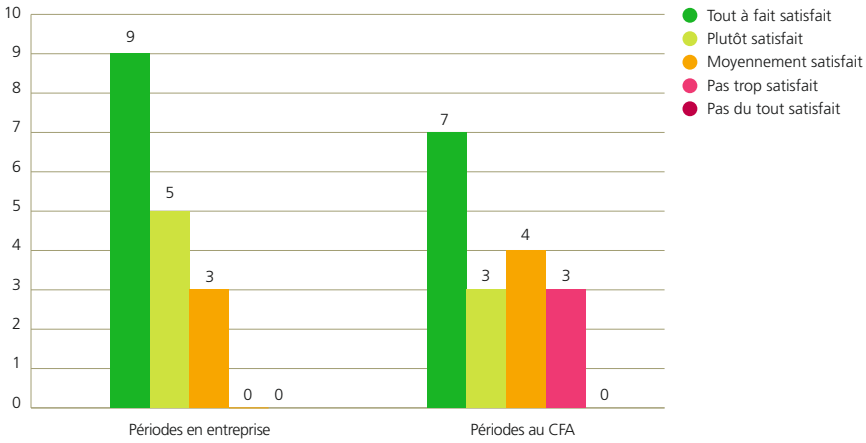
Un bilan positif. Quand on demande aux apprentis d'évaluer de façon générale leur contrat d'apprentissage (graphique 1), le bilan est très majoritairement positif. La plupart d'entre eux sont contents de cette expérience (les « très satisfaits » étant nettement plus nombreux que les « plutôt satisfaits ») et aucun apprenti n'a une opinion négative (au maximum, on trouve quelques personnes « moyennement satisfaites »).

GRAPHIQUE 1 NIVEAU DE SATISFACTION DES APPRENTIS
AVIS GÉNÉRAL SUR LEUR CONTRAT D'APPRENTISSAGE



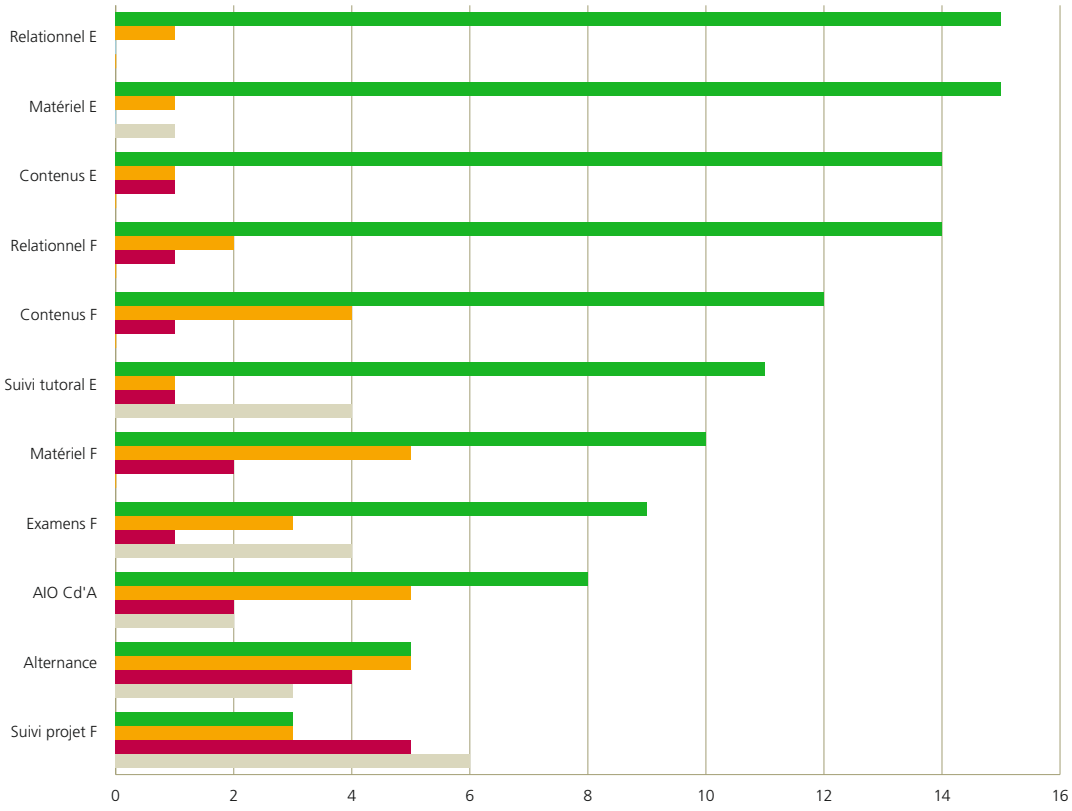
Les périodes en entreprise, principale satisfaction. Considérant les périodes d'apprentissage en entreprise et au CFA (graphique 2), dans les deux cas les apprentis expriment majoritairement leur satisfaction. Mais c'est surtout l'apprentissage sur le terrain qui est plébiscité (personne n'en est « pas trop » ou « pas du tout satisfait »). Pour les périodes au CFA, la satisfaction, toujours majoritaire, est moins marquée, et surtout quelques réserves apparaissent (4 apprentis « moyennement satisfaits » et 3 « plutôt pas satisfaits »).

GRAPHIQUE 2 NIVEAU DE SATISFACTION DES APPRENTIS
PÉRIODES EN ENTREPRISE, PÉRIODES AU CFA



Le record de suffrages pour les périodes en entreprise se confirme quand on regarde le niveau de satisfaction sur différents aspects du contrat d'apprentissage (voir graphique 3). Ainsi, un grand nombre d'apprentis sont très satisfaits de leurs relations dans l'entreprise, de leurs conditions de travail et du contenu de leur activité. Seul le suivi tutoral recueille un peu moins d'enthousiasme. Mais ce résultat est à considérer avec prudence car les commentaires des apprentis montrent qu'ils se sentent souvent épaulés dans leur travail par leur(s) supérieur(s) hiérarchique(s) et/ou leurs collègues, même s'ils ne savent pas forcément qui, d'un point de vue administratif, est leur tuteur.

GRAPHIQUE 3 **NIVEAU DE SATISFACTION DES APPRENTIS PAR ASPECTS DE LEUR CONTRAT D'APPRENTISSAGE**



LÉGENDE

Relationnel : environnement humain dans l'entreprise ou au CFA

Matériel : conditions matérielles de travail et d'apprentissage (durée des cours, des journées, matériel à disposition, accessibilité des locaux, salaire et défraiements, etc.)

Contenus : contenus et méthodes de travail (dans l'entreprise) ou de formation (au CFA)

Suivi tutoral : suivi assuré par le tuteur en entreprise (fréquence, modalités, etc.)

Examens : modalités de validation en vue de l'obtention de la certification (contrôle continu, examens de fin d'année, par oral, écrit, mises en situation, etc.) et modalités de préparation aux examens (examens blancs, etc.)

AIO Cd'A : modalités d'accueil, d'information et d'orientation avant le démarrage du contrat d'apprentissage

Alternance : rapports entre périodes en entreprise et périodes en CFA (complémentarité des apprentissages, outils de communication entre CFA, entreprise et apprenti, rythmes, etc.)

Suivi projet : suivi du projet professionnel / projet de vie de l'apprenti (effets du contrat d'apprentissage, préparation de l'après-contrat d'apprentissage)

E : entreprise

F : CFA

Quelques critiques, plutôt renvoyées au CFA. Si les apprentis sont également très souvent satisfaits des périodes en centre de formation, notamment des relations avec les professeurs (on verra que les relations sont parfois moins faciles avec les autres apprentis), quelques réserves ou critiques apparaissent sur certains aspects des temps de formation au CFA. Elles concernent d'abord les contenus et méthodes de formation (4 apprentis moyennement satisfaits et 1 pas trop satisfait) et portent essentiellement sur les matières générales jugées en décalage avec les besoins professionnels ou la vie quotidienne, ainsi que sur le besoin de plus de suivi individuel. Un peu plus souvent, elles sont relatives à des difficultés à obtenir dans les temps des aides liées à la situation de handicap. Les quelques apprentis moyennement ou pas très contents des conditions matérielles de formation et des modalités d'examen disent avoir attendu ou attendre toujours pour obtenir un équipement adapté, des aides humaines ou un tiers-temps pour les examens. Ce type de réserve amène à une réflexion générale sur les représentations que les apprentis ont du rôle du CFA. Si l'on prend l'exemple de la mobilisation des aides, même s'ils savent que le délai de réponse dépend d'administrations ou d'organismes extérieurs, ils auront d'abord tendance à incriminer le CFA. Plus généralement, en cas de difficulté pendant le contrat d'apprentissage, c'est le CFA qui sera plutôt perçu comme la structure référente (pas l'entreprise), même si les problèmes repérés ne sont pas (ou pas uniquement) de son ressort. Ainsi, pour la plupart des aspects qui suscitent moins de satisfaction, voire des critiques (demandes d'aides, mais aussi suivi du projet et orientation de l'apprenti, gestion de l'alternance), si le CFA n'est pas le seul acteur impliqué, c'est plutôt lui qui sera responsabilisé, à défaut d'interlocuteur clairement identifié par l'apprenti.

LE CONTRAT D'APPRENTISSAGE ET SES AMÉNAGEMENTS

Le cadre général

L'apprentissage permet d'obtenir une qualification professionnelle, sanctionnée par un diplôme (du CAP au bac + 5). Il repose sur l'alternance entre formation de terrain en entreprise (environ les trois quarts du temps d'apprentissage) et formation théorique en CFA (« générale, technologique et pratique »). Le contrat est à durée déterminée (de un à trois ans, avec une période d'essai de deux mois), l'apprenti ayant le statut de salarié d'entreprise (obligations et droits – notamment couverture sociale – de tout salarié).

Aménagements pour les personnes handicapées

Ils peuvent concerner la durée du contrat (possibilité de prolonger le contrat d'un an), le déroulement de la formation (rythme de l'alternance, accompagnement et matériel pédagogique adapté), les modalités d'évaluation (aménagement des épreuves et tiers-temps de majoration). En outre, des aides financières spécifiques sont consenties à l'apprenti en situation de handicap, à l'employeur, et au CFA.

À noter également qu'un décret du 26 mai 2009 (n° 2009-596) supprime, pour les travailleurs handicapés, la limite d'âge pour l'accès au contrat d'apprentissage, ordinairement fixée à 30 ans.

Pour plus d'informations : « Le contrat d'apprentissage aménagé » *in Réadaptation,* n° 567, février 2010, p. 43.

2. LES PÉRIODES EN ENTREPRISE, PLUS-VALUE DU CONTRAT D'APPRENTISSAGE ?

Même si des réserves ou critiques sont évoquées à propos des temps de formation au CFA, elles ne sont pas dominantes… Ce constat interroge. En effet, il semble que l'apport du CFA est moins valorisé que celui des périodes en entreprise. Est-ce vraiment le cas, et si oui pourquoi ?

Deux motifs de satisfaction très généraux associés à l'univers professionnel. La majorité des apprentis sont satisfaits à la fois des périodes en entreprise et de celles au CFA, mais, quand ils explicitent leur haut niveau de satisfaction, deux arguments ressortent, qui sont plutôt associés aux périodes en entreprise.
La première satisfaction porte sur le choix de la voie de l'apprentissage (après des expériences souvent difficiles en formation initiale, qu'elles aient eu lieu dans la voie générale ou en établissements spécialisés pour jeunes handicapés). Pour les jeunes interrogés, ce qui résume la voie de l'apprentissage, c'est qu'elle est basée sur l'importance de la formation de terrain et l'acquisition d'une expérience professionnelle (Charlie : *« Là où ça me convient bien, c'est que c'est une formation très pratique, où on apprend surtout sur le tas »*). Il est vrai que les périodes en entreprise représentent environ trois fois plus de temps que la formation en salle.
La seconde satisfaction tient à l'intégration au milieu ordinaire. Là encore, ce sont plus aux temps en entreprise qu'à ceux au CFA que les jeunes apprentis font allusion (Armand : *« J'y suis comme tout le monde, je gagne ma vie, j'ai des collègues, j'ai une bonne intégration »*). L'expérience en entreprise semble plus emblématique d'une intégration réussie « dans la vie courante » que l'expérience de formation en CFA du milieu ordinaire (la fiche technique 1 développera ce point).

Autonomie et gain de confiance en soi, surtout grâce au travail. Interrogés sur ce que leur a apporté concrètement le contrat d'apprentissage, les apprentis évoquent en majorité le développement de l'autonomie et de la confiance personnelle.

Le contrat d'apprentissage est pour eux l'opportunité de gagner en autonomie sur quatre plans : autonomie financière, apprentissage de gestion de la vie quotidienne, sentiment d'être moins dépendant du regard d'autrui (en particulier des parents) et développement de ses compétences… C'est surtout dans l'entreprise, plus encore qu'au CFA, que les apprentis ont acquis de l'indépendance. Bien sûr parce qu'ils y reçoivent un salaire, mais aussi parce que leur quotidien y est moins souvent pris en charge qu'au CFA (transports collectifs, cantine). Enfin, au plan relationnel, les apprentis se sentent plus indépendants dans leur travail : ils semblent moins subir qu'« en classe » le regard normatif des collègues (Boris : *« Dans l'entreprise on est plus jugé sur nos actes, moins sur notre comportement ou notre handicap »*).
Ce dernier point renvoie au deuxième bénéfice fréquemment évoqué à propos du contrat d'apprentissage, le gain de confiance en soi. Là encore, les exemples cités par les apprentis concernent plus le lieu de travail. On mentionne par exemple l'acquisition de règles de conduite qui apprennent à devenir adulte (gestion de ses émotions, soin de son apparence, ponctualité). Bien sûr, elles valent aussi au CFA mais plusieurs apprentis disent qu'ils les prennent plus au sérieux dans l'entreprise (Charlie : *« Tu fais gaffes, sinon tu risquerais de pas toucher ta paye »* ; Amy : *« Y'a l'image de l'entreprise qui est en jeu »*). En ce qui concerne la reconnaissance de sa valeur par les autres, facteur également de gain de confiance, est évoqué le manque d'opportunités, au CFA, de présenter son travail au formateur et aux autres apprentis (Vanessa : *« C'est plus à la maison que j'en parle, mais en formation, on n'a pas trop le temps en cours de raconter notre boulot »*).

3. LE RÔLE DES CFA, MÉSESTIMÉ ?

Un soutien assez peu valorisé par l'apprenti, mais réel. On voit que l'entreprise bénéficie facilement d'une forte cote de popularité. Pour autant, lors des questions de relance concernant le volet CFA du contrat d'apprentissage, si certaines critiques sont assez récurrentes (manque de temps pour assimiler les cours, besoin d'un suivi individualisé sur les matières générales), d'autres points attestent de l'engagement de l'organisme de formation : on reconnaît la disponibilité des formateurs, adoptant une posture plus souple que les professeurs rencontrés en formation initiale (on peut les solliciter si on a un problème) ; l'engagement du CFA est également souvent évoqué en ce qui concerne la mise en place et le suivi du contrat d'apprentissage (davantage par les parents que par les apprentis, en général moins impliqués par les aspects administratifs) : plusieurs personnes ont apprécié le soutien du CFA pour rechercher un employeur, pour vérifier que leur dossier était bien rempli, ou pour relancer les demandes d'aides humaines ou matérielles. Au-delà de cette disponibilité fréquemment reconnue, il semble que l'expérience voire l'expertise acquises par l'établissement en matière d'accueil d'apprentis en situation de handicap (présence ou pas d'un référent handicap) est susceptible d'influer sur la qualité de l'accompagnement.

Une conscience limitée des enjeux pédagogiques de l'apprentissage. Il est intéressant de constater la part de non-réponses et de « pas d'opinion » (un quart à un tiers de l'effectif interrogé) sur certains items relatifs à la pédagogie : suivi du projet de l'apprenti, modalités de préparation et de passation d'examens, gestion de l'alternance, suivi tutoral… Même quand les jeunes ont un avis sur la qualité de l'accompagnement dispensé par le CFA et l'entreprise, il leur faut du temps pour appréhender ces enjeux. Il ne leur vient pas à l'esprit que l'entreprise, mais surtout le CFA, peuvent s'appuyer sur des outils tels que l'ingénierie de l'alternance ou la préparation aux examens pour faciliter l'appropriation des connaissances et compétences. Ce constat amène à considérer que les établissements de formation auraient intérêt à valoriser davantage leurs outils pédagogiques auprès des « apprenants ». Dans le champ de la formation initiale, la recherche a en effet montré l'importance d'une sensibilisation au « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) afin de l'aider à développer une posture active lui permettant de se saisir au mieux du dispositif scolaire. Cet enjeu est d'autant plus crucial dans le cas de l'apprentissage, et particulièrement en milieu ordinaire. L'apprenti en situation de handicap est en effet confronté

à un système complexe à gérer et souvent nouveau pour lui (adaptation à plusieurs espaces de formation, à la gestion de sa vie quotidienne, anticipation de révisions durant les périodes en entreprise, etc.)…

Un équilibre entreprise/CFA parfois difficile à maintenir… L'importance accordée à l'apprentissage sur le lieu de travail peut s'expliquer, on l'a vu, par la durée plus longue des périodes en entreprise. Certains apprentis expliquent d'ailleurs qu'ils ont du mal à résister à la demande de leur employeur de rester dans l'entreprise, en cas de « coup de bourre » (cas évoqués par des salariés de toutes petites entreprises commerciales ou artisanales), alors qu'ils sont censés être au CFA (Charlie : *« Comme mon objectif ça serait de passer en CDI, que j'ai eu du mal à trouver l'entreprise et que le patron est sympa, c'est pas toujours évident de refuser »*). Il semble aussi que certaines équipes de CFA elles-mêmes ont tendance à considérer que le principal, dans l'apprentissage, c'est la formation sur le terrain, et à communiquer cet a priori à leurs apprentis (un formateur : *« On n'a pas toujours suffisamment de temps avec eux… Faut dire que le cœur de la formation, c'est vraiment le temps qu'ils passent sur le terrain… Je le sais bien, moi-même je suis issu du terrain ! »*).

RÉSULTATS
L'AVIS DES MAÎTRES D'APPRENTISSAGE, FORMATEURS ET PARENTS

Si l'enquête qualitative auprès des apprentis est le cœur de cette étude, quelques entretiens auprès de leurs principaux interlocuteurs complètent la démarche. On trouvera, tout au long de la publication, des remarques provenant spécifiquement de ces interlocuteurs ainsi que les caractéristiques des entreprises et CFA rencontrés (voir fiche technique 3, encadré page 40). Voici, pour chacun d'eux, leurs principales attentes :

Les maîtres d'apprentissage

- Plus de soutien en début de contrat, au moment de la période d'essai (rencontres avec le CFA, information sur le handicap de l'apprenti) ;
- en cours de contrat, pour les plus motivés, attentes d'échanges de pratiques (espace collaboratif « apprentissage et handicap », réseau de tuteurs, etc.) ;
- dans la perspective de la fin de contrat, informations juridiques (possibilités de prolongation ou d'aides à l'embauche) ;
- moins souvent évoqué, un besoin de soutien administratif au moment de la préparation du contrat.

Les formateurs

Les attentes varient suivant les modes d'organisation interne, l'expérience d'accueil d'apprentis en situation de handicap (et la présence ou non d'un référent handicap), etc. Cependant, plusieurs formateurs se disent sous-informés (par rapport au champ du handicap en général, certains n'étant pas au courant de la situation de l'apprenti au moment de l'enquête). Ils souhaitent plus d'échanges et d'information à trois niveaux :

- à l'interne (suivant les cas, avec direction, coordonnateur pédagogique, etc.) ;
- avec les parents (*« le CFA, c'est comme s'il était prestataire de l'entreprise, c'est souvent elle qui a les contacts avec les parents, nous on ne les voit quasiment pas »*) ;
- avec le CFA-FA, quand ce dernier est conventionné par le CFA.

Certains manquent d'un interlocuteur du champ médico-social (éducateur, assistant de service social, psychomotricien, etc.), à l'interne ou à l'externe.

Les parents

Ils évoquent deux sujets de préoccupation :

- la qualité de l'orientation (plus de démarches en concertation, sur le mode du plateau technique interprofessionnel), avec anticipation de l'après-contrat (rendez-vous en début de dernière année, visites de professionnels de l'emploi au CFA) ;
- un besoin de soutien scolaire individualisé (surtout dans les matières générales).

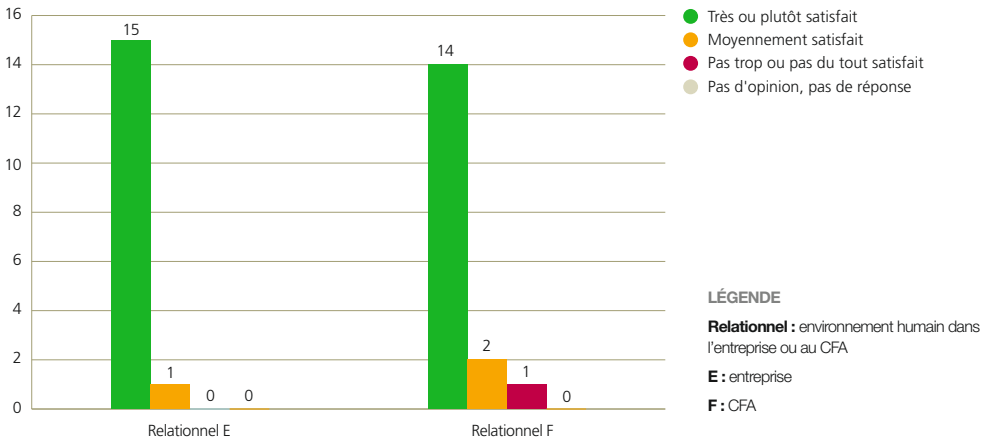
4. QUATRE ENJEUX SUR LESQUELS DES INSATISFACTIONS S'EXPRIMENT

La qualité de l'apprentissage, du point de vue des apprentis, peut être appréhendée selon quatre dimensions : *relationnelle, professionnelle, pédagogique* et *matérielle*.
Bien sûr, le contrat d'apprentissage est un tout et ces différentes dimensions interagissent entre elles… Certains items rattachés à une de ces dimensions peuvent aussi être associés à une autre. Par exemple, l'item « Examens F » qui correspond à l'avis des apprentis sur les modalités de préparation et de passation des examens, dans le cadre du CFA, peut renvoyer à la fois à la dimension pédagogique (en quoi le mode de préparation aux examens contribue à l'appropriation des contenus de formation) et à la dimension matérielle du contrat d'apprentissage (gestion des demandes de tiers-temps).
Le niveau de satisfaction varie fortement d'une dimension à l'autre. Mais, pour chacune d'entre elles, se dessine un enjeu prioritaire qui correspond à un point d'insatisfaction souvent évoqué par les apprentis.

C'est sur la dimension relationnelle que la satisfaction est la plus marquée (relations avec les équipes au CFA, dans l'entreprise, les autres apprentis et les collègues sur le lieu de travail). La plupart des jeunes en situation de handicap interrogés vivent positivement leur intégration dans le milieu ordinaire. On compte une toute petite minorité d'avis négatifs, mais, au fur et à mesure de l'entretien, d'autres apprentis qui avaient émis un avis « plutôt positif » expriment des difficultés dans les relations avec les collègues, plutôt au sein du CFA (collègues apprentis). Ces apprentis font référence à des antécédents difficiles à l'école, qui parfois perdurent dans le contexte du CFA, renvoyant à la question de la place de l'apprenti en situation de handicap dans le milieu ordinaire et à la *problématique de l'information* (ou non) sur son handicap.

Cet enjeu fait l'objet de la fiche technique 1 « Le monde du travail, une opportunité de réparation après l'expérience souvent difficile de l'école ».

GRAPHIQUE 4 **NIVEAU DE SATISFACTION DES APPRENTIS DIMENSION RELATIONNELLE (RAPPORT AU MILIEU ORDINAIRE)**

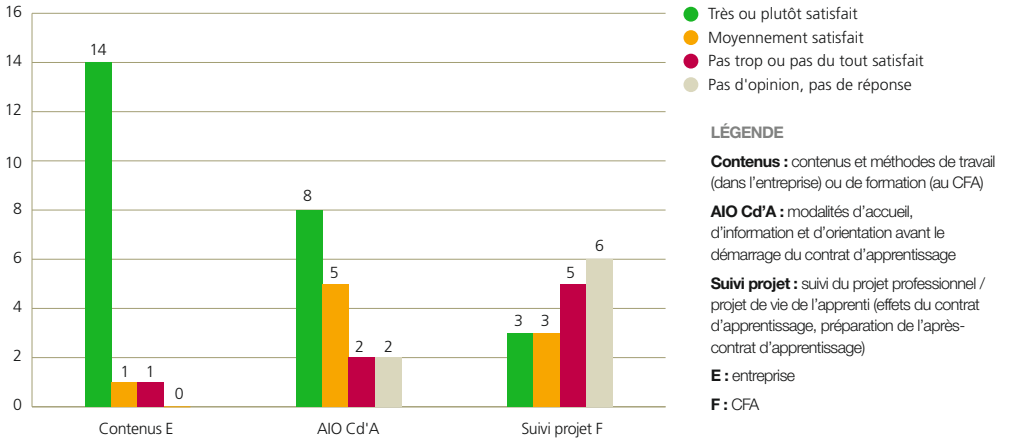


Sur la dimension professionnelle (rapport au métier), l'appréciation est très variable. Les apprentis sont très majoritairement contents de leur activité professionnelle (item « Contenus E » qui renvoie à leur avis sur les contenus et méthodes de travail dans l'entreprise). En revanche, il y a plus de réserves exprimées sur la question de l'accompagnement du projet professionnel (ou du « projet de vie »), avant l'entrée en

apprentissage (item « AIO Cd'A ») mais aussi pendant le contrat (item « Suivi projet F »), des appréhensions affleurant notamment quand l'apprenti pense à « l'après-contrat ». Ces réserves exprimées par plusieurs apprentis tournent carrément aux critiques de la part de plusieurs parents pour qui la *problématique de l'orientation* est un sujet très délicat.

Cet enjeu fait l'objet de la fiche technique 2 « Apprentissage et orientation : aider le jeune à asseoir ses choix ».

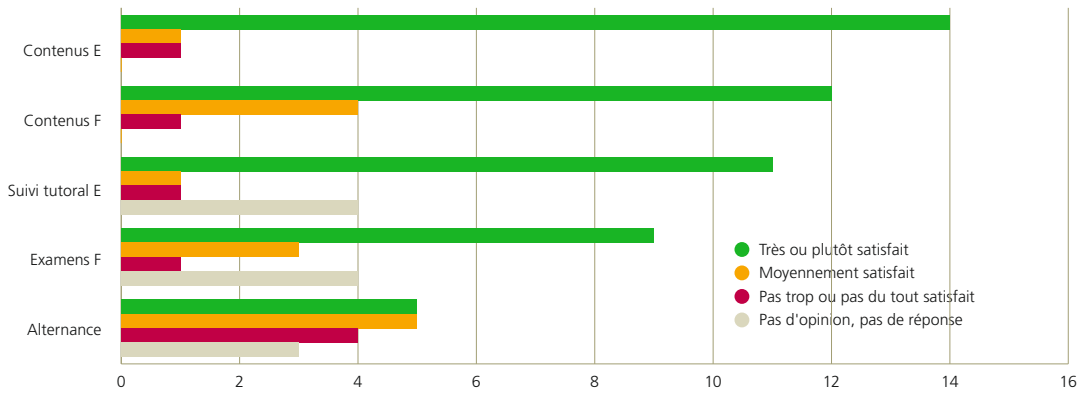
GRAPHIQUE 5 NIVEAU DE SATISFACTION DES APPRENTIS
DIMENSION PROFESSIONNELLE (RAPPORT AU MÉTIER)



Concernant la dimension pédagogique, les apprentis sont plutôt contents. Une toute petite minorité d'entre eux ne se sentent pas assez préparés aux examens (item « Examens F ») ou, dans l'entreprise, disent manquer d'occasions pour faire le point avec le maître d'apprentissage, mais ces réserves sont très rares. Dans l'ensemble, les commentaires sont assez positifs sur le suivi pédagogique au CFA (item « Contenus F ») – sauf sur l'approche des matières générales, comme évoqué plus haut – et dans l'entreprise (item « Contenus E »). Le seul point qui semble plus délicat est l'insuffisance de la mise en relation des contenus de formation dispensés en salle et sur le terrain, renvoyant à la *problématique de la gestion de l'alternance*.

Cet enjeu fait l'objet de la fiche technique 3 « L'alternance, éternel défi… Associer davantage entreprise et CFA pour adapter les rythmes, s'entendre sur les rôles et partager les initiatives ».

GRAPHIQUE 6 NIVEAU DE SATISFACTION DES APPRENTIS
DIMENSION PÉDAGOGIQUE (APPROPRIATION DE LA FORMATION)



LÉGENDE

Contenus : contenus et méthodes de travail (dans l'entreprise) ou de formation (au CFA)

Suivi tutoral : suivi assuré par le tuteur en entreprise (fréquence, modalités, etc.)

Examens : modalités de validation, en vue de l'obtention de la certification (contrôle continu, examens de fin d'année, par oral, écrit, mises en situation, etc.) et modalités de préparation aux examens (examens blancs, etc.)

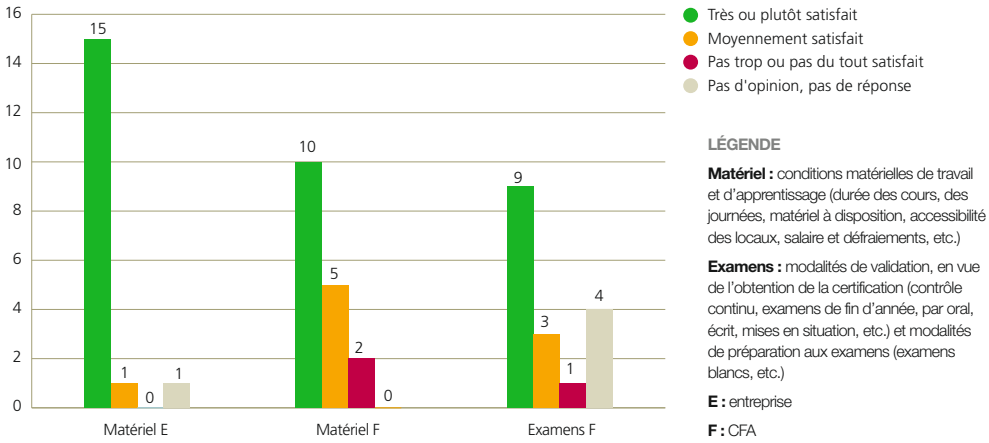
Alternance : rapports entre périodes en entreprise et périodes en CFA (complémentarité des apprentissages, outils de communication entre CFA, entreprise et apprenti, rythmes, etc.)

E : entreprise

F : CFA

L'étude offre moins d'éléments de réponses concernant la dimension matérielle de l'apprentissage. En effet, elle repose sur une enquête auprès d'apprentis qui ont rarement eu à gérer de près les aspects administratifs et financiers relatifs à leur contrat d'apprentissage. Les commentaires des quelques parents (plutôt positifs) ou employeurs (plus critiques sur le volet administratif, mais en général satisfaits de l'aide apportée par le CFA ou par Opcalia) sont insuffisants. Et le besoin de prendre en compte les avis d'autres acteurs (services administratifs des CFA, chambres consulaires, etc.) ne permet pas d'aborder en détails ces questions. La seule limite assez fréquemment citée est celle évoquée plus haut : la difficulté, pour quelques apprentis, à obtenir dans les temps un certain nombre d'aides matérielles, humaines et de compensations (tiers-temps). L'approfondissement de cette problématique nécessiterait une investigation spécifique.

GRAPHIQUE 7 **NIVEAU DE SATISFACTION DES APPRENTIS DIMENSION MATÉRIELLE (MOYENS FINANCIERS, MATÉRIELS ET HUMAINS)**



LÉGENDE

Matériel : conditions matérielles de travail et d'apprentissage (durée des cours, des journées, matériel à disposition, accessibilité des locaux, salaire et défraiements, etc.)

Examens : modalités de validation, en vue de l'obtention de la certification (contrôle continu, examens de fin d'année, par oral, écrit, mises en situation, etc.) et modalités de préparation aux examens (examens blancs, etc.)

E : entreprise

F : CFA

QUESTIONS POUR L'ACTION

Nouveaux rythmes, nouvelles responsabilités, nouvelles modalités pédagogiques, l'apprentissage correspond plus globalement à un nouveau positionnement pour les jeunes sortant de formation initiale. Si l'on inclut l'enjeu de l'intégration en milieu ordinaire, ce nouveau positionnement peut être particulièrement délicat à trouver pour l'apprenti en situation de handicap.

- ***En termes de temporalité, c'est en particulier durant la période d'essai qu'il convient de concentrer les efforts pour faire le point sur la qualité de l'intégration du jeune handicapé et la façon dont il s'approprie le système d'apprentissage.***

- ***Cette démarche suppose l'identification d'indicateurs (contextuels, individuels, etc.) de la réussite de son intégration et des progrès qu'il accomplit.***

- ***Enfin, il semble opportun de sensibiliser les apprentis à l'usage d'outils comme le tutorat, la préparation aux examens ou l'alternance (au sens de confrontation entre situations rencontrées au CFA et en entreprise). Il apparaît en effet que les jeunes sortant de scolarité générale ne sont pas habitués à les utiliser et ne se rendent pas toujours compte qu'ils peuvent faciliter l'appropriation de connaissances ou la résolution de problèmes. C'est bien évidemment le CFA qui est légitime pour développer des actions dans ce sens.***

CHAPITRE 2

RÉSULTATS DÉTAILLÉS : CATÉGORISATION DES ATTENTES SUIVANT LES PROFILS D'APPRENTIS

L'intégration en milieu ordinaire : des priorités différentes suivant les types de handicap

Si la satisfaction est dominante chez les apprentis interrogés, l'intégration en milieu ordinaire ne se décrète pas… Elle est faite de relations concrètes, d'interactions très variables entre le collectif et la personne handicapée. Parfois, l'entourage ignore totalement sa situation de santé, certains apprentis se demandant comment ils peuvent en parler… Dans d'autres cas le handicap, plus évident, génère souvent une sollicitude qui peut tomber dans l'excès de prise en charge…

1. LES APPRENTIS EN SITUATION DE HANDICAP, UNE POPULATION HÉTÉROGÈNE

Des critères traditionnels peu segmentants. L'échantillon d'enquête est plutôt représentatif des spécificités de la population des apprentis en situation de handicap, au regard de l'ensemble « tous apprentis » de PACA (sexe, âge, niveau de qualification et de spécialité de formation visés).

Il n'apparaît pas de différences majeures d'appréciation du contrat d'apprentissage au sein du groupe des apprentis handicapés, en fonction de leurs profils démographiques ou de formation. Il n'y a par exemple aucune différence d'appréciation entre filles et garçons, ni entre niveaux de qualification. Seul le critère d'âge semble jouer un peu : les plus jeunes (16-19 ans) valorisent davantage l'autonomie qu'apporte le contrat d'apprentissage (dans toutes ses dimensions, financière, relationnelle, etc.) ; alors que ceux qui ont une vingtaine d'années font plus ressortir l'opportunité de préciser un projet de métier et de le mettre en œuvre. Ces tendances d'appréciation en fonction des classes d'âge s'observent aussi au sein de la population « tous apprentis » (voir étude « 1 000 apprentis »).

ÉCHANTILLON

PEU DE DIFFÉRENCES AVEC LA POPULATION DES « TOUS APPRENTIS »

Sur un total de 32 718 apprentis référencés par le Conseil régional PACA fin 2009, on comptait 105 apprentis en situation de handicap, effectuant leur formation dans un CFA du milieu ordinaire.

Comme dans la population des « tous apprentis », ce sont pour plus des deux tiers des garçons. Les seules légères différences concernent l'âge et le niveau de qualification visé.

- Les apprentis en situation de handicap sont un peu moins jeunes : un quart d'entre eux ont 16-17 ans (environ un tiers pour les « tous apprentis ») et un quart entre 22 et 29 ans (15 % pour les « tous apprentis »).
- Les trois quarts d'entre eux sont engagés sur une formation de niveau V (environ la moitié des « tous apprentis »).

L'échantillon des 17 personnes interrogées en enquête est plutôt représentatif (sexe, âge) des apprentis en situation de handicap de PACA. Afin de diversifier le panel, on s'est attaché à solliciter l'avis de personnes aux types de handicap et aux projets de formation (spécialité et niveau visé) variés.

Source : Conseil régional, DFA – Effectifs en apprentissage au 31.12.2009 – Traitement ORM.

Types de handicaps et apprentissage en milieu ordinaire, des situations très différentes. Les 17 entretiens d'enquête ont été réalisés auprès d'apprentis aux déficiences très différentes… À l'analyse (et à écouter les formateurs ayant une solide expérience d'accueil d'apprentis handicapés), il ressort que ces différences interviennent dans l'appréciation que jeunes ou adultes portent sur l'apprentissage en milieu ordinaire. Car qui dit intégration en milieu ordinaire, dit *interactions* avec un collectif d'autres apprentis, collègues de travail, formateurs, etc. Or, ces interactions (comment l'apprenti perçoit son entourage, comment lui-même est perçu) font intervenir différents paramètres, de façon complexe. Les modalités et les enjeux de la communication avec l'entourage varient selon la présence ou non d'aides (matérielles – machine à traitement de texte en braille – ou humaine – interprètes, etc.), qui, par exemple, peuvent rendre les autres apprentis plus attentifs à la situation de leur collègue handicapé ; selon la façon dont l'apprenti vit son handicap, et en parle ou non ; et enfin, selon le type de handicap, les entretiens faisant ressortir des problématiques d'apprentissage et des attentes différentes suivant la nature de la déficience (sensorielle, intellectuelle, psychique, motrice ou consécutive à une maladie invalidante, selon la nomenclature utilisée par l'Agefiph). Les trois exemples suivants fournissent une première illustration de la variété des avis suivant les situations de handicap.

REGARDS CROISÉS SUR L'APPRENTISSAGE

➜ Amélie / 32 ans (maladie invalidante : catégorie 1)

Amélie est atteinte d'une maladie inflammatoire de la colonne vertébrale qui peut générer d'intenses fatigues et nécessiter des examens médicaux. Elle s'est remise l'an passé à préparer un diplôme de technicien dans le secteur paramédical : elle s'était en effet déjà engagée dans cette formation par apprentissage, mais sans évoquer son handicap en entretien de recrutement avec son précédent employeur qui, quand elle lui en avait parlé ensuite, l'avait mal accepté. Après quelques « emplois alimentaires », par le biais de Cap emploi, elle a effectué une Emopp (élaboration et mise en oeuvre de projet professionnel) qui a confirmé son intérêt pour le paramédical et l'a renseignée sur les spécificités du contrat d'apprentissage dans le cas d'un handicap.

Amélie est plutôt contente de son contrat d'apprentissage : il lui a permis de **confirmer son orientation** (*« Le contrat d'apprentissage, ça permet de voir sur le tas si on est fait pour le métier et s'il est compatible avec sa maladie »*), et d'acquérir une « première vraie expérience professionnelle ». L'employeur et l'équipe pédagogique avaient déjà l'expérience de l'accueil d'apprentis (le métier choisi n'est accessible que par apprentissage) ainsi qu'une sensibilité au handicap (activité liée à l'accueil de patients). De plus, l'entreprise a bénéficié du dispositif Themis (Opcalia/AMF), qui a facilité l'intégration d'Amélie.
Sa seule réserve : la difficulté à gérer son temps et sa fatigue (*« Il y a beaucoup trop de matières en peu de temps et c'est dur de réviser les cours pendant les périodes de travail, d'autant plus que je rentre crevée parce que je suis obligée de travailler debout »*).

➜ Hakim / 22 ans (troubles spécifiques d'apprentissage : catégorie 2)

Hakim explique qu'il a des difficultés avec l'écriture et la lecture (il est bègue) : *« Tout ce qui est scolaire, c'est pas le mieux pour moi. »* À la fin du collège, il a effectué une formation de 6 mois d'agent de service de collectivité avec des stages. Elle lui a bien plu mais il n'a pas obtenu la validation. Il s'est ensuite inscrit comme demandeur d'emploi. Avec l'aide de son conseiller à la mission locale, il a repéré un contrat d'apprentissage sur PACA (il vient d'une autre région) et le CFA l'a aidé à trouver un employeur et un foyer d'hébergement.

Le « plus » de l'apprentissage pour Hakim, c'est le fait de bénéficier d'encouragements au niveau scolaire de la part du CFA (*« Quand j'ai une difficulté, les formateurs sont toujours disponibles, contrairement à certains profs à l'école »*), encouragements qui l'aident à **s'affirmer à l'écrit et à l'oral dans la vie quotidienne** (*« J'apprends à faire moi-même mes démarches administratives »*). Mais sa principale préoccupation est la **relation parfois difficile avec les autres apprentis** (*« À cause de mon bégaiement, ils se foutent de ma gueule »*).Il s'inquiète aussi pour la préparation aux examens (*« Les épreuves écrites, je les sens pas du tout »*). Il aimerait disposer d'un référent indépendant pour évoquer ces soucis (*« Une personne extérieure au CFA et à l'entreprise »*). Et, comme il envisage de continuer ses études après son contrat, il attend une aide à l'orientation.

➜ Armand / 19 ans (handicap physique et déficience intellectuelle : catégorie 3)

Armand a un syndrome rare et méconnu qui se caractérise par une très forte croissance physique, des problèmes de motricité et un retard mental. Grand de taille, Armand a aussi un sourire grand comme ça ! Attiré par les métiers relationnels, il travaille actuellement dans une supérette où il entretient la boutique, reçoit les clients et fait un peu d'encaissement… Il est très content de son patron qui le lui rend bien (*« C'est le chouchou de l'équipe »*) mais il lui a fallu du temps, beaucoup d'énergie et beaucoup d'encouragements pour s'épanouir dans un environnement approprié… Après plusieurs années en Segpa, il a entamé un BEP services à la personne (*« Mais m'occuper des personnes âgées, c'était pas mon truc »*), puis a galéré dans les recherches d'emploi de son CAP vente (*« Il est allé voir tout seul pour trouver un employeur… Ils lui disaient oui au départ par téléphone ou par courrier, et quand ils le voyaient, il y avait toujours une excuse »*, dit son père).

Armand comme ses parents et son employeur sont très satisfaits de son contrat d'apprentissage ! Pour lui, c'est l'occasion de **gagner en autonomie** (*« Je loge à l'internat, du coup, j'ai appris à faire mon lit, à me lever à la bonne heure »*) et d'**aller vers les autres** (*« Avant, j'avais moins confiance en moi, mais accueillir les clients ça m'a fait du bien, et l'équipe, elle veut toujours m'aider »*). Les ingrédients de cette réussite : un patron sensibilisé (formation de tuteur et expérience d'accueil de salariés handicapés), de la solidarité (rendez- vous réguliers avec les parents et le formateur) et une pédagogie en douceur (*« une tâche à la fois et un contact progressif avec la clientèle »*). Il reste une inquiétude majeure, l'après- contrat. Les parents et l'employeur, très impliqué dans la sécurisation du parcours d'Armand, souhaiteraient être aidés pour envisager les suites appropriées.

L'intégration en milieu ordinaire : de la notion d'interaction à celle de « visibilité » du handicap…

Dans le *Guide handicap et formation* de l'Agefiph, et suivant une terminologie définie par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), le handicap est présenté comme un processus qui peut entraîner une *« limitation des interactions »* et causer un *« préjudice social »* à la personne handicapée. Si l'on prend l'exemple de l'apprentissage, sur le lieu du travail ou de la formation, une *déficience* (altération, déficit) peut avoir des effets sur les *incapacités* de la personne en situation de handicap (réduction de son potentiel), incapacités qui, si elles ne sont pas « *compensées* » (aides matérielles, humaines), c'est-à-dire prises en compte par l'environnement, peuvent générer un handicap au sens de *préjudice social*.

La description de ce processus, mis en avant dans la loi du 11 février 2005 (relative à « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées »), constitue un changement de perspective important dans la définition du handicap. En effet elle marque le passage *« d'une conception médicale centrée sur l'individu à un modèle multifactoriel tenant compte à la fois des facteurs personnels de santé et des facteurs environnementaux »*. Cette relecture de la loi, issue d'un article de chercheurs travaillant sur l'intégration des enfants handicapés au collège (et la « perception de la différence », vue par la classe accueillant un collégien en situation de handicap), insiste sur l'impact des interactions et des représentations sur le handicap (Feuilladieu, Gombert, Harma, 2009).
Plus précisément, interroger les liens entre personne en situation de handicap et environnement, ainsi que leur impact sur le développement de l'individu, pose la question de la *visibilité* du handicap. On peut noter l'existence d'une littérature en lien avec cette problématique globale (notions de perception, de visibilité, d'altérité du handicap en milieu ordinaire), littérature présente au moins depuis vingt ans, de façon diffuse (par exemple, Simon, 1991 ; Calin, 2004 ; Feuilladieu, Gombert, Harma, 2009), et surtout consacrée à l'intégration des élèves en situation de handicap au collège. Le cas des Troubles spécifiques d'apprentissage (TSA) ou « *Dys* » (voir encadré fiche technique 1) illustre le fait que la question de la visibilité est en connexion directe avec les problématiques de handicap : le docteur Pouhet, spécialiste de ces difficultés d'apprentissage, insiste par exemple sur le fait que, *« sans diagnostic, l'enfant dys grave est le seul à connaître son handicap invisible »*.

Hypothèses et précautions sur la notion de visibilité. Le chapitre suivant présentera une typologie des avis des apprentis sur leur expérience d'apprentissage, typologie définie en fonction des catégories de handicap. Elle s'appuie en particulier sur la notion de visibilité, avec l'idée que, suivant les catégories de handicap et le degré de visibilité qui leur correspond, les enjeux et attentes des apprentis par rapport à leur contrat d'apprentissage en milieu ordinaire diffèrent.

DÉFINITION
LA NOTION DE VISIBILITÉ DU HANDICAP

La littérature qui évoque la visibilité du handicap ne donne pas de définition de cette notion. Mais, à partir des entretiens effectués, il semble que parler de handicaps plus ou moins visibles, et donc de types d'interactions et d'enjeux différents suivant le degré de visibilité du handicap de la personne, fait intervenir plusieurs dimensions.
L'aspect visuel, l'apparence physique… Certains apprentis évoquent le fait que leur handicap *« ne se voit pas »*, d'autres, de façon plus incertaine, disent qu'*« en apparence, au CFA, on ne repère pas trop [leurs] difficultés »* ; ou, de façon plus évidente, un employeur raconte : *« J'ai tout de suite vu qu'il avait un handicap, même si je ne savais pas de quoi il s'agissait »*.
Mais la notion de visibilité ne se réduit pas à cette dimension, parler de handicap plus ou moins visible, repérable, c'est prendre en compte aussi :

- **le discours de la personne en situation de handicap,** qui va en parler aisément, peu ou pas du tout à son entourage au CFA ou dans l'entreprise (les apprentis interrogés ne sont d'ailleurs pas toujours bien au fait de leur propre situation de santé). Dans les entretiens, les modes d'évocation du handicap, et le vocabulaire utilisé, diffèrent fortement : certains parlent ouvertement et simplement de leur « handicap », d'autres de façon plus allusive évoquent des « difficultés » ou leur « situation de santé » (Pierrick : *« Moi, c'est compliqué, je sais que je peux être bizarre dans mon comportement, quand je me détruis physiquement, mais parfois je me dis que je suis comme tout le monde »*) ; enfin, quelques-uns n'en parlent pas, éludant le sujet pour certains ou disant qu'ils ne le maîtrisent pas (Armand : *« Mes parents disent que j'ai un syndrome »*) ;
- **la présence ou non d'aides** (compensations humaines ou matérielles) qui manifestent pour l'entourage qu'un apprenti a des besoins spécifiques ;
- **le fait d'avoir ou non une reconnaissance de statut de travailleur handicapé,** le terme de « reconnaissance » renvoyant, du point de vue lexical, à la question de la visibilité et de la prise en compte du handicap.

Une précaution s'impose concernant cette notion de visibilité. Il n'y a pas de jugement de valeur, de bonne façon de traiter cette question en situation de formation ou de travail. Chaque intégration en milieu ordinaire est différente… Il ne s'agit surtout pas ici de privilégier une attitude qui consisterait de façon systématique à « mettre au courant » l'entourage de l'apprenti au CFA et dans l'entreprise… L'enquête apporte le témoignage d'un formateur disant avoir gagné en prudence alors que par le passé, pensant bien faire, il avait mis au courant la classe sur la situation de santé d'une apprentie qui, au contraire, avait besoin de « *tourner la page* ». Il n'en demeure pas moins que la présence en milieu ordinaire d'apprentis confrontés à des déficiences/incapacités pose la question de l'opportunité ou non d'informer leurs interlocuteurs sur leur situation de handicap. Il s'agit aussi de s'interroger sur les modalités de cette démarche d'information (illustrations et précisions dans la fiche technique 1).

2. PRÉSENTATION DE LA TYPOLOGIE BASÉE SUR TROIS TYPES DE SITUATIONS DE HANDICAP

Les entretiens réalisés auprès des apprentis permettent de présenter un essai de catégorisation de leurs avis et attentes. La démarche consiste :

- d'abord à expliquer les paramètres qui conduisent à différencier les catégories de cette typologie ;
- puis à caractériser les profils des apprentis et types de parcours de formation initiale propre à chaque catégorie ;
- enfin, à faire ressortir, dans les trois cas, quels sont les principaux points de satisfaction et d'insatisfaction vis-à-vis du contrat d'apprentissage.

MÉTHODOLOGIE

PRÉCAUTIONS SUR L'USAGE DE LA TYPOLOGIE

Comme toute modélisation, cette typologie est réductrice.
D'une part, chaque individu possède une trajectoire, un potentiel, des attentes qui lui sont propres.
D'autre part, les enjeux ou attentes présentés ici comme prioritaires pour une catégorie peuvent très bien être mentionnés par des apprentis rattachés à une autre catégorie, mais pas avec autant d'importance (exemple du gain en autonomie, satisfaction partagée par une majorité d'apprentis, même si cette dimension n'est pas celle qui compte le plus pour certains d'entre eux).
Enfin, ce modèle d'analyse ne vaut pas pour toutes les thématiques d'étude consacrées au champ du handicap (une typologie est circonstanciée). Dans le cas présent, la question de la visibilité a du sens parce qu'elle est reliée à la problématique de l'intégration en milieu ordinaire. Par contre, quand l'ORM interrogeait un échantillon de travailleurs handicapés en recherche d'emploi sur la valeur qu'ils accordaient à une étape de formation dans une optique de sécurisation de leur parcours, c'était la question de la logique de trajectoire et du sens conféré par eux à la notion de métier qui apparaissait comme un paramètre d'analyse de premier plan pour rendre compte de la diversité des avis.

3. LES PARAMÈTRES DE LA TYPOLOGIE : DES PRIORITÉS DIFFÉRENTES SUIVANT LE DEGRÉ DE VISIBILITÉ ET LE TYPE DE HANDICAP

La typologie suivante est structurée en trois catégories. Elle est fondée sur le constat que, dans chacun de ces trois cas, la situation de handicap a des effets sur l'intégration en milieu ordinaire et correspond pour les apprentis de ces trois catégories à des enjeux ou priorités différents. Ainsi, type de handicap, degré de visibilité et enjeu prioritaire par rapport à l'apprentissage sont connectés dans cette typologie.

Voici ces trois catégories d'apprentis en situation de handicap et la façon dont chacune se positionne par rapport à ces paramètres.

	Degré de visibilité	Enjeu prioritaire	Type(s) de handicap
Catégorie 1	Handicap invisible	ADAPTATION au rythme du contrat d'apprentissage	Maladie invalidante Troubles spécifiques d'apprentissage (dys) bien assumés
Catégorie 2	Handicap peu visible	INTÉGRATION dans le collectif de pairs SOUTIEN scolaire	Déficience sensorielle partielle Déficience intellectuelle et handicap psychique légers Troubles spécifiques d'apprentissage (dys) assumés difficilement
Catégorie 3	Handicap visible	AUTONOMIE dans l'apprentissage, la vie quotidienne et le collectif de pairs	Déficience sensorielle complète Pluri-handicap (ex. : intellectuel + sensoriel + moteur)

4. QUELQUES EXPLICATIONS SUR CHAQUE CATÉGORIE…

Catégorie 1 : handicap invisible **Gérer la fatigue et les périodes d'absence**

En termes de *types de handicap*, cette catégorie est essentiellement constituée d'apprentis qui ont une maladie invalidante. Dans l'échantillon interrogé, il s'agit par exemple d'hépatite, de maladie auto-immune, d'un problème de dos, etc. Ces maladies invalidantes peuvent limiter l'engagement de l'apprenti en formation ou sur le lieu de travail. En effet, elles génèrent de la fatigue et peuvent entraîner des absences. Elles peuvent générer aussi de l'inquiétude selon leur évolution.

En conséquence, l'*enjeu prioritaire* évoqué par cette catégorie d'apprentis est l'adaptation au rythme d'apprentissage : peur de manquer des cours, difficulté à leur consacrer du temps en plus du travail (révisions avant les périodes au CFA). Comme, dans cette catégorie, le handicap n'est pas visible ou très peu, une préoccupation de certains de ces apprentis est l'interrogation sur le fait de justifier leurs absences, leurs difficultés, leur fatigue, surtout auprès des professeurs ou des supérieurs hiérarchiques.

Peuvent aussi être rattachés à cette catégorie des situations de Troubles spécifiques d'apprentissage « bien assumées » : il s'agit d'apprentis qui, avec le temps (et sans doute un environnement familial et médico-social soutenant), ont réussi à améliorer un problème de dys (dyslexie, dysgraphie, etc.) et à mieux le gérer par eux-mêmes. Ce handicap est devenu moins problématique (et moins visible, moins sujet à gêne par rapport aux autres). L'apprenti a appris à mieux gérer son travail scolaire, à parler de ses besoins aux formateurs. Il a pu poursuivre ses études, mais toujours au prix d'efforts (la question de la fatigue et du besoin de soutien pour bien s'organiser est donc parfois présente).

Catégorie 2 : handicap peu visible **Être aidé à tenir le coup (dans ses relations et au niveau scolaire)**

La question de la visibilité est centrale pour comprendre les difficultés et les attentes de cette catégorie.

On y trouve des apprentis aux déficiences diverses, mais dont le point commun est qu'elles peuvent les placer « en marge du groupe » car les collègues de travail ou de formation ne repèrent pas de façon évidente les difficultés auxquels ils doivent faire face. Pour préciser, et en faisant référence à un article déjà cité sur l'importance de la « perception de la différence » en milieu scolaire (Feuilladieu, Gombert, Harma, 2009), les apprentis de cette catégorie ont souvent été mis à mal à l'école du fait de difficultés de suivi des cours, de compréhension et de langage (bégaiement, dyslexie, léger retard intellectuel, problème d'audition, etc.), mais leur handicap n'était pas suffisamment évident pour qu'ils soient l'objet de sollicitude de la part de leur entourage scolaire. Cette problématique relationnelle est précisée et illustrée dans la fiche technique 1.

Les enjeux prioritaires évoqués par les apprentis de cette catégorie sont donc souvent l'intégration dans le groupe de pairs. Plusieurs d'entre eux disent avoir subi, voire subir encore, des brimades, vexations ; d'autres s'interrogent sur leur « différence ». Pour une majorité d'entre eux, il y a également des attentes de soutien scolaire individualisé et adapté.

Catégorie 3 : handicap visible **Être indépendant et trouver un travail**

Les apprentis de cette catégorie ont en général des déficiences plus marquées : déficiences sensorielles nécessitant des aides spécifiques (exemples : apprentis non voyants, déficients auditifs appareillés, ou utilisant uniquement la langue des signes et accompagnés d'un interprète) ; déficiences intellectuelles plus lourdes (trisomie) et pluri-handicap.

Nous reviendrons sur les parcours de formation initiale, mais précisons d'emblée que plusieurs de ces apprentis ont souvent suivi une scolarité adaptée (IME, UPI, Segpa). D'autre part, pour quelques-uns d'entre eux, le CFA du milieu ordinaire a signé une convention avec un CFA-FA.

Le développement de l'autonomie est un enjeu prioritaire, évoqué de façon différente suivant les situations de handicap. Il s'agit en général d'un enjeu de développement de l'autonomie dans la gestion de la vie quotidienne. Pour les personnes présentant une déficience intellectuelle, cet enjeu se traduit concrètement par le besoin de bien connecter les cours généraux (maths, français…) à leur utilisation pratique. Pour les déficients sensoriels, parler d'autonomie, par exemple sur le lieu de travail, c'est faire référence à des questions de sécurité, d'aides pour effectuer seul une tâche, etc.

5. PROFILS DES APPRENTIS ET PARCOURS DE FORMATION INITIALE

Il a été dit que les paramètres démographiques (âge) et de formation (niveau de qualification et type de spécialité visés) n'étaient pas opérants pour rendre compte des différences d'appréciation des apprentis en situation de handicap. En revanche, les trois catégories basées sur des types de handicap correspondent à des profils d'apprentis et de parcours assez spécifiques.

Catégorie 1 : handicap invisible **Un parcours poursuivi dans la voie générale, souvent jusqu'au bac**

Les apprentis de cette catégorie ont fait leur formation initiale dans la voie générale et, malgré des trajectoires générant parfois un retard scolaire (périodes d'hospitalisation ou examens médicaux), ils ont quasiment tous poursuivi leur scolarité jusqu'au bac. Plusieurs disent avoir été des élèves sérieux, la maladie les ayant habitués à être seuls, à avoir des occupations calmes et studieuses.

C'est majoritairement dans cette catégorie que se trouvent les apprentis préparant un diplôme de niveau IV ou III. S'y trouvent également les apprentis les plus âgés, compte tenu de leur parcours antérieur / de leur niveau de formation, mais aussi du fait que le handicap est parfois survenu quelques années plus tôt, entraînant un projet de réorientation. Certains d'entre eux ont donc déjà travaillé.

Amy : *« J'étais plutôt une bonne élève, mais c'était dur les cours au niveau de la fatigue, et j'avais des examens médicaux… Alors, j'ai pas forcément fait le bon choix, je suis allée en fac (géo), et là, j'étais trop livrée à moi-même, c'était dur de rattraper, et j'avais plein de déplacements. »*

Catégorie 2 : handicap peu visible **Des trajectoires hachées, faites surtout d'allers et retours**

Dans cette catégorie, la formation initiale a souvent été accidentée, marquée par les difficultés scolaires, des allers et retours entre voie générale, voie professionnelle et dispositifs spécialisés ; et pour quelques apprentis, par des années d'errance avant d'entrer en apprentissage (chômage, petits boulots, retour chez les parents, etc.). Même si ces jeunes en situation de handicap ont plutôt 18-20 ans, on trouve donc quelques apprentis plus âgés (vers 22 ans).

N'ayant souvent pas obtenu de qualification, la plupart d'entre eux s'engagent sur un apprentissage de niveau V. Parfois, ils ont fait un premier essai de contrat d'apprentissage qui ne leur a pas convenu (réorientation sur un 2e CAP). D'autres complètent leur formation en alternance, appréciant cette formule (mention complémentaire après CAP).

Boris : *« J'ai galéré au collège, parce qu'à l'époque j'avais pas d'auxiliaire de vie scolaire… Ma seconde générale, ça a été la cata, les profs me rejetaient, ils arrivaient pas à comprendre que j'avais du mal à comprendre parce que j'étais sourd… Ensuite, j'ai fait un BEP aménagement paysager, mais pas en apprentissage… Je pensais qu'il y allait y avoir plus de pratique, mais c'était du bourrage de crâne, j'étais largué. »*

Catégorie 3 : handicap visible **En majorité, scolarité en dispositifs spécialisés**

Une bonne partie de ces jeunes ont suivi un cycle adapté, souvent en continu, et en bénéficiant de stages professionnels (parfois dans la même entreprise où ils sont actuellement en apprentissage), leur préoccupation, et celle de leurs parents, étant d'accéder à un travail et à une autonomie financière. Certains, pour ce faire, et pour trouver un métier, ont été aidés par une association spécialisée dans leur type de handicap. Ces apprentis sont parmi les plus jeunes (un de 16 ans).

Hazeri : *« Pour les non-voyants, c'est assez organisé… À l'institut des jeunes aveugles, ils m'ont branché sur l'association ARAC qui propose des stages de palefrenier, d'abord des stages de découverte et puis un apprentissage… Ici, on est tout un groupe de non-voyants. »*

D'autres apprentis de cette catégorie ont eu un parcours plus discontinu. Ils ont été soutenus par leurs parents pour rester dans la voie générale, mais ont changé d'école ou de formule (UPI, Segpa). La majorité d'entre eux ont autour de 18-19 ans.

Le père d'Armand : *« On voulait vraiment éviter qu'il poursuive en CLIS ou dans un milieu fermé style IMPro, ESAT, tout ça… Mais il faut s'armer de patience parce qu'en général, depuis tout petit, dés qu'on croyait trouver une structure bien pour lui, on nous disait "Il a pas sa place ici…" On récupérait toujours une nouvelle information à la volée, par le bouche à oreille… Quand on a fini par entendre parler de l'apprentissage, on a pensé que c'était notre dernière chance. »*

6. AVIS SUR LE CONTRAT D'APPRENTISSAGE SUIVANT LES CATÉGORIES

Catégorie 1 : handicap invisible **Une formule qui convient à leurs besoins, mais des déceptions sur l'alternance**

L'apprentissage est pour ces apprentis une formule « sas » facilitant l'accès à l'emploi durable (conforter son choix de métier et vérifier que l'employeur accepte les limites de disponibilité de l'apprenti, liées à sa maladie). De façon générale, les apprentis de la catégorie 1 sont donc souvent contents. Ils pensent que leurs absences sont plus autorisées que s'ils avaient un contrat « normal », ils apprécient d'être essentiellement en entreprise (professionnalisation), etc.

Mais ces apprentis, souvent les plus âgés et les plus qualifiés, sont aussi plus exigeants sur la qualité de la pédagogie : ils sont parfois déçus par le manque de gestion de l'alternance (manque de lien entre cours en salle et sur le terrain). Et, tout en reconnaissant la disponibilité des équipes de formation, il n'en demeure pas moins que certains se sentent seuls pour organiser leur temps et gérer leurs difficultés de santé (même s'ils y sont habitués).

Catégorie 2 : handicap peu visible **Un fort besoin d'être rassurés**

Pour eux aussi, la formule de l'apprentissage, pratique (petits groupes, beaucoup de travail à l'oral, possibilité de faire ses preuves sur le terrain), est positive, souvent perçue comme une délivrance après une scolarité difficile. Mais la disponibilité des professeurs ne suffit pas toujours, ces apprentis ayant besoin de plus de soutien individualisé (expertise technique liée à leur handicap, appui psychopédagogique, aides techniques adaptées) et d'une démarche pédagogique très progressive (préparation soutenue aux examens).

Catégorie 3 : handicap visible **Les plus contents… mais des parents souvent soucieux**

Ces apprentis sont en général ravis d'avoir trouvé un travail (l'apprentissage étant perçu par leurs parents comme la seule passerelle possible pour une activité dans le milieu ordinaire), d'autant plus s'ils avaient une vocation depuis longtemps (plusieurs des jeunes de la catégorie 3 rêvaient de travailler dans les jardins, avec les animaux, dans le commerce, etc.).

Leurs parents sont très en attente de contacts avec l'employeur et le CFA (en général, ils se sentent soutenus), leur principale appréhension concernant l'après-contrat (moyens d'embauche, aides à la recherche d'emploi…). Si leurs enfants sont en général contents, quelques-uns mettent un point d'honneur à apprendre à se débrouiller seuls. Ils sont attentifs à ce que la bienveillance de leur entourage au CFA et en entreprise ne tourne pas à la « prise en charge », ce qui demande aux formateurs et aux tuteurs un bon dosage entre le fait de bien cadrer les objectifs et de faire confiance, de stimuler et de rassurer en encourageant.

QUESTIONS POUR L'ACTION

L'intégration en milieu ordinaire nécessite de prendre en compte les besoins, en fonction des individus et des situations de handicap, pour trouver des modalités d'accompagnement adaptées. En termes d'ingénierie, cette incitation à la vigilance et à l'adaptation des moyens peut correspondre à plusieurs pistes.

- ***Elle plaide pour le développement de démarches de veille sur l'intégration en milieu ordinaire, en particulier en prenant en compte les travaux de recherche et les pratiques de terrain développés au niveau du collège (UPI).***

- ***En particulier, il peut être opportun de s'intéresser davantage aux interactions entre les personnes en situation de handicap et le collectif de pairs, interactions qui impactent la qualité de l'intégration. Des travaux universitaires, notamment en région PACA, ont abordé les représentations sur le handicap, vues du côté des autres élèves et collègues. Et des initiatives concrètes méritent d'être étudiées (présence d'un « référent handicap » dans la classe, système de « binôme » pour l'intégration de jeunes handicapés dans le milieu ordinaire…).***

- ***Dans le sillage de chercheurs qui émettent des réserves sur le « tout intégration », certains apprentis ou parents souhaiteraient bénéficier d'appuis en dehors des institutions du milieu ordinaire qu'ils fréquentent quotidiennement (conseiller extérieur au CFA, réseau d'échange entre apprentis handicapés) ; ces attentes ne sont peut-être pas à négliger.***

FICHE TECHNIQUE 1

LA DIMENSION RELATIONNELLE DE L'APPRENTISSAGE

LE TRAVAILLEUR HANDICAPÉ EN MILIEU ORDINAIRE

LE MONDE DU TRAVAIL, UNE OPPORTUNITÉ DE RÉPARATION APRÈS L'EXPÉRIENCE SOUVENT DIFFICILE DE L'ÉCOLE

Si l'on considère l'apprentissage comme une étape de passage entre l'école et le monde professionnel, l'enquête fait ressortir que, pour beaucoup d'apprentis en situation de handicap, l'expérience du monde du travail correspond avant tout à un bénéfice d'intégration dans un réseau, et à la réparation d'antécédents douloureux dans le champ relationnel… Pour ces jeunes qui se sont sentis à la marge du système scolaire, c'est donc le sentiment d'appartenance au collectif de travail qui est le premier point de satisfaction, avant l'apprentissage du métier, même si bien sûr ces deux éléments sont intrinsèquement liés.

DES SOUVENIRS PARFOIS DOULOUREUX DE REJET DE LA PART DES AUTRES ÉLÈVES

On évoque fréquemment, à propos de la société contemporaine, la disparition des réseaux d'intégration sociale et de soutien que constituaient encore, jusqu'aux environs du milieu du XX^{e} siècle la famille élargie, la communauté religieuse, le quartier. C'est eux qui pouvaient apporter un espace de protection et nourrir le sentiment d'appartenance des plus démunis.

Il semble que pour un bon nombre de jeunes handicapés le milieu scolaire n'ait pas fonctionné comme un espace d'intégration, au contraire !
Ces apprentis évoquent l'expérience difficile de leur parcours scolaire avant l'apprentissage. Au-delà du problème de l'acquisition des savoirs, la scolarité renvoie au souvenir de moments d'isolement, à l'image négative de soi par rapport aux autres ainsi qu'à l'expérience de moqueries et brimades.
Il faut cependant relativiser un peu ces avis (des outils pour l'intégration des élèves en situation de handicap existent au niveau de l'Éducation nationale – voir encadré page 31) et les situer dans leur contexte (bon nombre d'apprentis de l'enquête ont effectué leur scolarité avant la loi de 2005).

Les souvenirs de l'école sont rarement évoqués spontanément, mais plutôt par contraste avec l'expérience nouvelle du collectif de travail, quand le contrat d'apprentissage se passe bien. Dans ce cas, les apprentis évoquent à demi-mots l'expérience négative de leur parcours scolaire, qui remonte à la surface au moment où ils expliquent les satisfactions que leur apportent actuellement leurs relations de travail (Ludivine : *« Ça m'a rapprochée des autres »*).

DANS L'ENTREPRISE, LA DÉCOUVERTE D'AUTRES MODALITÉS DE RELATION

Ce vécu négatif peut être toujours d'actualité au cours des temps de formation au CFA. Pour plusieurs apprentis, le discours dominant sur l'expérience de l'apprentissage, c'est la violence des rapports avec leurs condisciples au CFA, même si, en prenant du recul, ils trouvent des points de satisfaction dans leur expérience d'apprentissage (Hakim est par exemple régulièrement revenu sur cet aspect dans l'entretien d'enquête : *« Ce qui m'gêne, c'est le non-respect. Y a des gens, ils croient que je peux tout encaisser, ils se foutent de ma gueule parce que j'ai du mal à parler »*).

Pour autant, les apprentis insistent sur la qualité du soutien des formateurs (Coralie : *« Souvent, si je demande, ils sont prêts à répondre à mes questions ou à me consacrer du temps après le cours »*). Ils évoquent la surprise de nouvelles méthodes pédagogiques, différentes de ce qu'ils ont connu précédemment, plus participatives ou partant des situations concrètes rencontrées dans l'entreprise. Malgré tout, quand ils sont en difficulté dans leurs apprentissages, ce qui revient c'est le regard critique des autres élèves sur leurs résultats ou sur leur comportement à l'oral (quand par exemple ils se trompent ou ont du mal à s'exprimer). En fin de compte, le CFA a tendance à renvoyer à l'univers de l'école, parce que fonctionnant aussi sur la base d'un système duel avec d'un côté le formateur – celui qui sait – (détail significatif, plusieurs apprentis ont tendance à dire *« le prof »*, même s'ils se reprennent en disant *« ici, on dit le formateur »*) – et de l'autre un ensemble indifférencié d'élèves – ceux qui apprennent –, qui ne se distinguent dans le regard des autres que par rapport à leurs résultats scolaires.

À l'opposé, quand les apprentis évoquent des expériences positives dans l'entreprise d'accueil, leur surprise a trait au fonctionnement en équipe pouvant apporter un bon équilibre entre sentiment d'appartenance et autonomie (Hakim : *« C'est bien ici parce que je travaille un peu seul, je demande de l'aide s'il faut à mon tuteur, mais si j'ai besoin, y a les autres »*).

LA QUALITÉ DE L'ACCOMPAGNEMENT, AU CŒUR DE LA LOI DE 2005

Avec 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 », le législateur met l'accent sur la notion de personne « handicapée dans son contexte environnemental et social » : le handicap y apparaît comme un désavantage susceptible notamment de porter préjudice à la participation des personnes handicapées à la vie de la société et à leurs relations sociales.

Pour favoriser l'intégration dans le milieu ordinaire, la notion de « compensation » (mise à disposition d'aides techniques et humaines) est un aspect central des mesures prévues par la loi. En ce qui concerne l'intégration dans les dispositifs de formation de droit commun, le législateur met en avant plusieurs étapes pour garantir la qualité de l'accompagnement de l'élève, du stagiaire ou de l'apprenti en situation de handicap. Il s'agit en particulier de mobiliser des moyens humains adaptés, en veillant notamment aux modalités d'accueil, de suivi de réseau (prescripteurs et partenaires de la formation) et de bon déroulement de la formation (identification d'un référent handicap au sein de l'établissement de formation).

Pour plus d'informations : *Guide handicap et formation* – Agefiph.

Surtout, démarrer dans la vie professionnelle, c'est développer des relations sans antécédents d'image avec les collègues et la hiérarchie, c'est-à-dire sans être renvoyé forcément à son handicap (Amy : *« À mon boulot, ils ne sont pas forcément au courant que j'ai un statut de travailleur handicapé, et comme ça se voit pas,*

je suis une salariée comme les autres »). De la même façon que les autres salariés, l'apprenti en situation de handicap est avant tout jugé en fonction de sa contribution : comme le dit une responsable de CFA-FA dans un article de *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation, « dans l'entreprise, le regard des autres n'est pas axé sur la personne, mais sur le travail »* (Pigeot, 2010).

SORTIR DU SYSTÈME SCOLAIRE, UN ENJEU FORT POUR LES APPRENTIS PRÉSENTANT UN HANDICAP DIT « LÉGER »

Les apprentis qui disent avoir le plus pâti de difficultés relationnelles en formation initiale et qui apprécient, par comparaison, la confiance qui leur est faite dans le monde du travail, ne sont ni les jeunes dont le handicap est évident (surdité complète, personne non voyante, handicap moteur lourd, etc.), ni à l'opposé des garçons ou filles dont la problématique de santé n'est pas visible pour l'entourage (par exemple, maladie du sang). Les premiers ne se sont pas forcément sentis rejetés, voire disent parfois avoir été soutenus par leurs condisciples (Hazeri : *« En classe, ça s'est toujours bien passé, les gens en général sont sympa avec moi… Le plus difficile c'est de s'adapter à un environnement qui est pas fait pour les non-voyants »*). Les seconds évoquent surtout des scrupules à parler aux formateurs ou aux collègues de leur handicap, puisque personne ne le remarque (Victor : *« Ça génère de la fatigue et je dois parfois m'absenter pour des examens, donc souvent je me demande s'il faut que j'en parle »*).

En fin de compte, ceux qui ont souffert de relations difficiles en formation sont ceux de la **catégorie 2 : handicap peu visible**. Il s'agit de profils intermédiaires dont le handicap n'est ni flagrant ni invisible. Ces apprentis sont plus souvent jugés par leurs condisciples : comme le dit Hakim, les autres apprentis *« reconnaissent [ses] erreurs mais ne mesurent pas [ses] difficultés »*. Ce sont par exemple des déficiences auditives ou visuelles partielles, des difficultés d'élocution, dyslexies ou dysphasies, des fragilités psychiques ou encore des handicaps liés à des questions morphologiques (poids, taille, etc.).

Ces apprentis présentant un handicap peu évident à déceler n'ont souvent pas bénéficié de la même attention de la part des professeurs que d'autres jeunes au handicap plus manifeste. Plusieurs évoquent les relations difficiles avec des enseignants qui peuvent les avoir considérés comme à la traîne du groupe, voire manifestant de la mauvaise volonté (une mère : *« C'était toujours à mon fils de s'adapter, et j'avais l'impression d'agacer le maître quand je lui parlais des difficultés de Boris, comme si mon fils l'empêchait d'avancer dans son cours »*).

DES OUTILS POUR LE SUIVI DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

Dans les académies de la région Provence – Alpes – Côte d'Azur, des chargés de mission veillent à la qualité de l'accueil et à la réussite scolaire des élèves en situation de handicap.
Sur le terrain, il existe des enseignants référents de scolarité pour les élèves handicapés (ERS EH) qui sont missionnés à plein temps pour leur accompagnement, de la maternelle jusqu'à leur sortie du système scolaire obligatoire. Ils travaillent en étroite collaboration avec la MDPH à la validation d'un projet personnalisé de scolarité (PPS). Ils sont également tenus d'organiser une équipe de suivi de scolarité (ESS) au moins une fois par an pour chaque élève handicapé. La dernière ESS est déterminante, car c'est à ce stade que l'enjeu de l'insertion professionnelle est examiné.
Grâce à la mission d'appui chargée d'accompagner la mise en œuvre de l'accord-cadre Région - Agefiph (voir page 9), se développent actuellement des rencontres entre les référents PH des CFA et les ERS EH, dans une double perspective de connaissance mutuelle ainsi que de repérage des jeunes handicapés qui pourraient être concernés par un contrat d'apprentissage à l'issue de leur scolarité.

INFORMER MAÎTRE D'APPRENTISSAGE ET FORMATEURS, LE PRÉALABLE D'UNE INTÉGRATION RÉUSSIE

L'entrée dans le monde du travail représente pour l'apprenti en situation de handicap l'opportunité d'être jugé autrement que sur ses résultats scolaires et de s'insérer dans un collectif plus ouvert et diversifié que celui de la classe… Pour autant, son intégration dans le milieu de l'entreprise n'est pas garantie. Comme au CFA, l'obstacle principal à la qualité de ses relations de travail est la méconnaissance par les professionnels des conditions requises pour que son apprentissage se passe bien. Par exemple, les déficients auditifs appareillés évoquent la nécessité pour eux de travailler dans un environnement calme, sans bruits parasites et à l'organisation spatiale simple (leur déficience s'accompagnant souvent de difficultés de repérage spatio-temporel). Si ces conditions ne sont pas prises en compte, l'apprenti, déjà confronté à l'épreuve de la radicale nouveauté du monde du travail (culture d'entreprise, relations intergénérationnelles, apprentissage du métier sur le tas, etc.), peut avoir tendance à se renfermer ; et l'employeur à considérer que le jeune ne sait pas s'adapter ou manque d'efficacité.

Il en va donc des collègues comme des professeurs ou des autres élèves : en particulier dans le cas d'un handicap qualifié de léger, les interlocuteurs de l'apprenti ne soupçonnent pas les difficultés auxquelles il peut être confronté… Un jeune souffrant de dyslexie évoque ainsi le fait qu'il est important qu'on lui transmette une consigne à la fois, y compris quand il s'agit de consignes orales (*« Même si c'était pire à l'école, avec des exercices au tableau, dans l'entreprise aussi il faut qu'on soit clair avec moi, sinon, parfois, je me bloque »*).

LES « DYS » : DES DIFFICULTÉS SOUVENT IGNORÉES

Dyslexie, mais aussi *dysphasie, dysgraphie, dysgnosie, dyscalculie* ou *dysorthographie…*
Le préfixe *dys* renvoie à une difficulté d'acquisition d'une fonction d'apprentissage. L'apprentissage suppose en effet le traitement d'informations (lecture, écriture, calcul, traitement d'images, etc.), chaque type d'information étant géré par une zone du cerveau. C'est le dysfonctionnement de cette zone, correspondant à une réalité neurobiologique, qui peut engendrer par exemple une *dysgraphie* (difficulté à écrire des lettres, des mots, ou à mettre en mots sa pensée), une *dysphasie* (difficulté à l'oral pour élaborer les sons, produire une suite conforme de mots, etc.) ou encore une *dysgnosie* (difficulté à reconnaître des signes ou des images).

Pour Michel Habib, neurologue, les dys *« représentent un handicap spécial dans la mesure où il n'est pas évident à déceler, on peut en douter, voire mettre en doute la parole de ceux qui l'affirment »*.
Ces Troubles spécifiques d'apprentissage (TSA) sont méconnus, ne correspondant pas aux images qui leur sont trop souvent associées (déficit intellectuel, trouble d'ordre psychologique, etc.).
La connaissance de chaque situation repose sur un diagnostic précis. Mais sur cette base, c'est la question de la prise en compte des dys par les professionnels accompagnant l'apprentissage – en centre de formation, dans l'entreprise – qui est en jeu. Il importe de veiller à l'information des équipes pour qu'elles intègrent au mieux les difficultés de l'apprenti et les modalités d'accompagnement qui pourront faciliter sa progression.

Pour plus d'informations : « Les dys : une présentation », conférence du docteur Alain Pouhet pour la 2e journée nationale des dys, à la faculté de médecine de Poitiers, le 10 octobre 2008.

Ces préalables à une intégration réussie au sein d'une équipe ne vont pas de soi… En particulier quand il s'agit de précautions de communication auxquels certains corps de métier sont peu accoutumés : dans le bâtiment, dans la mécanique, en cuisine, les professionnels sont habitués à travailler dans le bruit ou à trans-

mettre des consignes rapidement. De plus, la formation des professionnels de ces métiers est essentiellement technique. Elle est en revanche limitée ou totalement absente en matière de psychologie et de communication interpersonnelle. Il est difficile d'imaginer, pour certains professionnels, que l'acquisition du métier puisse être parasitée par des difficultés d'ordre cognitif ou relationnel. Citons l'exemple d'un formateur technique évoquant une jeune apprentie dyslexique qui n'osait lui parler de ses difficultés à l'écrit : *« C'est vrai qu'elle n'est pas très bavarde, parfois elle donne l'impression d'être dans sa bulle mais en même temps, elle a l'air de suivre… S'il fallait que je fasse attention à tous les élèves qui disent rien… ! »*

Une sensibilisation aux caractéristiques des handicaps, aux conditions de travail adaptées à chaque type de cas et au comportement à adopter pour faciliter l'intégration des apprentis apparaîtrait donc bienvenue. Plusieurs maîtres d'apprentissage ou formateurs ne disposant pas d'un référent handicap au sein de leur CFA en prennent conscience, sur la base d'une première expérience d'accueil d'un apprenti handicapé (*« Ça se passe bien avec Boris, mais il a fallu un peu de temps pour que je me rende compte qu'on pouvait pas, comme avec les autres, lui crier du fond du jardin de ramener des outils… Et même encore maintenant, on fait des erreurs, ça demande une éducation d'accueillir un jeune handicapé »*). Ils sont demandeurs d'aides, qu'il s'agisse de personnes ressources (*« Je savais pas qu'il y avait des associations spécialisées qui facilitent l'intégration des personnes ayant un petit retard mental et qu'ils mettaient en place pas mal de choses »*) ou d'outils (*« Ça serait pas mal par exemple une vidéo avec des malentendants qui témoigneraient de difficultés concrètes rencontrées »*).

QUESTIONS POUR L'ACTION

La mise en place d'opérations d'information et de sensibilisation sur les différents types de handicap (et les modalités d'apprentissage qui leur sont adaptées) semble une nécessité vue la méconnaissance de la plupart des professionnels rencontrés, surtout dans les entreprises, également dans certains CFA. Mais l'ingénierie de l'information sur le handicap est à considérer avec prudence. Les apprentis eux-mêmes ne souhaitent pas forcément qu'une information systématique soit faite auprès des collègues (ou auprès de la classe) sur leur situation. L'entrée dans le monde du travail est souvent pour eux l'opportunité de ne plus se positionner uniquement par rapport à leur handicap. L'intégration dans l'entreprise correspond aussi à un enjeu d'autonomie, et en particulier la gestion de problèmes relationnels sans le soutien systématique des parents.

- ***En ce sens, c'est plus la présence d'un référent, à disposition de l'apprenti handicapé s'il le souhaite (notion de libre recours), et en interface avec le contexte d'entreprise ou de formation, qui est requise. Il est important que l'apprenti puisse apprendre à l'interpeller sans crainte d'être dévalorisé.***

- ***Et, plutôt qu'une boîte à outils qui viserait à informer les équipes sur les comportements à adopter dans telle ou telle situation de handicap, on serait davantage tenté de recommander une démarche du type « grille de questions ». Celle-ci viserait à aider les professionnels à s'interroger et à interroger le jeune sur la démarche d'information la plus adaptée à ses attentes et ses besoins.***

FICHE TECHNIQUE 2

LA DIMENSION PROFESSIONNELLE DE L'APPRENTISSAGE

PROJET DE MÉTIER, PROJET DE VIE

APPRENTISSAGE ET ORIENTATION : AIDER LE JEUNE HANDICAPÉ À ASSEOIR SES CHOIX

Avant l'entrée en apprentissage, les parcours des jeunes handicapés ont souvent été chaotiques. De ce fait, les jeunes, mais surtout les parents, ont une image négative de l'aide apportée en matière d'orientation… Il faut dire que les expériences scolaires, parfois négatives, la difficulté à se projeter et le peu d'ouvertures ne facilitent pas le travail des professionnels de l'orientation. Et si justement l'apprentissage, vécu plus positivement, était l'opportunité d'installer une démarche réflexive sur le projet professionnel, dans de bonnes conditions…

DES PARENTS TRÈS CRITIQUES SUR LE PROCESSUS D'ORIENTATION EN FORMATION INITIALE

L'étape d'information et d'orientation précédant l'entrée en apprentissage obtient parmi les plus faibles scores de satisfaction, surtout de la part des parents. Comme il est rare que les jeunes aient sollicité d'eux-mêmes l'appui de professionnels de l'orientation, ce sont les parents qui ont une opinion sur le sujet. La plupart du temps, les jeunes ont peu fréquenté le réseau AIO, qu'il soit spécialisé dans le champ du handicap (Cap emploi) ou non. Les seules exceptions se trouvent dans la **catégorie 1 : handicap invisible**, quelques jeunes de cette catégorie ayant opté pour un dispositif d'orientation qui leur a fait découvrir l'apprentissage (deux d'entre eux avaient effectué une Emopp), ou, de façon moins active, dans la **catégorie 2 : handicap peu visible**, quelques jeunes « en galère » ayant été sollicité par la mission locale.

Ce sont donc les parents qui formulent des critiques sur les dispositifs d'orientation, leurs enfants étant plus focalisés sur le système scolaire lui-même et les relations difficiles avec les professeurs. Ils reprochent une logique tenant plus de la prescription que de l'échange, avec une tendance à être renvoyés d'une porte à l'autre (le père d'Armand : *« On nous disait qu'on avait la solution pour nous, et quand les gens voyaient Armand, ils avaient toujours une excuse »*). Ils ont aussi l'impression que, dans le système scolaire classique, les professionnels de l'orientation manquent d'un socle minimum de connaissances sur le handicap (la mère de Boris : *« Sans parler d'expertise, au collège on a jamais rencontré une conseillère qui connaissait un peu le système de formation pour les handicapés… Si j'avais su par exemple que Boris pouvait bénéficier d'une AVS ! »*). Enfin, ils déplorent l'insuffisance de regards croisés, émanant de personnes connaissant le jeune (le père d'Armand : *« Il faudrait une sorte de plateau technique, constitué pour chaque cas de professionnels connaissant Armand… Son docteur, le psy, un prof, la conseillère d'orientation, etc. »*).

ORIENTER LE JEUNE HANDICAPÉ, UN ACCOMPAGNEMENT COMPLEXE ET TRÈS SPÉCIFIQUE

Le dossier consacré à la thématique « Apprentissage adapté et orientation » (n° 567 du magazine Réadaptation) apporte un éclairage utile pour mieux comprendre les parcours d'orientation difficiles des apprentis handicapés interrogés en enquête. L'analyse s'appuie notamment sur le témoignage de conseillères d'orientation psychologues qui expliquent combien leur travail demande du temps, des outils adaptés, et témoignent que la recherche de pistes d'emploi et de formation est souvent aléatoire.
Premier frein au travail d'orientation, la vision souvent négative que les jeunes handicapés ont de leurs expériences passées (alors que l'analyse du parcours est en général un socle pour repérer avec eux leurs aptitudes et motivations). Ainsi, ils évoquent leur trajectoire hachée (Boris : *« J'ai été habitué à être trimballé. À force, on perd confiance »*), faite de « renoncements », et pour certains de périodes de « galère » à la sortie de l'école (Pierrick : *« J'étais pas prêt à travailler, je savais pas quoi faire, donc y'a eu tout un temps où j'ai fait pas mal de conneries »*).

En outre, les entretiens d'orientation classiques (approche réflexive fondée sur l'expression orale et écrite du bénéficiaire) ne sont pas toujours aisés à conduire avec certains jeunes. Un professionnel en CFA-FA ayant suivi Félix avant son entrée en CFA explique que, *« même s'il est ouvert aux échanges, son handicap intellectuel et ses difficultés d'élocution font qu'il s'exprime peu, et très difficilement »*. L'orientation demande donc un outillage spécifique (par exemple en matière de tests, dans le cas des dys).

QUELQUES EXEMPLES DE VOCATIONS

Comme beaucoup de jeunes, la majorité des apprentis handicapés disent s'être trouvés confrontés réellement au choix d'une orientation en fin de formation initiale. Souvent, dans leur cas, l'expérience difficile de l'école a fait écran (Hakim : *« J'ai pensé à aucun métier… J'étais seulement préoccupé par la classe, les relations difficiles avec les profs et les élèves, et j'essayais de m'en sortir »*). Mais les aléas de la scolarité oblitèrent parfois aussi des aspirations présentes dès l'enfance (Boris : *« Depuis tout petit, j'adore les jardins, mais c'était le black-out total parce qu'on m'avait mis dans la tête que j'arriverais à rien »*).

Qu'ils correspondent à un intérêt ancien ou à une révélation récente, certains métiers sont perçus par les apprentis comme particulièrement en phase avec les aptitudes et les limites liées à leur handicap.
Ainsi, les **métiers de la nature et des animaux** sont chargés de sens, par exemple pour les jeunes déficients sensoriels (Boris : *« Travailler dans la nature, ça me fait beaucoup de bien après avoir été enfermé entre quatre murs… Et le jardin, c'est un endroit où on a du silence. Comme j'ai souffert des désagréments du bruit, c'est important pour moi »*) mais aussi dans le cas d'autres situations de handicap (Pierrick : *« Les chevaux, ça me calme »*). Plus généralement, l'épanouissement procuré par une activité concrète est fréquemment privilégié (Guillaume : *« J'aime bien* ***la mécanique****… Je vois quand mon travail est bien fait »*), et certains métiers liés au beau ou au bon – **cuisine** – ont à l'évidence des vertus réparatrices (Vanessa : *« Heureusement que j'ai trouvé la pâtisserie, ça m'a fait du bien »*).
Les **métiers de la relation (commerce, services aux personnes)** constituent aussi un enjeu important : certains apprentis, par exemple déficients intellectuels, peuvent s'appuyer sur leur sens et leur besoin de contact (le tuteur d'Armand : *« Il se débrouille bien à la vente, et il aime ça. Au début il a fallu le rassurer, et parfois il faut toujours le recadrer un peu »*) ; pour d'autres, dans le cas d'un handicap physique ou d'une difficulté de communication, l'orientation vers une activité de face-à-face s'est faite progressivement, en gagnant en confiance (Hakim : *« J'ai choisi les métiers de l'hygiène parce que je pouvais travailler tranquillement, à mon rythme, mais maintenant je pense faire un bac pro vente »*).

Elle mobilise également l'appui (démarches, avis) de l'environnement professionnel et personnel du jeune. Mais si l'implication de l'entourage familial s'avère utile, voire indispensable, elle complexifie aussi le travail du conseiller en orientation. Il doit composer avec le poids des références familiales (par exemple, la comparaison avec les frères et sœurs), la pression des parents (*« On me demandait, on me suppliait presque de trouver une solution à la rentrée de septembre »*, témoigne une conseillère d'orientation psychologue dans le dossier « Apprentissage adapté et orientation » du magazine *Réadaptation*) et leurs initiatives (certaines familles *« ont multiplié les démarches parfois de façon anarchique »*).

L'écart fréquent entre les projets envisagés et leur mise en œuvre, souvent incertaine, constitue l'obstacle majeur évoqué dans les témoignages des professionnels de l'orientation et dans notre enquête… La problématique de santé, bien sûr, peut retarder ou empêcher leur réalisation, difficulté notamment soulignée par les apprentis de la **catégorie 1 : handicap invisible**. Mais les conseillers d'orientation incriminent aussi l'insuffisance de l'offre de formation professionnelle (manque de places, problématique de déplacement, etc.) qui oblige à différer ou réviser les projets (par exemple, quand le besoin de suivi médical nécessite de privilégier la proximité géographique).

Finalement, qu'il s'agisse d'obstacles objectifs ou de freins subjectifs, la question de l'orientation est souvent mal vécue car elle confronte les familles à la difficulté de se projeter dans l'avenir. Comme dit une conseillère d'orientation, *« les étapes de choix d'orientation obligent à penser l'avenir, un avenir barré par le handicap ou la maladie. Dans ce cas, l'anticipation est entachée par ce traumatisme qui peut suspendre le temps »* (magazine *Réadaptation*, février 2010).

L'ALTERNANCE, OPPORTUNITÉ DE PRÉCISER UN PROJET

Les principaux reproches formulés en matière d'orientation viennent de parents ayant essayé de maintenir leur enfant dans la voie scolaire traditionnelle… En revanche, des réussites sont plus souvent évoquées en formation initiale adaptée, car l'alternance y est fréquemment utilisée pour accompagner la construction du projet (Hazeri : *« On faisait plein de stages, et ça aidait à voir un peu ce qui pourrait nous convenir »).* Dans le champ de l'ingénierie de l'AIO, le principe d'une « orientation active » est recommandé pour faciliter l'insertion, en particulier au travers de stages de découverte de l'entreprise et des métiers, progressivement plus longs et avec plus de tâches confiées au stagiaire handicapé. Ce type de démarche permet de « réveiller des idées de projets » (*cf. Les Changements d'orientation des adultes demandeurs d'emploi*, ORM, « Regards », n° 2, p. 7, encadré « Débat »).

Dans cette logique, l'apprentissage peut être vu comme un outil d'orientation. Certaines trajectoires sont l'opportunité pour les apprentis d'affiner leur projet (Vanessa : *« J'ai toujours été gourmande donc au début j'avais choisi la cuisine, mais c'était trop militaire, et moi je me bloque si on me met la pression… Mes profs m'ont quand même encouragée à aller au bout du CAP et ensuite à poursuivre avec la pâtisserie, les horaires c'est mieux, et c'est plus artistique comme travail… Dans un CFA, c'est bien, on peut voir si le métier nous plaît ! »*). Cela peut être aussi l'occasion de changer de cap : une étude du Céreq (Cart, Toutin Trelcat, Henguelle, 2010) montre que l'apprenti fonctionne parfois sur le mode de l'essai-erreur, les ruptures de contrat débouchant souvent sur un nouveau projet de métier ou la recherche d'une nouvelle entreprise, toujours par la voie de l'apprentissage.

LES SPÉCIALITÉS DE FORMATION LES PLUS REPRÉSENTÉES

En 2009, les apprentis en situation de handicap formés dans un CFA du milieu ordinaire étaient surtout inscrits en :

- Aménagement paysager (18 %) ;
- Agro-alimentaire, alimentation, cuisine (12 %) ;
- Électricité, électronique (8 %) ;
- Accueil, hôtellerie, tourisme (8 %) ;
- Productions animales, élevage spécialisé, soins aux animaux (7 %).

Source : Conseil régional, DFA – Effectifs en apprentissage au 31.12.2009 – Traitement ORM.

GARANTIR LA QUALITÉ DE L'APPRENTISSAGE PAR UN SUIVI EN COURS ET EN FIN DE CONTRAT

Considérer l'apprentissage comme un espace de réflexion sur le projet suppose qu'un réel accompagnement soit proposé dés l'entrée dans le dispositif.

On pourrait estimer que l'opportunité d'une formation professionnelle et de l'exercice d'un métier sur 2 ou 3 ans, ainsi que la charge de l'emploi du temps, ne rendent pas ce questionnement sur le projet indispensable. Certes, pour le public handicapé et son entourage, il s'agit majoritairement d'une perspective (puis d'une expérience) positive, ce qui n'est pas forcément le cas de l'ensemble des apprentis. L'enquête « À la découverte du métier » (ORM, 2004) avait en effet montré que s'ils s'engagent souvent en apprentissage suite à des difficultés scolaires, comme leurs collègues en situation de handicap, ils sont moins enthousiastes qu'eux en début de dispositif. Il reste que, dans les deux cas, *« le passage de la vie scolaire à l'apprentissage ne va pas de soi »*. Dans la présente enquête, plusieurs jeunes handicapés insistent sur le bouleversement qu'a représenté la phase de démarrage du contrat : à la fois découverte d'un métier, de la culture d'une entreprise, ajustement de la communication avec les collègues (quand le handicap demande de s'apprivoiser mutuellement), et souvent mise en place d'une organisation quotidienne (transport, logement, budget) autrefois gérée par les parents. Le vécu de l'apprentissage est donc susceptible de modifier le regard que l'apprenti handicapé porte sur lui-même, ses capacités et ses aspirations… Prévoir un espace qui permette d'accompagner sa réflexion, voire de l'aider à chercher des réponses à ses questions, est donc indispensable, et ceci dès l'entrée en apprentissage (on sait que les ruptures de contrat surviennent beaucoup durant les premières semaines).

Un ou plusieurs temps de point intermédiaire en cours de contrat peuvent sans doute avoir également du sens. Une précédente étude de l'ORM sur la formation a montré combien celle-ci pouvait soutenir la dynamique de projet des personnes handicapées (ORM, 2009), en particulier quand la formation se déroule sur une temporalité confortable : sur plusieurs années d'apprentissage, le jeune handicapé a la possibilité de développer sa confiance et prendre conscience de ses possibilités d'évolution (la durée, traditionnellement de deux ou trois ans, étant parfois négociée à la hausse pour favoriser la progression). Par ailleurs, les témoignages de professionnels de l'orientation montrent que, suivant les situations, l'accompagnateur est attentif aux formes d'encouragement. Soit il privilégie la continuité du parcours de l'apprenti handicapé (par exemple, l'aider à mieux gérer son temps et ses possibilités de repos si, comme Coralie, l'apprenti a envisagé de quitter un emploi intéressant *« parce que c'est trop fatiguant »*), soit au contraire il met en avant la prise de risque d'un changement (comme Pierrick, qui a le sentiment de ne plus rien apprendre dans l'entreprise où il a fait tous ses stages depuis l'UPI et qui *« le conserve un peu pour qu'il ne se retrouve pas sur le carreau »*). D'où l'utilité d'un accompagnement dans le temps, en cours de contrat.

La question des perspectives d'avenir se pose enfin avec force en approchant de la fin du contrat… Les plus faibles scores de satisfaction concernent la préparation de l'après-apprentissage que les apprentis et leur entourage trouvent déficiente, de façon quasi unanime. Bien sûr, il faut relativiser ces propos dans la mesure où l'enquête était réalisée en cours de contrat (souvent pendant la deuxième année). Mais les parents (et les entreprises) expriment souvent un besoin d'anticipation. Certains demandent par exemple de prévoir, dans le calendrier communiqué aux apprentis et à l'entreprise, un temps consacré au projet, quelques mois avant la fin du contrat. Des attentes plus précises sont parfois formulées : information sur les possibilités juridiques de poursuite de contrat (c'est le cas par exemple de l'employeur d'Armand : *« J'aimerais qu'on m'aide à voir sur quelle base je pourrais le garder car je suis content de lui, mais faut pas se leurrer, ça représente un coût en termes d'efficacité pour l'entreprise »*) ou sur les débouchés.

➜ *QUESTIONS POUR L'ACTION*

Le « développement de l'accès durable à l'emploi » et « l'amélioration de la qualité et de la durée des carrières des personnes handicapées », qui font partie des axes de la convention 2008-2010 entre l'État et l'Agefiph, situent l'accompagnement des personnes handicapées dans une logique de sécurisation des parcours. Le contrat d'apprentissage, à l'évidence, peut en constituer un outil, la complémentarité des acteurs entourant l'apprenti (responsable de formation, chargé d'insertion, tuteur, etc.) pouvant permettre d'installer sous les meilleurs auspices une carrière en général débutante…

- ***Mais, dans ce réseau, quelle est la place de l'accompagnement au projet, et qui associer à cette ingénierie ?***
- ***Est-ce essentiellement le rôle du CFA ?***
- ***Est-il opportun de développer systématiquement un lien, en cours d'apprentissage, avec les services de Cap emploi ?***
- ***Ou bien l'orientation ne peut-elle se déployer que sur la base d'une formule de « plateau technique » associant plusieurs expertises, médicale, éducative, sociale, etc.***

FICHE TECHNIQUE 3

LA DIMENSION PÉDAGOGIQUE DE L'APPRENTISSAGE

RESSORTS DE L'ACQUISITION D'UNE QUALIFICATION

L'ALTERNANCE, ÉTERNEL DÉFI… ASSOCIER DAVANTAGE ENTREPRISE ET CFA POUR ADAPTER LES RYTHMES, S'ENTENDRE SUR LES RÔLES ET PARTAGER LES INITIATIVES

Dans l'ensemble, les apprentis sont contents de leur formation, sur le terrain et en salle, l'apprentissage étant souvent considéré comme une chance. Ils apprécient la disponibilité, le professionnalisme des formateurs et tuteurs, l'autonomie qu'ils laissent et leur vigilance à aider en cas de besoin… Seulement, dès qu'il s'agit d'alternance, le sentiment d'à-peu-près domine, non seulement pour les apprentis, mais aussi pour leurs référents : entreprise, CFA et acteurs avec qui ils sont en relation souhaiteraient travailler davantage de concert pour construire un environnement pédagogique cohérent et adapté à la personne en situation de handicap.

UNE INDÉNIABLE IMPLICATION DES ENTREPRISES ET CFA DANS LE SUIVI DES APPRENTIS

Les apprentis trouvent qu'ils sont bien suivis, tant sur le lieu de travail qu'en formation, et que les professionnels prennent à cœur de les accompagner au mieux dans le milieu ordinaire. En outre, l'enquête auprès des maîtres d'apprentissage et des équipes pédagogiques montre qu'ils ont de l'intérêt pour l'intégration de handicapés dans leur entreprise ou leur classe, même si leur expérience du handicap est hétérogène (voir encadré page 40) et si les situations d'accompagnement ne sont pas toujours simples… Comme l'exprime un tuteur, *« Accueillir un jeune apprenti handicapé, bien sûr ça remet en cause mais ça apporte aussi à l'entreprise, et on se trouve toujours concerné personnellement à un titre ou un autre… On est un peu tous le handicapé de quelqu'un »*.

Les apprentis découvrent une approche pédagogique qui leur était jusqu'alors inconnue, moins magistrale et directive qu'en formation initiale (Milan : *« On fait beaucoup d'exercices en groupe, d'exposés, d'études de cas »*), partant de leurs besoins, adaptée à leur difficultés et encourageant leur autonomie. Cette perception vaut aussi bien pour les périodes au CFA qu'en entreprise : sur le lieu de formation, les formateurs sont plus vus comme des accompagnateurs que comme des professeurs. Ils sont perçus comme étant disponibles, à l'écoute et se mettant sur un pied d'égalité avec les apprentis (Milan : *« C'est plutôt des entraîneurs que des profs »* ; Amy *« Ils nous considèrent vraiment comme des adultes et on a même leur numéro de téléphone en cas de problème »*). Dans l'entreprise, apprentis et tuteurs évoquent en général le

même type de démarche pédagogique. Celle-ci consiste à demander d'abord à l'apprenti d'observer – en tournant sur les différents postes –, puis de faire avec – travail en binôme –, enfin de réaliser seul certaines tâches, avec progressivement de plus en plus d'autonomie (tutrice d'Amy : *« Le mieux, au début, c'est que l'apprenti découvre le travail des personnes de l'équipe… Chaque personne a une façon d'expliquer différente et ça permet de découvrir les postes »*).

PLUS OU MOINS D'EXPÉRIENCE DU HANDICAP SUIVANT LES STRUCTURES

Les « points de repère » en matière d'accueil d'apprentis en situation de handicap (niveau d'expérience et d'intérêt) varient fortement suivant les établissements de formation et les entreprises.

En CFA, mis à part un établissement qui recevait pour la première fois un jeune déficient auditif, situation jugée « *peu évidente* » par l'équipe, la plupart accueillaient plusieurs apprentis handicapés chaque année. Les mieux dotées sont les structures disposant d'un référent handicap, grâce auquel elles ont bénéficié de stages spécifiques et développé des outils (par exemple, une liste des interlocuteurs spécialisés handicap sur le territoire). Le développement d'une « culture du handicap » est parfois plus informel, s'appuyant sur la sensibilité ou l'expérience personnelle d'un membre de l'équipe (*« J'ai essayé d'insuffler des choses par rapport aux dys, ayant moi-même un fils dyslexique »*). Au sein des équipes, ce sont les coordonnateurs pédagogiques qui sont souvent les plus expérimentés (*« C'est moi qui traite les données statistiques, qui reçois les jeunes et stocke leur dossier »*), certains formateurs techniques se sentant plus démunis par rapport à la connaissance du handicap (*« Ça va parce que j'ai roulé ma bosse, mais un jeune prof de cuisine, il peut passer complètement à côté de situations complexes comme celle de Vanessa »*).

Du côté des employeurs, deux cas de figure. Une minorité d'entre eux, de par leur secteur d'activité (sanitaire et social) ou leur statut (services publics), considèrent que l'accueil de travailleurs handicapés fait partie de leur mission (*« Alors que je côtoie en permanence la maladie, ça serait un comble que je dise : "Ce n'est pas pour moi !" »*). La majorité de l'échantillon était constitué de toutes petites entreprises, sollicitées souvent « en candidature spontanée » par les parents pour embaucher leur enfant. Sur la base d'une première expérience formatrice, quelques-uns témoignent de l'intérêt qu'ils ont à accueillir, depuis, d'autres apprentis handicapés dans leur équipe *(« La démarche a été compliquée, d'une part au niveau administratif, et au début en termes d'intégration… Mais, même si embaucher un jeune comme lui, ça demande pas mal d'efforts, ça a aussi permis de motiver les salariés, de développer leur ouverture d'esprit, et depuis, Armand, c'est le chouchou de l'équipe »*). Quasiment aucun des maîtres d'apprentissage n'avait suivi de formation de tuteur.

QUELQUES RÉSERVES EN CE QUI CONCERNE LES MOYENS ET OUTILS PÉDAGOGIQUES

Les apprentis se sentent entourés, et ont peu de reproches à faire sur la logistique qui facilite leur apprentissage. Mis à part parfois la question de l'accessibilité des locaux, les aspects organisationnels sont souvent mis en avant comme une contribution utile du CFA (dossiers pour obtenir le tiers-temps, des aides en matière de transports, etc.). Seul le délai d'obtention des aides matérielles consenties par les financeurs peut poser problème (Hazeri : *« Le CFA m'a aidé pour faire une demande d'une nouvelle machine à écrire en braille mais on l'attend toujours… Du coup, je suis obligé de continuer avec une vieille Perkins qui est lourde à transporter et qui fait beaucoup de bruit pour les autres apprentis »*).

En ce qui concerne les moyens pédagogiques à proprement parler, une bonne partie des apprentis et parents trouvent que, pour mieux suivre les enseignements au CFA, un accompagnement plus individualisé serait nécessaire ; pour certains apprentis (troubles spécifiques d'apprentissage, déficience intellectuelle), on parle de l'adaptation des contenus de formation générale (illustrations plus concrètes, liées à la vie quotidienne) et de cours de soutien. Ces attentes étaient déjà exprimées dans l'enquête sur les besoins identifiés par les établissements ou sections spécialisés de formation initiale, étude publiée en novembre 2009 par le Creai PACA et Corse.

Du côté des maîtres d'apprentissage, la formation est gérée de façon plus intuitive, sauf pour une toute petite minorité, formée en pédagogie (comme le tuteur d'Armand, qui avait encadré des stagiaires au sein du groupe Accor et effectué une formation de tuteur). Si plusieurs entreprises utilisent, avec satisfaction, le service Themis d'Opcalia pour l'adaptation de l'apprenti au poste de travail (voir page 43), elles seraient intéressées par des conseils d'experts pour mieux prendre en compte la problématique de handicap (le tuteur de Félix : *« Parfois, j'ai l'impression de manquer de bases solides par rapport à son handicap… Par exemple, j'ai peur de le brusquer… Ou, sur les tâches, je me rends compte qu'il a plus de mal avec la taille des haies ou la tonte… Je pense qu'il est pas assez attentif mais j'aimerais voir si c'est bien ça le problème et comprendre pourquoi »*).

DES MODES D'APPRENTISSAGE TROP JUXTAPOSÉS

Les tuteurs, et aussi les formateurs, sont donc en attente de dialogue. Certes, des outils de communication existent (voir encadré page 43) mais ils pourraient être optimisés. La fréquence des visites, semestrielles, est jugée insuffisante par certains tuteurs dans le cas d'apprentis en situation de handicap (le tuteur de Jennifer : *« On manque d'occasions de faire le point. Bien sûr, je peux solliciter le CFA, mais ça serait à eux de me contacter plus régulièrement »*). La formule est perçue comme trop floue, au cas par cas, et sans qu'un espace d'échange soit systématiquement prévu avec l'apprenti lui-même (Pierrick : *« J'suis pas forcément là pendant les visites, ils discutent ensemble, on fait juste le point rapidement avec moi… Mais s'il y a une personne, dans mon genre, qui a tendance à se renfermer, c'est pas idéal pour évoquer ce qui va pas… Il faudrait que j'aie quelqu'un sous la main en cas de difficulté »*). Peu nombreux sont les référents de CFA qui communiquent à l'employeur et l'apprenti leur grille d'objectifs pour les visites. Et, comme pour le cahier de liaison, « *il manque un manuel d'utilisation* ». Rares sont en effet les tuteurs qui, comme celui de Félix, se servent de ce cahier et du programme scolaire pour adapter leurs apports (*« Je lui demande régulièrement ce qu'il fait au CFA et je regarde le cahier de liaison… Ça m'aide. Par exemple, j'ai vu qu'il avait eu des cours sur les types de plantes, donc je lui ai appris à les reconnaître »*).

LA GESTION DE L'ALTERNANCE : QUELQUES PARAMÈTRES

L'article « L'accompagnement formatif dans le système d'apprentissage : Pour une alternance interactive » (Froger, 2004) met en évidence les liens indispensables entre le tutorat (*« donner de l'expérience au savoir »*) et la formation en centre (*« donner du sens à l'apprentissage »*). Il insiste également sur l'importance de prévoir des temps de transition entre la salle et le terrain (ou vice versa) pour se préparer au mieux (*« décadrer/recadrer »*). C'est en particulier sur le lieu de travail que certaines questions doivent être pensées avec les tuteurs, en général peu préparés : *Que donner à faire à l'apprenti ? Quand intervenir pour l'aider ? Pourquoi a-t-il des difficultés à réaliser ce qu'on lui demande ? Etc.*

Ce questionnement vaut bien sûr pour toute personne en apprentissage. Mais, pour les apprentis handicapés, il est important que certains paramètres puissent être discutés entre référents (ajustement mutuel ou simple échange de pratiques) pour faciliter la progression pédagogique, comme le souligne entre autres une responsable de CFA-FA, auteur d'un article de *La Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (Pigeot, 2010). Parmi les questions à enjeux, on peut citer :

- l'adaptation des rythmes – journées, séquences - quand cela est possible, l'apprentissage représentant souvent un surcroît de fatigue (*« endurance à la longueur des journées, à la longueur de l'année, à la pénibilité de certaines activités, et rapidité d'exécution »*) ;
- le choix d'un environnement relationnel d'apprentissage approprié – travail seul, en binôme, en petit ou grand groupe – en fonction des besoins de la personnalité et de la situation de handicap ;
- les modalités de préparation aux examens et d'évaluation ;
- l'attention à la problématique d'organisation personnelle de l'apprenti (*« cette entrée dans la vie professionnelle coïncide souvent avec une entrée dans un nouveau contexte social : mobilité géographique, gestion de sa vie quotidienne et plus particulièrement de son budget, de ses transports, de son logement »*) ;
- et bien sûr l'articulation entre les contenus de formation CFA/entreprise, avec notamment l'importance de l'utilisation, en cours, de situations vécues sur le lieu de travail (bénéfice en termes d'image de soi : *« L'apprenti est mis en situation de se valoriser, quand, en centre de formation, il peut parler de ce qu'il a fait en entreprise »*).

Quant aux apprentis, dans un premier temps, la question de l'alternance (voir encadré ci-dessus) ne leur parle pas. D'emblée, les représentations sur la répartition des rôles entre CFA et entreprise sont un peu manichéennes (Jennifer *« Au CFA on se forme, et dans l'entreprise, on travaille »*). Et, même si les intéressés n'ont pas l'impression que beaucoup de liens existent entre les deux espaces de leur apprentissage, certains, à première vue, semblent y trouver leur compte (l'entreprise étant vécue comme « le lieu d'acquisition de l'autonomie »).

Mais, dans un deuxième temps, ils évoquent souvent des insatisfactions sur l'articulation entre CFA et entreprise ; une relation trop administrative (Coralie : *« Mis à part les visites, ça se borne à l'envoi des papiers pour signaler quand je suis absente »*) ; un manque d'exploitation des situations vécues sur le terrain (Milan : *« Comme chaque apprenti est dans une entreprise différente, avec des missions différentes, les profs, ils comprennent pas bien ce qu'on fait… C'est dommage, on n'est pas assez amené à analyser de ce qu'on vit au travail »*). Enfin, les apprentis et leurs interlocuteurs évoquent le problème de l'adaptation des rythmes CFA/entreprise (durée des séquences, aménagements et aides possibles). Ces rythmes étant fort différents, l'apprenti se sent souvent livré à lui-même pour gérer son organisation (Amélie : *« Le plus dur, durant les trois semaines de travail, c'est de se garder du temps le soir pour réviser, alors que j'ai souvent des coups de pompe… »*). L'apprenti peut alors se sentir responsable de ses difficultés (Charlie : *« C'est un peu un cercle vicieux : je loupe des cours pour rester au boulot quand le patron me le demande parce que j'ai peur de pas en faire assez, mais du coup je risque de pas avoir mon diplôme »*).

LA COORDINATION PÉDAGOGIQUE : QUELQUES OUTILS

Pour optimiser la concordance entre formation théorique au CFA et formation pratique en entreprise, plusieurs outils sont prévus par le législateur.

D'une part trois supports à remplir par l'apprenti et ses interlocuteurs : *le livret d'apprentissage* qui permet de suivre la progression de la formation en salle et sur le terrain (contenus dispensés, appréciations sur le travail réalisé) ; *le document de liaison,* à l'initiative du rectorat, qui permet d'évaluer les acquis au regard des capacités visées ; *la fiche navette,* dans laquelle l'apprenti consigne ses observations sur le métier et les milieux d'apprentissage.

Sont également instituées des *visites d'entreprise,* effectuées par l'enseignant chargé du suivi de l'apprenti (la première durant la période d'essai, puis au minimum deux par an). Même si des modèles (guide d'entretien, questionnaire) existent, leurs contenu et modalités de réalisation sont à examiner au cas par cas.

Rencontres pédagogiques (par exemple conviant les parents) et systèmes d'évaluation concertés peuvent également contribuer à la cohérence et à la richesse de l'alternance.

D'AUTRES PARTENAIRES, EFFECTIFS MAIS À VALORISER

Si la relation entre CFA et entreprise est souvent perçue comme insuffisante, d'autres partenaires, parfois très présents dans la relation d'accompagnement de l'apprenti (et, suivant les cas, de ses interlocuteurs en centre de formation et en entreprise ainsi que de son entourage familial), ont tendance à être passés sous silence et sont souvent méconnus.

C'est d'abord le cas des chargés de mission assurant l'accompagnement Themis, développé par l'association AMF et porté par Opcalia (fonds de gestion paritaire de la formation continue), dans le cadre des contrats d'apprentissage ou de professionnalisation. Cette prestation *« de soutien dans les démarches précédant et suivant le recrutement d'un salarié handicapé »* (voir la plaquette Themis « Accompagner la réussite ») remplit en particulier un rôle important dans le sens où elle vise à *« accompagner la montée en compétences »* de l'apprenti. Cet accompagnement, correspondant à un principe d'approche « systémique » (entretiens avec le tuteur, l'apprenti, mais aussi le responsable d'entreprise, voire la famille et l(es) interlocuteur(s) au CFA) est en général très apprécié des apprentis et des entreprises qui en ont bénéficié. Mais, dans les faits, le lien avec le CFA gagnerait à être développé.

Le dispositif est en effet moins connu des équipes pédagogiques, en particulier quand elles ne disposent pas de référent PH. Et même si, pour ces derniers, Themis concourt au bon fonctionnement du contrat d'apprentissage, ce service est surtout perçu comme agissant *« sur le versant entreprise du contrat »* (faciliter l'adaptation au poste de travail et la montée en compétences de l'apprenti), moins comme un accompagnement pédagogique global. D'autre part, quelques référents en CFA s'interrogent sur les critères de mise à disposition de ce service (un coordonnateur pédagogique : *« L'an passé, y a un jeune de chez nous et son employeur qui en ont bénéficié, ils étaient très contents, mais on a eu une jeune fille qui en aurait eu bien besoin… Je ne sais pas pourquoi elle n'a pas été suivie »*).

Surtout, plusieurs exemples de parcours d'apprentissage étudiés dans l'enquête montrent qu'en dehors du CFA du milieu ordinaire, plusieurs apprentis – en général appartenant à la **Catégorie 3 : handicap visible** – bénéficient également d'un conventionnement signé entre le CFA du milieu ordinaire et le CFA-FA.

Si la diversité des compétences du CFA-FA fait l'objet de commentaires positifs de la part des référents de CFA les plus avertis (*« Ils sont plus multi-expertise que nous, ils ont un suivi médical, social, psy… »*), les spécificités qu'ils apportent sont en général méconnues des équipes pédagogiques (un professeur principal : *« Je vois sur le dossier de Félix qu'il est suivi par une antenne des Marronniers… Mais honnêtement, je ne sais pas très bien de quel ordre est ce suivi… »*).Le rôle du CFA-FA semble varier fortement d'une situation d'apprentissage à une autre, ce que confirme un établissement spécialisé interrogé (*« On est dans un fonctionnement très individualisé »*). Parfois les enseignements sont partagés avec le CFA du milieu ordinaire, parfois le CFA-FA intervient en soutien scolaire, parfois il apporte un suivi plus personnel (par exemple, rendez-vous avec un psychologue, un orthophoniste, un psychomotricien…).

Pour ajouter à la complexité des formules d'accompagnement, en dehors des conventions que passe le CFA du milieu ordinaire avec le CFA-FA, d'autres établissements spécialisés (associations intervenant sur un champ spécifique de handicap : Urapeda, Ysatis, etc.) peuvent graviter également autour de l'apprenti. Ces formules « au cas par cas » sont pertinentes, chaque situation de handicap étant spécifique et nécessitant des moyens appropriés. Mais elles mériteraient d'être plus lisibles, par exemple en mettant en évidence les articulations qui existent entre le CFA du milieu ordinaire et le CFA-FA.

En fin de compte, et c'est le principal problème, les apprentis eux-mêmes (et leurs parents) ont souvent du mal à se repérer dans la complexité du réseau de professionnels qui les suivent et à identifier leurs rôles respectifs…

QUESTIONS POUR L'ACTION

Si les compétences de chaque type d'expert accompagnant les apprentis en situation de handicap sont majoritairement reconnues, il est souvent difficile de repérer les complémentarités qui se dessinent entre eux, au cas par cas Pour apporter une meilleure lisibilité au système de l'alternance, plusieurs pistes pourraient être travaillées.

- ***Mettre en schéma le système d'acteurs intervenant dans l'accompagnement des apprentis en situation de handicap (une esquisse de schéma est proposée en annexe – voir schéma 2 – elle est bien sûr perfectible) ou établir des fiches expliquant le rôle de chacun.***

- ***Pour ce qui est des articulations CFA/entreprise, valoriser les outils de liaison (visites d'entreprise, supports du type livret d'apprentissage, fiche navette) en donnant à voir comment ils peuvent être utilisés (exemples de bonnes pratiques).***

- ***Favoriser la mise en réseau (échanges de pratiques) non seulement entre CFA et entreprises, mais également avec leurs partenaires ; en particulier, il paraît important de mettre en évidence les types de conventionnement que les CFA du milieu ordinaire peuvent être amenés à passer avec le CFA-FA (s'appuyer sur différents exemples de réussite de partenariat mis en place, en fonction de la variété des situations de handicap et des trajectoires d'apprentis).***

CONCLUSION

En début d'année, a été constitué un réseau de « référents personnes handicapées » des CFA de la région (et plus largement des organismes de formation ainsi que des structures d'AIO), dans le contexte de l'accord-cadre Région-Agefiph PACA Corse 2008-2011. Pierre d'angle du plan d'action 2010 de cet accord, ce réseau vise à permettre aux professionnels du milieu ordinaire de mieux connaître les acteurs spécialistes du handicap sur les territoires (mise en œuvre d'un répertoire sur le site de la mission d'appui à la réalisation de l'accord-cadre) et d'échanger sur leurs pratiques d'accompagnement d'apprentis en situation de handicap.

Dans l'étude Appr'Handi, les attentes de mise en réseau sont une constante. Cette dynamique est actuellement à l'œuvre au niveau des représentants régionaux d'institutions publiques et associatives qui participent au plan régional pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (PRITH), piloté par l'État et accompagné par l'ORM. Mais l'enquête montre que, dans les territoires, l'ensemble des acteurs concernés par l'apprentissage des personnes en situation de handicap sont également en demande d'échanges. Il est bien sûr indispensable que cette démarche concerne en premier lieu les CFA. Mais l'intégration en milieu ordinaire correspond à un système de partenariat complexe (voir schéma 2 en annexe) qui nécessite de favoriser des « passerelles », d'une part au sein d'une même famille d'acteurs (par exemple, entre tuteurs d'entreprises accueillant des apprentis handicapés) et d'autre part sur une logique inter-institutionnelle pour encourager le développement de bonnes pratiques, au cas par cas. Pour chaque type de mise en réseau, il serait opportun d'en définir les modalités (rencontres directes et/ou forums à distance, rendez-vous réguliers ou ponctuels, etc.).

Mais cette mise en relation des professionnels de l'accompagnement d'apprentis ne suffit pas. Le principal intéressé, l'apprenti en situation de handicap, exprime aussi des attentes allant dans ce sens. Il souhaite que se développent des liens plus forts et fréquents entre CFA et entreprise pour valoriser son expérience et soutenir son apprentissage. Pour assurer ce lien, et répondre plus largement aux difficultés qu'il peut rencontrer, il est également en attente d'un correspondant qu'il puisse solliciter « à la demande », sur toutes les dimensions de l'apprentissage susceptibles de lui poser parfois problème. Ce soutien concernerait le suivi des démarches de demandes de compensations, l'aide à la recherche de solutions s'il rencontre des difficultés d'intégration en milieu ordinaire, l'accompagnement à une démarche réflexive sur son projet et ses progrès en termes de connaissances ou de capacités, etc. Il souhaite que ce correspondant possède un minimum de distance et de neutralité par rapport aux situations quotidiennes qu'il rencontre. En clair, il a besoin d'un autre type de présence, en plus de celle de son maître d'apprentissage en entreprise ou de son formateur principal au CFA… Il peut s'agir du référent PH, mais pas exclusivement (des attentes d'accompagnateur extérieur au CFA et à l'entreprise sont parfois exprimées par les apprentis).
En définitive, l'enquête Appr'Handi souligne combien l'intégration en milieu ordinaire constitue un enjeu fortement investi par l'ensemble des acteurs concernés, et en particulier par les apprentis en situation de handicap. Elle correspond à un travail de longue haleine, déjà soutenu par la Région et l'Agefiph, qui demande à être encouragé.

BIBLIOGRAPHIE

Agefiph, *Guide handicap et formation*, août 2009

Bourgarel S., *CFA, CFAS et handicap : quel accueil, quel public, quel service ? Étude en région PACA,* Creai PACA et Corse, octobre 2007

Blanc A., (sous la direction de), *L'Insertion professionnelle des travailleurs handicapés,* PUG, novembre 2009

Calin D., « Spécificité de la problématique des enfants handicapés », *Magazine trimestriel de l'APAM,* octobre 2004, p. 26-31

Cart B., Toutin Trelcat M.-H., Henguelle V., *Contrat d'apprentissage, les raisons de la rupture,* Céreq, « Bref » n° 272, mars 2010

Creai PACA et Corse, *Sécurisation des parcours de formation professionnelle par apprentissage pour les jeunes porteurs de handicap : état des besoins,* novembre 2009

Feuilladieu S., Gombert A., Harma K., « Scolarisation d'élèves en situation de handicap au collège : perception des élèves différents et de la différenciation pédagogique chez les autres élèves », *Skolé,* n° 15, 2009, p. 39-52

Froger A., « L'accompagnement formatif dans le système d'apprentissage : pour une alternance interactive », *Actualité de la formation permanente,* n° 188, « Apprentissage : des innovations dans les CFA », janvier-février 2004, p. 29-35

Lachaud Y., *Réussir l'insertion professionnelle des jeunes handicapés,* ministère de la Sécurité sociale, des Personnes âgées, des Personnes handicapées et de la Famille, février 2006

Milliard S., *Parcours professionnels des personnes handicapées : quand la formation contribue à mieux maîtriser la mobilité professionnelle,* ORM, « Études », n° 11, juin 2009

Milliard S., *Impact du handicap sur l'insertion des jeunes en PACA,* ORM, « Regards », n° 1, septembre 2008

Milliard S., *Le Handicap : un catalyseur des difficultés d'insertion ?,* ORM, « Mémo », n° 32, mai 2007

Moreau G., « Apprentissage : une singulière métamorphose », *Formation Emploi,* n° 101, janvier-mars 2008, p. 119-133

Onisep, « Apprentissage adapté et orientation », *in Réadaptation,* n° 567, février 2010

ORM, *À la découverte du métier. De l'orientation à l'insertion professionnelle de 1 000 apprentis en PACA,* « Études », n° 6, novembre 2004

Perrenoud P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire,* ESF, 1994

Pigeot G., « Apprentissage et jeunes en situations de handicap : pertinence de ce mode de formation et problématiques posées par l'application de la loi du 11 février 2005 », *La Nouvelle Revue de l'adaptation et de la scolarisation,* n° 48, janvier 2010, p. 53-62

Pouhet A., « Les dys : une présentation », conférence dans le cadre de la 2e journée nationale des dys, à la faculté de médecine de Poitiers, le 10 octobre 2008 – disponible sur <http://sites.google.com/site/dralainpouhet/les-dys-troubles-specifiques>

Simon J.-L., « Incidences de la visibilité du handicap dans les relations aux individus et aux groupes », *in Handicap, handicapés, le regard interrogé,* Ères, 1991, p. 219-230

SIGLES

Agefiph : Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées
AIO : accueil, information et orientation
AMF : accompagnement et management de la formation
ARAC : Association Rouchy des aveugles à cheval
AVS : auxiliaire de vie scolaire
BEP : brevet d'études professionnelles
BP : brevet professionnel
BTS : brevet de technicien supérieur
CAP : certificat d'aptitude professionnelle
CDI : contrat à durée indéterminée
CFA : centre de formation d'apprentis
CFA-FA : centre de formation d'apprentis – formation adaptée
CLIS : classe d'intégration scolaire
Creai : centre interrégional d'étude, d'action et d'information PACA et Corse en faveur des personnes en situation de handicap et/ou d'inadaptation
Emopp : élaboration et mise en œuvre de projet professionnel
ESAT : établissement et service d'aide par le travail
IFR BTP : Institut de formation régional du Bâtiment et des Travaux publics
IME : institut médico-éducatif
IMPro : institut médico-professionnel
MDPH : maison départementale des personnes handicapées
OMS : Organisation mondiale de la santé
Opcalia : Organisme paritaire collecteur agréé interbranches interprofessionnel interrégional
OREF : observatoire régional emploi formation
PACA : Provence – Alpes – Côte d'Azur
PRITH : plan régional pour l'insertion professionnelle des travailleurs handicapés
Segpa : section d'enseignement général et professionnel adapté
SPRFPA : service public régional de formation permanente et d'apprentissage
UPI : unité pédagogique d'intégration (en collège), dénommées **ULIS** (unités localisées pour l'inclusion scolaire) à compter du 1er septembre 2010
TH : travailleur handicapé
TSA : troubles spécifiques d'apprentissage

ANNEXES

PROFILS DES APPRENTIS POUR CHAQUE CATÉGORIE DE LA TYPOLOGIE

CATÉGORIE 1 : HANDICAP INVISIBLE

Amélie, Coralie, Victor, Amy, Milan

Âges : 41 ans, 25 ans, 21 ans, 20 ans, 20 ans
Niveaux de qualification visés : 3 en BTS, 1 en BP, 1 en CAP
Spécialités de formation : tourisme, services hôteliers, paramédical, électrotechnique, transports
Types de handicap : 3 avec maladie invalidante, 1 avec handicap moteur, 1 avec troubles spécifiques d'apprentissage

CATÉGORIE 2 : HANDICAP PEU VISIBLE

Charlie, Boris, Hakim, Vanessa, Jennifer, Pierrick

Âges : 22 ans, 22 ans, 20 ans, 19 ans, 18 ans, 18 ans
Niveaux de qualification visés : 3 en CAP, 1 en mention complémentaire, 2 en BEP
Spécialités de formation : aménagement paysager, soins aux animaux, maçonnerie, métiers de l'hygiène, 2 en cuisine
Types de handicap : 2 avec déficience auditive, 3 avec troubles spécifiques d'apprentissage, 1 avec handicap psychique

CATÉGORIE 3 : HANDICAP VISIBLE

Armand, Ludivine, Félix, Julie, Guillaume, Hazeri

Âges : 20 ans, 19 ans, 19 ans, 19 ans, 19 ans, 16 ans
Niveau de qualification visé : 6 en CAP
Spécialités de formation : travaux paysagers, soins aux animaux, 2 en vente, petite enfance, mécanique bateau
Types de handicap : 4 avec déficience intellectuelle, 1 avec déficience visuelle, 1 avec déficience auditive

Nota bene : les prénoms ont été modifiés et les caractéristiques ci-dessus sont notées en vrac (elles ne suivent pas l'ordre des prénoms).

SCHÉMA 1 TRAME DES ENTRETIENS RÉALISÉS AUPRÈS DES APPRENTIS EN SITUATION DE HANDICAP FORMÉS DANS UN CFA DU MILIEU ORDINAIRE

1. L'avant contrat

- Ce qui a amené l'apprenti(e) à s'engager dans un contrat d'apprentissage
- Les grande lignes de son parcours avant l'entrée en apprentissage

Avis sur l'information/orientation
(choix du métier, information sur l'apprentissage)

2. Le déroulement du contrat

Avis général sur le contrat d'apprentissage

Avis sur les périodes au CFA

Relances par thèmes :
Avis sur
- le contenu des cours
- les méthodes
- les relations au CFA
- le système d'examen
- etc.

Avis sur le système d'alternance

Avis sur les périodes en entreprise

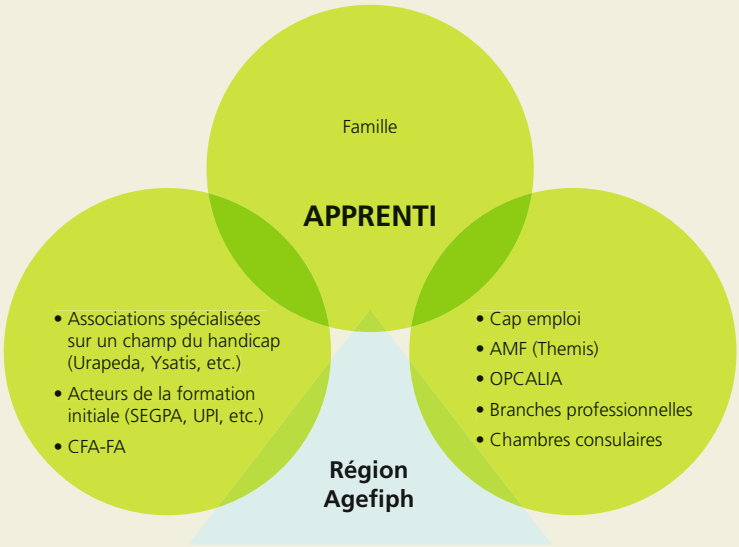
Relances par thèmes :
Avis sur
- les contenus d'activités
- les méthodes
- les relations dans l'entreprise
- le tutorat
- etc.

3. L'après contrat

- Représentations que l'apprenti(e) a sur son avenir
- Attentes pour la fin de contrat

Avis sur la préparation au CFA de l'après-contrat

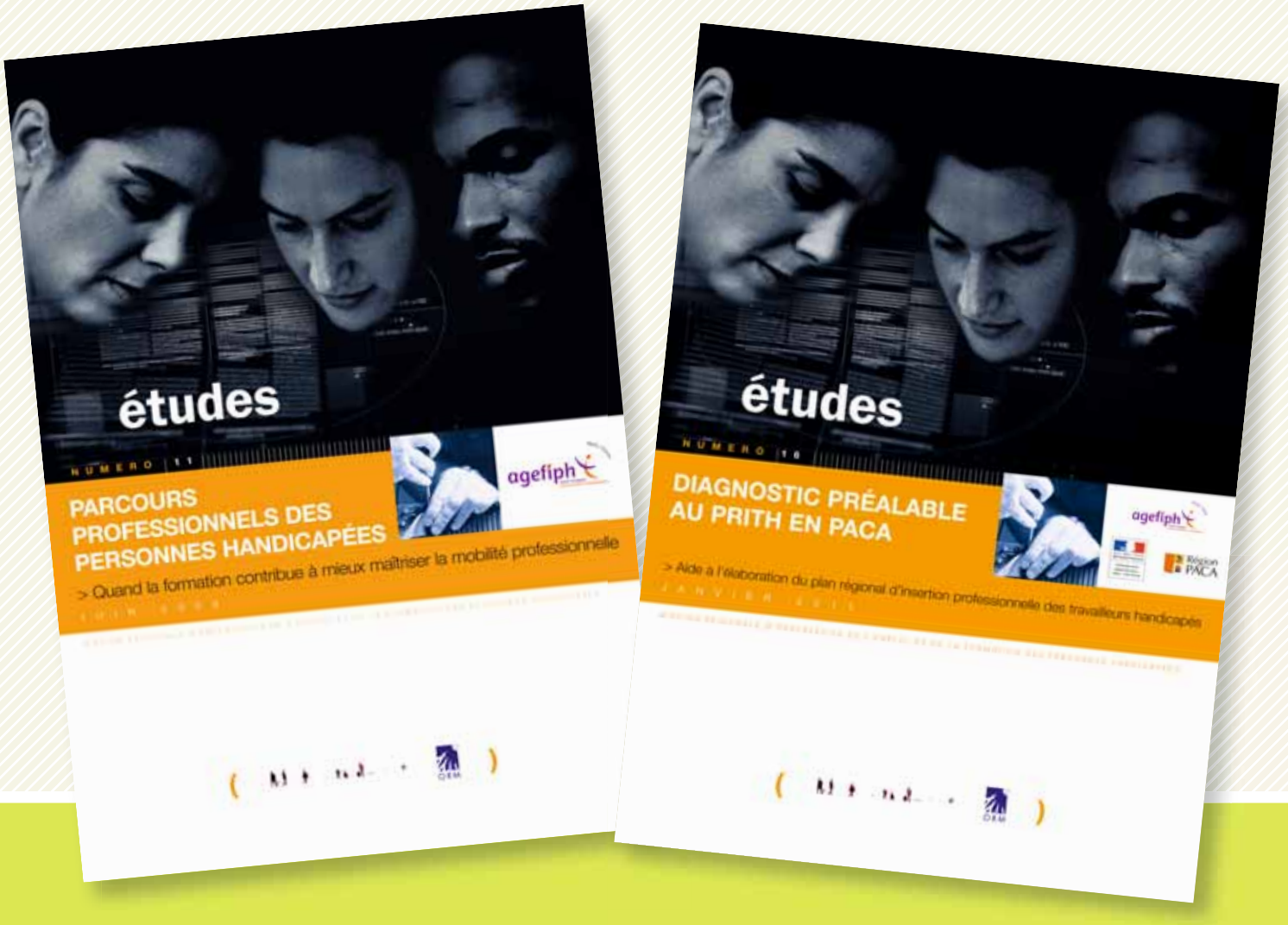
SCHÉMA 2 SYSTÈME D'ACTEURS CONCERNÉS PAR L'APPRENTISSAGE EN MILIEU ORDINAIRE DES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP



CFA
du milieu ordinaire
Direction
Service administratif
Coordination pédagogique
Professeur principal
Chargé d'insertion / des relations entreprise

ENTREPRISE
Direction
RH
Maître d'apprentissage

PARUS RÉCEMMENT



PARCOURS PROFESSIONNELS DES PERSONNES HANDICAPÉES
ÉTUDES N° 11
JUIN 2009

DIAGNOSTIC PRÉALABLE AU PRITH EN PACA
ÉTUDES N° 16
JANVIER 2011

Ces publications sont téléchargeables sur notre site
WWW.ORM-PACA.ORG

Déjà parus dans cette collection

N° 1
Animation socioculturelle et sportive en région Provence - Alpes - Côte d'Azur, activités, emploi et qualifications, marché du travail
Juin 2002

N° 2
Typologie des modes sectoriels de gestion des qualifications en Provence - Alpes - Côte d'Azur,
> Une analyse statistique "multivariée" de 87 secteurs d'activité
Juillet 2002

N° 3
Les technologies de l'information et de la communication en région PACA
> Une analyse des métiers et de la gestion des ressources humaines
Octobre 2003

N° 4
Développement économique, emplois et qualifications sur le pourtour de l'étang de Berre
> Les actes de la journée d'échanges du 23 janvier 2003 à l'INMF AFPA d'Istres
Novembre 2003

N° 5
Quand l'école est finie en PACA…
> Premiers pas dans la vie active de la Génération 98
Avril 2004

N° 6
À la découverte du métier
> De l'orientation à l'insertion professionnelle de 1 000 apprentis en PACA
Novembre 2004

N° 7
Le chômage des personnes handicapées
> Analyse de la demande d'emploi en Provence - Alpes - Côte d'azur
Février 2006

N° 8
Qualifications au féminin en PACA
> Les inégalités d'accès à la formation et à l'emploi
Mars 2006

N° 9
L'insertion professionnelle des jeunes en PACA
> Actes de la journée d'échanges du 18 janvier 2005 à l'INMF AFPA d'Istres
Juillet 2006

N° 10
Sports équestres en PACA
> Un dynamisme porté par l'emploi et la formation
Mars 2007

N° 11
Parcours professionnels des personnes handicapées
> Quand la formation contribue à mieux maîtriser la mobilité professionnelle
Juin 2009

N° 12
Les métiers des sports de montagne
> Évolution et enjeux en région PACA
Août 2009

N° 13
L'approche genre en PACA
> Comment les partenaires de l'observation s'approprient cette problématique ?
Novembre 2009

N° 14
Animateur socioculturel, un métier en reconstruction ?
> L'exemple de la région Provence – Alpes – Côte d'Azur
Décembre 2010

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Préfecture de la région Provence - Alpes - Côte d'Azur

Région PACA

agefiph

N° 26 Rousset Parc Club
118, avenue Francis Perrin
13106 Rousset
Tél. 04 42 93 15 50
Fax 04 42 93 15 40
Web agefiph.asso.fr

ORM
PROVENCE - ALPES - CÔTE D'AZUR
Observatoire Régional des Métiers

41, la Canebière - 13001 Marseille - Tél. 04 96 11 56 56 - Fax 04 96 11 56 59 - E-mail info@orm-paca.org
Retrouvez l'ensemble de nos publications en ligne sur : www.orm-paca.org