Rapport transnational complet sur l’EFP inclusif et les lieux de travail inclusifs

Projet. W.I.N. 2025-1-BG01-KA220-VET-000349810

- **Version :** 3.0
- **Date :** 08.05.2026
- **Auteurs :** Viktoria Filimonova, NASOR ; Martin Svirchev & Zornitsa Staneva, CuBuFoundation
- **Relecteurs :** Martin Svirchev & Zornitsa Staneva, CuBuFoundation
- **Pays couverts :** Bulgarie, Belgique, Grèce, France, Irlande, Italie, Pologne, Slovénie, Espagne, Lituanie, Portugal, Roumanie.

Numéro du projet : 2025-1-BG01-KA220-VET-000349810

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES 2
RÉSUMÉ EXÉCUTIF 5
Principaux enseignements pour le secteur de l’EFP 6
1. L’inclusion doit être pensée de manière proactive et non mise en œuvre de manière réactive. 6
2. Un accompagnement personnalisé est essentiel à une participation effective. 6
3. Des partenariats solides sont indispensables pour assurer des transitions réussies. 6
4. Les environnements d’apprentissage et de travail doivent être inclusifs et adaptables. 6
5. L’inclusion améliore la qualité et la durabilité des systèmes d’EFP. 7
Principaux enseignements pour les employeurs 7
1. Les pratiques de recrutement inclusives doivent mettre l’accent sur les compétences, et non sur les limitations. 7
2. L’accessibilité du lieu de travail est une condition préalable à l’inclusion. 7
3. Un accompagnement individualisé favorise la fidélisation et la productivité. 7
4. Une culture organisationnelle inclusive favorise la réussite de l’organisation. 7
5. La collaboration avec les organismes d’EFP renforce l’inclusion dans l’emploi. 8
Principaux enseignements du point de vue des personnes en situation de handicap 8
1. L’inclusion n’a de sens que lorsqu’elle garantit une participation réelle dès le départ. 8
2. Les besoins individuels doivent être reconnus et soutenus. 8
3. La confiance en soi et l’autonomie se développent grâce à l’expérience concrète. 8
4. Des environnements sûrs et bienveillants réduisent les freins à la déclaration du handicap. 8
5. La collaboration entre éducateurs, employeurs et personnes concernées est essentielle. 9
COMMENT LIRE CE RAPPORT 10
Si vous êtes formateur, enseignant ou professionnel de l’EFP 10
Si vous êtes dirigeant, employeur ou professionnel des ressources humaines 10
Si vous êtes une personne en situation de handicap ou un professionnel de l’accompagnement 11
Pour tous les lecteurs 11
1. CADRE ET MÉTHODOLOGIE 12
1.1 OBJECTIFS, PORTÉE ET PUBLICS CIBLES 12
1.1.1 Objectifs 12
1.1.2 Portée 12
1.1.3 Publics cibles 13
1.2 MÉTHODOLOGIE 14
1.2.1 Protocole de recherche documentaire 14
1.2.3 Études de cas : sélection et qualité 16
PARTIE 2. EFP : CUA, INCLUSION ET ACCESSIBILITÉ DANS L’ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION PROFESSIONNELS 18

2.1 SYNTHÈSE EUROPÉENNE 18
Tendances observées à travers les pays 18
2.2 BONNES PRATIQUES EN MATIÈRE D'EFP INCLUSIF 33
BP1 : Lycée professionnel de foresterie et de travail du bois « Nikolay Haytov » (Bulgarie) 33
BP2 : WALK PEER Supported Transition Model (Irlande) 38
BP3 : Experts Group - CDP La Blanca Paloma (Espagne) 43
BP4 : Hands-On Inclusion - Collaborative Model between VET Providers and Disability Support Structures in Greece (Grèce) 48
BP5 : Integrated Support for VIP Students and Pedagogical Diversity (Slovénie) 54
BP6 : From Passive Recipients to Active Leaders: apiDV's Self-Determination Model for Inclusive VET and Employment (France) 59
BP7 : Inclusive Vocational Education Through Individualised Support, Multidisciplinary Collaboration, and Adapted Learning Environments in Lithuanian VET Schools (Lituanie) 66
BP8 : Inclusive Vocational Education Through Individualised Support, Multidisciplinary Collaboration, and Adapted Learning Environments (Portugal) 72
BP9 : Inclusion dans les projets de mobilité Erasmus+ en EFP (Roumanie) 76
3.1 SYNTHÈSE EUROPÉENNE 79
3.2 MEILLEURES PRATIQUES INCLUSIVES EN MATIÈRE D'EMPLOI 92
BP1 : Agence pour le Développement Social « Vision » (ASD Vision) (Bulgarie) 92
BP2 : Bank of Ireland (BoI) (Irlande) 95
BP3 : Écosystème intégré pour l'emploi inclusif des professionnels aveugles et malvoyants : des technologies d'assistance à la réussite commerciale (Pologne) 97
BP4 : Emploi inclusif et égalité des chances (Roumanie) 100
BP5 : L'écosystème du « Projet individualisé » : un modèle de gouvernance pour l'intégration professionnelle à grande échelle et le maintien durable dans l'emploi (Italie) 103
BP6 : La bonne personne à la bonne place, quelle que soit sa différence ou son handicap (Belgique) 107
BP7 : Le modèle portugais du secteur privé : promouvoir l'emploi inclusif grâce aux quotas légaux, aux aménagements raisonnables et à la neuro-inclusion dans le cadre de l'Acte européen sur l'accessibilité (Portugal) 110
BP8 : « Pareaki » Social Café – Un pôle d'inclusion professionnelle et d'intégration communautaire (Grèce) 114
PARTIE 4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS. PASSERELLE VERS LE WP3 117
4.1 Conclusions et recommandations pour le programme de formation EFP 117
4.2 Conclusions et recommandations pour le programme de formation sur l'emploi 119
4.4 Conclusions et recommandations à l'intention des décideurs politiques et des intermédiaires du secteur social 125
RÉFÉRENCES 128
ANNEXES 130
Annexe 1 : Formulaires Google utilisés pour les enquêtes et les entretiens (prestataires d'EFP et employeurs) 130

1. Questionnaire destiné aux prestataires d’EFP 130
2. Questionnaire destiné aux employeurs 131
Considérations méthodologiques 131
Annexe 2 : Modèles de description des bonnes pratiques et de rapports nationaux 131
1. Modèle de description des bonnes pratiques 132
2. Modèle de rapport national 132
Valeur méthodologique des modèles 133
Annexe 3 : Définitions 133

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

En décembre 2017, le Conseil européen, le Parlement européen et la Commission européenne ont approuvé l'adoption du Socle européen des droits sociaux (SEDS). Cet accord souligne l'importance des dimensions sociales, éducatives et culturelles des politiques de l'Union européenne pour construire un avenir commun. Le SEDS demeure aujourd'hui un cadre de référence essentiel pour les politiques sociales de l'UE, dont la mise en œuvre se poursuit à travers le Plan d'action du Socle européen des droits sociaux, qui fixe des objectifs à atteindre d'ici 2030.

Le premier des vingt principes du Socle européen des droits sociaux souligne que :

« Toute personne a droit à une éducation, une formation et un apprentissage tout au long de la vie inclusifs et de qualité afin de maintenir et d'acquérir des compétences lui permettant de participer pleinement à la société et de gérer avec succès les transitions sur le marché du travail. »

Au début de l'année 2026, l'Union européenne privilégie une évolution des parcours d'enseignement et de formation professionnels (EFP) vers des approches plus personnalisées et flexibles, en reconnaissant que l'éducation inclusive constitue un levier essentiel pour répondre aux pénuries de main-d'œuvre. Cette orientation soutient directement la mission du projet W.I.N., qui vise à promouvoir l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active dans les domaines de l'EFP et de l'emploi.

Les législations nationales des pays de l'Union européenne sont globalement alignées sur les directives européennes en matière d'éducation inclusive, tout en présentant certaines spécificités nationales. Les références aux cadres législatifs nationaux relatifs à l'éducation inclusive seront intégrées aux programmes de formation correspondants.

En ce qui concerne l'emploi, au début de l'année 2026, les politiques européennes en faveur de l'emploi inclusif visent principalement à renforcer la résilience sociale, à favoriser la participation au marché du travail des groupes sous-représentés et à accompagner les transitions écologique et numérique, conformément aux orientations du Plan d'action du Socle européen des droits sociaux. L'Union européenne s'est fixé pour objectif d'atteindre un taux d'emploi de 78 % d'ici 2030, avec une attention particulière portée à la réduction de l'écart d'emploi entre les personnes handicapées et le reste de la population, ainsi qu'à la promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes — des priorités auxquelles le projet W.I.N. contribue directement.

La Stratégie européenne en faveur des droits des personnes handicapées 2021-2030 est désormais entrée dans sa deuxième phase de mise en œuvre, avec un accent renouvelé sur la réduction de l'écart d'emploi lié au handicap et sur le renforcement de l'accès au marché du travail à l'horizon 2030.

Les personnes en situation de handicap au sein de l'Union européenne bénéficient du droit à une participation égale, à la non-discrimination, à l'accessibilité et à une vie autonome. Ces droits sont garantis par la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne ainsi que par la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. La Stratégie européenne en faveur des droits des personnes handicapées 2021-2030 vise à assurer leur pleine égalité, leur libre circulation ainsi qu'un accès équitable à l'éducation, aux soins de santé et à l'emploi dans l'ensemble des États membres.

Conformément au cadre européen et dans le strict respect des législations nationales des États membres, le projet W.I.N. présente une sélection actuelle de bonnes pratiques dans les domaines de l'enseignement et de la formation professionnels inclusifs ainsi que de l'emploi inclusif.

Numéro du projet : 2025-1-BG01-KA220-VET-000349810

Principaux enseignements pour le secteur de l’EFP

1. L’inclusion doit être pensée de manière proactive et non mise en œuvre de manière réactive.

L’un des principaux enseignements tirés des pratiques analysées est que l’inclusion est la plus efficace lorsqu’elle est intégrée dès la phase de conception des programmes. Les organismes d’enseignement et de formation professionnels (EFP) les plus performants ne s’appuient pas sur des adaptations ponctuelles, mais développent des systèmes dans lesquels l’accessibilité, l’EFP inclusif et la Conception Universelle de l’Apprentissage (CUA) sont intégrés aux programmes d’études, aux projets de mobilité et aux environnements d’apprentissage. Cette approche permet d’éliminer les obstacles de manière préventive plutôt que corrective.

2. Un accompagnement personnalisé est essentiel à une participation effective.

Les Plans Individuels d’Apprentissage (PIA), les supports pédagogiques adaptés et les approches reposant sur des équipes de soutien multidisciplinaires se sont révélés déterminants pour la réussite des apprenants dans l’ensemble des bonnes pratiques étudiées. Les systèmes d’EFP doivent reconnaître que les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers nécessitent des approches différenciées et que des dispositifs d’accompagnement structurés améliorent considérablement la motivation, la persévérance et les résultats d’apprentissage.

3. Des partenariats solides sont indispensables pour assurer des transitions réussies.

Le modèle irlandais WALK PEER démontre que, sans passerelle formelle combinant apprentissage en situation de travail, mentorat et accompagnement à long terme, de nombreux apprenants rencontrent des difficultés précisément au moment où ils quittent le système éducatif. Des liens concrets entre les organismes d’EFP et les employeurs, notamment à travers des parcours de stage et d’insertion structurés, sont essentiels pour améliorer les résultats en matière d’emploi.

4. Les environnements d’apprentissage et de travail doivent être inclusifs et adaptables.

L’accès à une expérience pratique ne suffit pas si les environnements eux-mêmes ne sont pas accessibles. Les pratiques analysées montrent que la mise en œuvre de mesures d’accessibilité, d’aménagements raisonnables et d’organisations du travail flexibles est essentielle pour permettre aux apprenants de participer pleinement et de mettre leurs compétences en pratique dans des situations réelles.

5. L’inclusion améliore la qualité et la durabilité des systèmes d’EFP.

Les approches inclusives profitent non seulement aux individus, mais également aux institutions. Les pratiques qui favorisent l’emploi inclusif, la neurodiversité et l’inclusion dans les environnements ordinaires renforcent l’engagement des participants, favorisent l’intégration sociale et améliorent l’adéquation entre les compétences développées et les besoins du marché du travail. L’inclusion doit donc être considérée comme un facteur de qualité et de durabilité à long terme.

Principaux enseignements pour les employeurs

1. Les pratiques de recrutement inclusives doivent mettre l’accent sur les compétences, et non sur les limitations.

Les employeurs devraient adopter des pratiques de recrutement inclusives qui privilégient les compétences et le potentiel des candidats plutôt que les obstacles perçus. L’intégration de procédures de recrutement anonymisé, de principes d’emploi inclusif et d’aménagements raisonnables dans les processus de sélection contribue à garantir un accès équitable à l’emploi et à réduire les biais à l’égard des personnes en situation de handicap.

2. L’accessibilité du lieu de travail est une condition préalable à l’inclusion.

La création d’environnements de travail inclusifs nécessite une mise en œuvre systématique de l’accessibilité dans ses dimensions physique, numérique et organisationnelle. Les employeurs doivent veiller à ce que les outils, les systèmes de communication et les espaces de travail soient utilisables par l’ensemble des collaborateurs, en éliminant les obstacles qui limitent la participation.

3. Un accompagnement individualisé favorise la fidélisation et la productivité.

Une inclusion réussie repose sur la mise en place de dispositifs d’emploi accompagné, d’organisations du travail flexibles et de processus d’intégration adaptés aux besoins de chacun. Ces mesures permettent aux employés en situation de handicap de s’adapter à leurs fonctions, de développer leur confiance en eux et de s’inscrire durablement dans l’emploi.

4. Une culture organisationnelle inclusive favorise la réussite de l’organisation.

La promotion de la neurodiversité, la réduction du non-recours à la déclaration d’un handicap (disclosure gap), comme l’illustre l’exemple de la Bank of Ireland, ainsi que le développement d’une communication ouverte contribuent à créer un environnement de travail positif et inclusif. Lorsque les employés se sentent en sécurité pour exprimer leurs besoins, les organisations bénéficient d’un engagement accru, d’une meilleure collaboration et d’une plus grande capacité d’innovation.

5. La collaboration avec les organismes d’EFP renforce l’inclusion dans l’emploi.

Les employeurs jouent un rôle essentiel dans l’accompagnement des transitions entre l’éducation et l’emploi. Leur implication dans l’apprentissage en situation de travail (AST), les partenariats avec les organismes d’enseignement et de formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) ainsi que la mise en place de parcours de transition structurés contribuent à améliorer les processus de recrutement et à construire une main-d’œuvre plus diversifiée.

Numéro du projet : 2025-1-BG01-KA220-VET-000349810

Principaux enseignements du point de vue des personnes en situation de handicap

1. L’inclusion n’a de sens que lorsqu’elle garantit une participation réelle dès le départ.

Du point de vue des personnes en situation de handicap, l’inclusion ne se limite pas à être présent dans les systèmes d’éducation ou d’emploi. Elle signifie disposer de réelles possibilités de participer, de contribuer et d’évoluer dans les processus de conception, de planification et d’organisation de leur parcours éducatif et professionnel.

2. Les besoins individuels doivent être reconnus et soutenus.

Les participants soulignent l’importance de dispositifs d’accompagnement personnalisés tenant compte de leurs capacités et de leurs défis spécifiques. Des outils tels que le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), le Plan Individuel d’Apprentissage (PIA) et les aménagements raisonnables sont essentiels pour garantir une participation équitable et réduire les obstacles dans les environnements d’apprentissage comme dans les milieux professionnels.

3. La confiance en soi et l’autonomie se développent grâce à l’expérience concrète.

L’accès à l’apprentissage en situation de travail (AST) et aux dispositifs d’emploi accompagné est considéré comme essentiel pour acquérir des compétences pratiques, renforcer la confiance en soi et développer son autonomie. Les personnes en situation de handicap soulignent que l’expérience directe du monde du travail, associée à un accompagnement adapté, facilite leur transition vers l’emploi et favorise la construction de parcours professionnels durables.

4. Des environnements sûrs et bienveillants réduisent les freins à la déclaration du handicap.

De nombreuses personnes hésitent à déclarer leur handicap par crainte de stigmatisation ou de discrimination. Réduire cet écart de déclaration nécessite de créer des environnements dans lesquels la diversité est reconnue, acceptée et valorisée. La promotion de la neurodiversité ainsi qu’une communication respectueuse et fondée sur la compréhension mutuelle sont essentielles pour instaurer un climat de confiance.

5. La collaboration entre éducateurs, employeurs et personnes concernées est essentielle.

Selon la perspective du « triangle de la réussite », une inclusion efficace repose sur une coopération étroite entre les apprenants ou travailleurs en situation de handicap, les professionnels de l’éducation et les employeurs. Lorsque les équipes de soutien multidisciplinaires, les modalités de travail flexibles et les pratiques inclusives sont mises en cohérence, les individus se sentent soutenus, valorisés et davantage en mesure d’atteindre leurs objectifs.

COMMENT LIRE CE RAPPORT

Ce rapport a été conçu comme une ressource à la fois pratique et analytique destinée aux différents acteurs impliqués dans l'enseignement et la formation professionnels inclusifs (EFP) ainsi que dans l'emploi inclusif. Selon votre rôle, vous pouvez l'aborder de différentes manières afin d'accéder aux analyses, outils et recommandations les plus pertinents. Le rapport présente des bonnes pratiques issues de 12 pays, soit bien au-delà des 7 pays partenaires du projet, afin d'offrir une portée et une pertinence encore plus larges à l'échelle européenne.

Si vous êtes formateur, enseignant ou professionnel de l'EFP

Vous trouverez probablement un intérêt particulier à consulter la Partie 2 (EFP), qui présente à la fois une analyse transnationale et les principaux enseignements tirés de bonnes pratiques concrètes en matière d'enseignement inclusif et d'environnements d'apprentissage accessibles.

La section consacrée à la synthèse européenne offre un aperçu des tendances communes, des obstacles rencontrés et des approches pédagogiques efficaces observées dans différents pays, notamment à travers l'application de cadres inclusifs tels que la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), l'apprentissage personnalisé et les équipes de soutien multidisciplinaires.

Les exemples de bonnes pratiques fournissent des pistes concrètes pour adapter les méthodes pédagogiques, utiliser des ressources accessibles et accompagner des apprenants aux besoins diversifiés dans des environnements ordinaires. Par ailleurs, les conclusions et recommandations de la section 4.1 proposent des orientations utiles pour concevoir et améliorer des programmes d'EFP inclusifs.

La section méthodologique peut également vous être utile pour comprendre comment les pratiques ont été analysées et comment des approches similaires peuvent être appliquées dans votre propre contexte.

Si vous êtes dirigeant, employeur ou professionnel des ressources humaines

Nous vous recommandons de vous concentrer sur la Partie 3 (Employeurs), qui explore les pratiques d'emploi inclusif dans différents secteurs d'activité et modèles organisationnels.

La synthèse européenne met clairement en évidence les principaux obstacles et facteurs facilitants liés au recrutement, à l'accessibilité du lieu de travail, à la culture organisationnelle et à l'accompagnement des employés.

Les exemples de bonnes pratiques présentent des modèles concrets de mise en œuvre de l'emploi inclusif à travers des mesures telles que les aménagements raisonnables, l'emploi accompagné, les modalités de travail flexibles et les stratégies de ressources humaines inclusives.

Les recommandations de la section 4.2 sont particulièrement pertinentes, car elles traduisent les résultats de l'étude en actions concrètes destinées aux organisations souhaitant développer ou renforcer leurs pratiques d'emploi inclusif. Ces enseignements peuvent soutenir aussi bien la prise de décision stratégique que la gestion quotidienne.

Si vous êtes une personne en situation de handicap ou un professionnel de l'accompagnement

Ce rapport peut vous aider à mieux comprendre les opportunités existantes, les mécanismes de soutien disponibles ainsi que les parcours de transition entre l'éducation et l'emploi.

Les Parties 2 et 3 illustrent la manière dont les systèmes inclusifs fonctionnent et présentent les différents types de soutien pouvant être proposés dans les environnements d'apprentissage et de travail.

Les exemples de bonnes pratiques mettent en lumière des expériences concrètes et des modèles favorisant la participation, le développement des compétences et l'accès à l'emploi. Ils peuvent constituer des références utiles pour identifier des opportunités ou plaider en faveur d'un meilleur accompagnement.

Les recommandations de la section 4.3 portent plus particulièrement sur l'autonomisation des personnes, les parcours personnalisés et le rôle des services de soutien. Elles fournissent des orientations permettant aux personnes concernées et aux professionnels de l'accompagnement de mieux comprendre et renforcer les processus d'inclusion.

Pour tous les lecteurs

Le rapport peut être lu de manière linéaire ou sélective, selon vos besoins. Bien que chaque section puisse être consultée indépendamment, toute la valeur du document réside dans les liens établis entre les systèmes d'EFP, les pratiques d'emploi et les recommandations politiques.

En combinant des données, des expériences et des perspectives issues de plusieurs pays, le rapport propose une vision globale de l'inclusion comme une responsabilité partagée entre les professionnels de l'éducation, les employeurs, les personnes en situation de handicap et les décideurs publics.

Les notions et termes clés sont signalés par une majuscule initiale et apparaissent en gras dans le texte, par exemple **Équipe de Soutien Multidisciplinaire**. L'ensemble des définitions est présenté dans l'annexe correspondante.

1. CADRE ET MÉTHODOLOGIE

1.1 OBJET, CHAMP D'APPLICATION, PUBLICS CIBLE

Le rapport transnational élaboré dans le cadre du projet W.I.N. (Workplace Inclusion and Diversity Training and Campaigning) constitue un document stratégique et analytique central qui rassemble les connaissances, les pratiques et les données probantes recueillis dans les pays partenaires et au-delà . Son objectif principal est de fournir une compréhension approfondie de la manière dont les systèmes inclusifs d'enseignement et de formation professionnels (EFP) ainsi que les environnements de travail favorisent actuellement — ou, au contraire, ne parviennent pas à favoriser — l'intégration des personnes en situation de handicap. Grâce à la mise en perspective et à la synthèse des résultats nationaux au sein d'une vision européenne commune, le rapport contribue à l'élaboration de parcours d'insertion professionnelle plus efficaces, plus inclusifs et plus durables.

1.1.1 Objectifs

Au cœur de sa démarche, le rapport a pour objectif de renforcer les liens entre l'enseignement et l'emploi en mettant en évidence les défis structurels, les opportunités d'innovation ainsi que les bonnes pratiques susceptibles d'être transférées et reproduites dans différents contextes. Il est conçu à la fois comme un document d'analyse et comme un outil pratique qui contribue à la conception des programmes de formation, à l'élaboration des politiques et au renforcement des capacités institutionnelles en faveur de l'inclusion. En cohérence avec les objectifs globaux du projet W.I.N., le rapport favorise l'égalité des chances, l'accessibilité et la diversité au sein des environnements professionnels, tout en mettant en évidence la nécessité d'une transformation systémique des secteurs de l'éducation et de l'emploi.

1.1.2 CHAMP D'APPLICATION

Le rapport présente une dimension transnationale et comparative, en s'appuyant sur les données et les analyses provenant de l'ensemble des pays participant au consortium du projet. Il rassemble et synthétise les résultats des rapports de recherche nationaux, lesquels analysent les contextes locaux, les points de vue des parties prenantes et les pratiques existantes relatives à l'éducation inclusive et à l'emploi. Cette approche comparative permet d'identifier à la fois les tendances communes observées à l'échelle européenne et les différences liées aux contextes nationaux, offrant ainsi une compréhension nuancée des enjeux de l'inclusion au sein de divers environnements socio-économiques et institutionnels, qui offre ainsi une compréhension nuancée de l'inclusion dans des environnements institutionnels, économiques et sociaux variés. Le rapport accorde une attention particulière à l'ensemble du parcours de transition, depuis l'enseignement et la formation professionnels (EFP) jusqu'à l'insertion sur le marché du travail. Cette analyse porte notamment sur les méthodes d'enseignement inclusives, l'accessibilité des environnements d'apprentissage et la capacité des systèmes éducatifs à préparer les apprenants en situation de handicap à une participation effective au marché du travail. En parallèle, le rapport analyse les pratiques des employeurs, les cultures organisationnelles ainsi que les stratégies de gestion des

ressources humaines qui ont une incidence sur le recrutement, le maintien en emploi et l'évolution professionnelle des personnes en situation de handicap. Une attention particulière est portée à la concordance — ou à l'inadéquation — entre les compétences développées dans les systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) et les attentes des employeurs.

Par ailleurs, le rapport analyse le rôle de la coopération entre les parties prenantes, en soulignant que l'inclusion durable ne peut être réalisée par des actions isolées. Il examine la contribution des partenariats entre les prestataires d'EFP, les employeurs, les organisations non gouvernementales et les institutions publiques au développement d'écosystèmes plus inclusifs. Ce faisant, il met en évidence des modèles innovants de collaboration ainsi que les domaines dans lesquels une coordination plus étroite est nécessaire.

Une autre dimension essentielle du rapport concerne l'identification et l'analyse des bonnes pratiques, incluant des initiatives, programmes et politiques ayant démontré un impact mesurable en faveur de l'inclusion. Leur documentation et leur comparaison permettent de poser les bases du transfert de connaissances et de leur réplicabilité entre pays. Cette approche revêt une importance particulière dans le cadre du projet W.I.N., qui vise à développer des solutions évolutives et adaptables à différents contextes nationaux.

Le rapport comporte également une dimension prospective, dans la mesure où il formule des recommandations visant à améliorer l'inclusion tant dans le domaine de l'éducation que dans celui du travail. Fondées sur des données probantes et ancrées dans les résultats de la recherche, ces recommandations en garantissent la pertinence et l'applicabilité. Elles portent sur plusieurs niveaux, notamment les cadres politiques, les stratégies institutionnelles, les approches pédagogiques et les pratiques organisationnelles.

1.1.3 Publics cibles

S'agissant des publics visés, le rapport transnational s'adresse à un ensemble diversifié de parties prenantes impliquées dans l'écosystème de l'inclusion. Il s'articule notamment autour de ce que l'on peut qualifier de « triangle de la réussite », réunissant les formateurs, les encadrants et les personnes en situation de handicap. Ce triangle conceptuel illustre le caractère interdépendant de l'inclusion, chaque groupe contribuant à des perspectives, des responsabilités et des expertises spécifiques.

Les éducateurs représentent un public clé, étant directement chargés de la conception et de la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage inclusifs. À leur intention, le rapport apporte des éclairages sur les méthodes pédagogiques efficaces, l'adaptation des curricula et l'application de cadres inclusifs tels que la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Il contribue également à leur développement professionnel en fournissant des exemples concrets et des recommandations fondées sur des données probantes.

Les managers et les employeurs constituent le deuxième pilier du triangle. Ce groupe inclut les professionnels des ressources humaines, les dirigeants d'entreprise et les décideurs organisationnels. À leur intention, le rapport fournit des orientations pour la mise en place de milieux de travail inclusifs, l'application de stratégies de diversité et le développement de cultures organisationnelles fondées sur l'accessibilité et l'égalité des chances. Il met également en avant l'argumentaire économique en faveur de l'inclusion, en démontrant que la diversité favorise l'innovation, la performance et la responsabilité sociale des organisations.

Le troisième public, tout aussi essentiel, est composé des personnes en situation de handicap. Le rapport les considère non seulement comme des bénéficiaires, mais également comme des actrices et contributrices du processus d'inclusion. Leurs expériences, besoins et points de vue sont au cœur de la recherche et de l'analyse, assurant l'ancrage des résultats dans des réalités concrètes. En donnant une place à leur parole, le rapport promeut une approche participative qui renforce l'autonomie des individus et leur pouvoir d'agir dans la construction d'environnements inclusifs.

En plus de ces trois groupes principaux, le rapport s'adresse également aux décideurs politiques, aux chercheurs, aux organismes de formation et aux organisations de la société civile. Il constitue une base de données probantes précieuse pouvant éclairer l'élaboration de politiques, de programmes et d'initiatives aux niveaux national et européen.

L'objectif, le champ d'application et les publics visés du rapport transnational sont étroitement liés et interdépendants.

Le rapport ne constitue pas uniquement un document descriptif, mais un instrument stratégique contribuant à la transformation des systèmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) et des marchés du travail en faveur d'une plus grande inclusion. À travers l' **approche de recherche intégrative** , les pratiques et points de vue des parties prenantes, il contribue à la construction d'une société plus équitable et plus accessible, en cohérence avec les objectifs du projet W.I.N. et les priorités européennes en matière d'inclusion et de diversité.

1.2 MÉTHODOLOGIE

1.2.1 Protocole de recherche documentaire

La recherche documentaire réalisée dans le cadre du projet W.I.N. s'est appuyée sur un protocole structuré et comparatif, conçu pour assurer la cohérence, la fiabilité et la pertinence des données recueillies à l'échelle transnationale. Cette approche s'appuyait sur une revue systématique et une analyse de sources secondaires, incluant des rapports nationaux, des documents stratégiques, des supports organisationnels ainsi que des informations disponibles publiquement concernant l'enseignement et la formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) et les pratiques d'emploi inclusives.

L'objectif principal de la recherche documentaire consistait à identifier, analyser et synthétiser les connaissances existantes relatives aux méthodologies inclusives et aux pratiques réussies dans divers contextes européens. Si le cœur de la recherche reposait sur les rapports nationaux élaborés par les partenaires du projet, la portée de la recherche documentaire s'est étendue au-delà des pays partenaires. Dans certains cas, d'autres pays de l'Union européenne ont été inclus à titre de références comparatives afin d'enrichir l'analyse et de fournir une compréhension plus large des différents modèles d'inclusion et cadres politiques.

L'élargissement de cette portée géographique a permis d'approfondir la compréhension du fonctionnement des systèmes inclusifs au sein de différents contextes institutionnels et socio-économiques.

Chaque partenaire a réalisé une recherche documentaire reposant sur un cadre analytique commun et un modèle de rapport harmonisé, assurant la comparabilité des informations recueillies, qu'elles proviennent des pays partenaires ou de contextes complémentaires étudiés à titre de cas. Le protocole exigeait l'analyse conjointe des systèmes d'EFP et des environnements professionnels, permettant une approche à double perspective reflétant la

transition de l'éducation vers le marché du travail. La recherche documentaire a reposé sur un large ensemble de sources de données, incluant les législations nationales et européennes relatives à l'inclusion et aux droits des personnes en situation de handicap, les cadres politiques, la documentation organisationnelle des prestataires d'EFP, des employeurs et des entreprises sociales, ainsi que des travaux académiques, des rapports de recherche antérieurs et des ressources en ligne librement accessibles. En complément des cas nationaux principaux, les partenaires ont également analysé des pratiques sélectionnées dans d'autres pays de l'Union européenne afin d'identifier des modèles transférables et des approches innovantes. Dans certains cas, la recherche a été enrichie par des questionnaires structurés ou par des documents internes fournis par des organisations, consolidant ainsi la base de données probantes.

Une caractéristique méthodologique clé de la recherche documentaire résidait dans le recours à une analyse documentaire comparative. L'ensemble des sources recueillies a fait l'objet d'un examen systématique afin d'en extraire les informations pertinentes concernant les pratiques inclusives, les mesures d'accessibilité, les dispositifs de soutien et les résultats mesurables. L'analyse avait pour objectif d'identifier à la fois les tendances communes à l'échelle européenne et les variations contextuelles, en prenant en considération les différences de législation nationale, de capacités institutionnelles et de conditions des marchés du travail. Afin de renforcer la profondeur analytique, la recherche documentaire a reposé sur un codage thématique. Les données extraites ont été organisées en catégories thématiques prédéfinies, incluant les cadres de gouvernance et de politiques, les approches pédagogiques, les aménagements en milieu de travail, la coopération entre parties prenantes et les mécanismes de transition entre l'EFP et l'emploi. Cette approche structurée a permis d'assurer une comparaison cohérente des pratiques entre les pays et de mettre en évidence les principaux facteurs de réussite ainsi que les lacunes existantes. Dans plusieurs rapports nationaux, la recherche documentaire a été complétée par des méthodes qualitatives complémentaires, notamment la cartographie des parties prenantes, des entretiens et des enquêtes. Lorsque disponibles, ces éléments ont été intégrés à l'analyse globale, renforçant ainsi la robustesse et la finesse de l'analyse des pratiques d'inclusion. Néanmoins, la recherche documentaire est restée l'approche méthodologique centrale, constituant le cadre fondamental de la collecte et de l'interprétation des données.

Dans la mesure du possible, les résultats de la recherche documentaire ont fait l'objet de croisements entre différentes catégories de sources — cadres juridiques, documentation organisationnelle et données de résultats publiées — afin de renforcer la fiabilité des analyses. Les pratiques identifiées au niveau organisationnel ont été analysées au regard des normes nationales et européennes, en particulier la Stratégie de l'UE en faveur des droits des personnes handicapées ainsi que la directive européenne sur l'accessibilité (European Accessibility Act).

Un autre aspect important du protocole de recherche documentaire était l'utilisation d'une structure de reporting standardisée pour l'ensemble des cas. Quel que soit le pays d'origine, chaque pratique a été documentée selon des rubriques communes, notamment le contexte, l'approche de mise en œuvre, les mesures d'accessibilité, les résultats et le potentiel de transférabilité. Cela a permis d'assurer la cohérence de l'analyse et de faciliter l'intégration des résultats au sein du rapport transnational.

La recherche documentaire a été réalisée conformément aux normes de qualité et aux principes éthiques définis dans le plan de gestion de la qualité du projet, incluant la transparence, la cohérence et l'utilisation responsable des données, ainsi que le respect des exigences relatives à la protection des données. Bien que la majorité des données soient

issues de sources publiques, toute information complémentaire fournie par les organisations a été traitée conformément aux principes de confidentialité et avec le niveau de diligence approprié.

1.2.2 Questionnaires et entretiens

En complément de la recherche documentaire, le projet W.I.N. a mobilisé des méthodes de collecte de données primaires, incluant des questionnaires structurés ainsi que, le cas échéant, des entretiens et des contributions des parties prenantes. Ces méthodes visaient à compléter les données secondaires et à approfondir la compréhension de la mise en œuvre des pratiques d'enseignement et de formation professionnels (EFP) inclusifs et d'emploi inclusif. L'utilisation des questionnaires s'est inscrite dans une logique coordonnée au niveau du projet, visant à assurer la cohérence, la comparabilité et la pertinence des données recueillies. Des questionnaires structurés — principalement diffusés via Google Forms — ont notamment été élaborés et envoyés à des organisations identifiées comme détentrices de bonnes pratiques. Ces organisations incluaient des établissements d'EFP, des employeurs, des ONG et des entreprises sociales engagées dans les démarches d'inclusion. L'approche basée sur les questionnaires a permis aux partenaires de collecter des informations standardisées directement auprès des praticiens, assurant ainsi une meilleure prise en compte des expériences de terrain et des pratiques opérationnelles.

La conception des questionnaires a été alignée sur le cadre analytique global du projet. Les questions ont été structurées de manière à couvrir les principales dimensions de l'inclusion, notamment le contexte organisationnel, les publics cibles, les méthodes de mise en œuvre, les mesures d'accessibilité, les dispositifs de soutien, les résultats et le potentiel de transférabilité. Cette approche a permis l'intégration directe des informations issues des questionnaires dans la structure des études de cas utilisée dans l'ensemble des rapports nationaux. Elle visait à limiter les variations dans la collecte des données et à permettre des comparaisons significatives entre des cas provenant de différents pays.

Les questionnaires associaient des éléments qualitatifs et descriptifs. Au-delà d'une simple mesure quantitative, ils invitaient les répondants à détailler leurs pratiques, en incluant des exemples, les difficultés rencontrées et les résultats observés. Cette orientation qualitative s'est avérée essentielle pour appréhender des processus d'inclusion complexes qui ne peuvent être entièrement saisis à travers de simples indicateurs quantitatifs.

Cette orientation qualitative s'est avérée essentielle pour appréhender des processus d'inclusion complexes qui ne peuvent être entièrement saisis à travers de simples indicateurs quantitatifs.

Dans plusieurs cas, les données issues des questionnaires ont été complétées par d'autres sources d'information, telles que des entretiens, des consultations ou des documents organisationnels internes. Certains rapports nationaux mentionnent explicitement l'engagement des parties prenantes au moyen d'entretiens menés avec des responsables, des éducateurs ou des professionnels des ressources humaines, ainsi que de questionnaires destinés aux employés ou aux usagers des services.

Ces méthodes ont permis de renforcer la profondeur de l'analyse et de valider et contextualiser les informations issues de la recherche documentaire. Par ailleurs, certains rapports reposent sur des contributions directes du personnel des organisations impliquées dans les processus d'inclusion, notamment des formateurs, des job coaches et des représentants de la direction.

Cela a permis d'approfondir la compréhension de la mise en œuvre concrète des pratiques inclusives, notamment les opérations quotidiennes, les défis rencontrés et les facteurs de réussite.

Un avantage clé du recours aux questionnaires et aux entretiens résidait dans la possibilité d'accéder à des connaissances issues de la pratique, qui ne sont pas toujours disponibles dans les sources publiques. Tandis que la recherche documentaire fournissait le cadre politique et institutionnel général, la collecte de données primaires a permis de mettre en évidence des éléments opérationnels, des processus internes et des retours d'expérience des praticiens eux-mêmes.

Afin de garantir la fiabilité, l'ensemble des questionnaires a été élaboré selon une structure commune et relu afin d'en assurer la clarté et la pertinence. Le recours à Google Forms a permis de faciliter la standardisation, la diffusion et la collecte efficace des données dans les différents pays. Les réponses ont été analysées et intégrées aux études de cas à l'aide du même modèle de reporting que celui utilisé pour la recherche documentaire, assurant ainsi la cohérence méthodologique du projet. Les données collectées ont été traitées conformément aux principes éthiques et aux exigences en matière de protection des données. La participation était volontaire et les répondants ont été informés des objectifs de la recherche ainsi que de l'utilisation des données dans le cadre du projet. Le cas échéant, les informations ont été anonymisées ou présentées à un niveau organisationnel afin de garantir la confidentialité.

1.2.3 Études de cas : sélection et qualité

Les études de cas intégrées au rapport transnational du projet W.I.N. ont été sélectionnées à l'issue d'un processus structuré et comparatif, visant à assurer la diversité, la fiabilité et la pertinence opérationnelle. La sélection ne s'est pas limitée aux pays partenaires du projet. En plus des cas nationaux élaborés par chaque partenaire, la recherche a volontairement intégré des exemples provenant d'autres pays européens afin d'élargir le périmètre analytique et de prendre en compte une plus grande diversité de pratiques en matière d'emploi inclusif et d'enseignement et de formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) dans différents systèmes. Cette approche élargie de la sélection s'inscrit dans l'objectif du projet d'identifier des modèles transférables applicables au-delà des contextes nationaux spécifiques. Plusieurs rapports nationaux intègrent explicitement des études de cas nationales et internationales, permettant ainsi des analyses comparatives entre des pays caractérisés par des cadres législatifs, des capacités institutionnelles et des conditions de marché du travail différents. Par exemple, les rapports analysent des cas parallèles provenant de deux pays — l'un relevant du contexte du partenaire et l'autre servant de référence comparative européenne — ce qui renforce la validité et la transférabilité des résultats. La sélection des études de cas s'est fondée sur un ensemble de critères communs, convenus entre l'ensemble des partenaires.

Tout d'abord, chaque cas devait démontrer un impact avéré sur les résultats en matière d'inclusion, tels qu'une participation accrue à l'EFP, une transition réussie vers l'emploi, une plus grande autonomie ou une intégration sociale mesurable. Deuxièmement, la durabilité constituait une exigence essentielle, les pratiques sélectionnées devant être ancrées dans des structures organisationnelles ou institutionnelles pérennes plutôt que dans des initiatives à court terme ou des projets pilotes. Troisièmement, le critère de transférabilité garantissait que les pratiques pouvaient être adaptées et mises en œuvre dans d'autres contextes européens, moyennant des aménagements raisonnables (ou ajustements). Enfin, les cas ont été évalués au regard de leur caractère innovant et de leur efficience en matière de ressources, en mettant

en évidence des approches allant au-delà de la simple conformité et apportant des améliorations significatives en matière d'accessibilité et d'inclusion.

Un autre principe essentiel guidant le processus de sélection était l'inclusion d'études de cas couvrant l'ensemble du continuum éducation-emploi. Le corpus comprend des exemples issus à la fois de prestataires d'enseignement et de formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) et d'environnements de travail réels. Cette approche duale permet d'analyser non seulement la mise en œuvre de l'apprentissage inclusif, mais également la manière dont ces pratiques se traduisent en résultats d'emploi durables. Dans les rapports, des études de cas appariées ont été mobilisées — l'une en contexte éducatif et l'autre en contexte professionnel — afin d'illustrer ce parcours de transition et de mettre en évidence les principaux facteurs de réussite aux différentes étapes du parcours professionnel.

La fiabilité des études de cas constituait une préoccupation méthodologique centrale. L'ensemble des cas reposait sur des sources vérifiées, incluant de la documentation organisationnelle, des cadres politiques et des données accessibles au public. Dans certains cas, des informations complémentaires ont été recueillies via des questionnaires structurés ou des contributions directes des organisations, renforçant ainsi la précision et la profondeur de l'analyse. Le recours à des sources de données multiples a permis une triangulation des informations, renforçant ainsi la crédibilité des résultats et réduisant les risques de biais. Par ailleurs, l'ensemble des études de cas a été élaboré selon un modèle de reporting standardisé, garantissant la cohérence du contenu et de la structure des informations présentées entre les différents pays.

La pertinence des études de cas a été assurée en les alignant sur les objectifs principaux du projet W.I.N., à savoir la promotion de systèmes de formation professionnelle (VET) inclusifs et la facilitation de l'accès à l'emploi pour les personnes en situation de handicap. Les cas sélectionnés abordent des défis réels identifiés à travers l'Europe, tels que l'absence de mécanismes structurés de transition entre l'éducation et l'emploi, la sensibilisation limitée des employeurs et l'insuffisance de l'accessibilité dans les environnements de formation. En se concentrant sur des exemples pratiques et concrets, les études de cas fournissent des enseignements exploitables pour les enseignants, les employeurs et les décideurs politiques. En plus d'être fiables et pertinentes, elles ont été conçues pour présenter des informations claires et accessibles. Chaque étude de cas suit une structure cohérente, comprenant généralement le contexte, le public cible, l'approche de mise en œuvre, les mesures d'accessibilité, les résultats et la transférabilité. Cette standardisation améliore la lisibilité et permet une comparaison facile entre les différents cas. L'utilisation d'un langage clair et d'une présentation structurée garantit que les résultats peuvent être compris et appliqués par un large éventail de parties prenantes, y compris des praticiens ne disposant pas nécessairement d'un bagage en recherche.

Un point fort essentiel des études de cas sélectionnées réside dans leur diversité et leur caractère non répétitif. Ces cas couvrent un large éventail de secteurs, de types d'organisations et de publics cibles, incluant des écoles, des centres de formation professionnelle, des entreprises sociales, des ONG, de grandes entreprises ainsi que des institutions publiques. Ils traitent également différents types de handicaps, tels que les déficiences intellectuelles (DI), les déficiences sensorielles et la neurodiversité / les personnes neurodivergentes, ainsi que des groupes plus larges d'apprenants et de travailleurs ayant moins d'opportunités. Sur le plan méthodologique, les cas présentent une variété d'approches, incluant des modèles d'apprentissage expérientiel, l'emploi accompagné, des solutions

technologiques d'accessibilité, des structures de coopératives sociales (type B), ainsi que des mécanismes d'inclusion fondés sur les politiques publiques. Cette diversité garantit que l'analyse ne repose pas sur un seul modèle d'inclusion, mais reflète au contraire la complexité et la nature multidimensionnelle des systèmes inclusifs à travers l'Europe. Dans le même temps, l'utilisation de critères analytiques communs et de structures de reporting standardisées garantit la cohérence et la comparabilité, permettant d'identifier des facteurs de réussite partagés malgré les différences de contexte.

PARTIE 2. EFP : CUA, INCLUSION ET ACCESSIBILITÉ DANS L'ENSEIGNEMENT ET LA FORMATION PROFESSIONNELS

2.1 SYNTHÈSE EUROPÉENNE

Tendances observées à travers les pays

L'analyse comparative des rapports nationaux et des études de cas sélectionnées dans le cadre du projet W.I.N. révèle un paysage complexe mais cohérent de transformation de l'enseignement et de la formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) en Europe. Bien que les systèmes nationaux diffèrent considérablement en matière de gouvernance, de modèles de financement et de capacités institutionnelles, plusieurs tendances convergentes peuvent être identifiées. Celles-ci reflètent à la fois des défis communs et des solutions émergentes.
Ces tendances témoignent d'une évolution progressive mais nette vers des systèmes d'EFP plus inclusifs, plus flexibles et davantage orientés vers l'emploi.
Une première tendance majeure observée dans l'ensemble des pays est le passage de modèles éducatifs ségrégués à des systèmes inclusifs intégrés dans les classes et environnements ordinaires. Historiquement, les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP), notamment les personnes présentant une déficience intellectuelle ou des troubles des apprentissages, étaient souvent scolarisés dans des établissements spécialisés ou exclus des parcours de formation professionnelle.
Les études de cas analysées, notamment en Bulgarie, en Irlande et en Espagne, montrent une volonté claire d'intégrer ces apprenants dans les environnements ordinaires d'EFP.

Toutefois, cette intégration ne se limite pas à une présence physique. La distinction entre intégration et inclusion est essentielle. Alors que l'intégration consiste à placer les apprenants dans des environnements ordinaires, l'inclusion implique une adaptation systémique garantissant une participation réelle et significative. Dans tous les pays étudiés, les pratiques les plus efficaces démontrent que l'inclusion n'est possible que lorsque le système éducatif s'adapte aux apprenants, et non l'inverse.Cette évolution s'inscrit pleinement dans les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), qui promeut une conception anticipée des environnements d'apprentissage afin de répondre à la diversité des besoins. L'application des principes de la CUA constitue l'une des tendances les plus constantes et les plus significatives observées dans les pratiques analysées. Dans de nombreux cas, la CUA n'est pas explicitement mentionnée, mais elle se reflète clairement dans les approches pédagogiques mises en œuvre.Ces approches incluent notamment l'utilisation de méthodes d'enseignement flexibles, de parcours différenciés et de modalités d'évaluation variées. En proposant différents modes d'engagement, de représentation et d'expression, les professionnels de l'éducation sont davantage en mesure de répondre efficacement à la diversité des profils d'apprentissage.Par exemple, les apprenants présentant des caractéristiques liées à la neurodiversité, telles que l'autisme, le TDAH ou la dyslexie, bénéficient d'environnements d'apprentissage à la fois structurés et flexibles. Les apprenants présentant une déficience intellectuelle nécessitent quant à eux des contenus simplifiés et des approches pédagogiques davantage centrées sur la pratique.

L'utilisation généralisée de supports pédagogiques adaptés, notamment des aides visuelles, des textes simplifiés et des outils numériques, contribue également à renforcer l'accessibilité et la participation.

Cette évolution pédagogique marque un éloignement des modèles standardisés appliqués uniformément à tous les apprenants au profit de systèmes éducatifs plus personnalisés et plus réactifs aux besoins individuels. Elle permet également de réduire le recours aux aménagements raisonnables mis en place a posteriori, puisque les obstacles sont pris en compte dès la phase de conception plutôt qu'après leur apparition. Une autre tendance importante est l'institutionnalisation de dispositifs de soutien structurés au sein des organismes d'EFP. Dans l'ensemble des pays analysés, l'efficacité des démarches inclusives est étroitement liée à l'existence de mécanismes de soutien coordonnés, généralement organisés autour d'équipes de soutien aux apprenants ou d'équipes de soutien multidisciplinaires.Ces équipes jouent un rôle central dans l'évaluation des besoins des apprenants, la conception d'interventions individualisées et le suivi de leur progression dans le temps.

Leur composition varie selon les contextes, mais elles rassemblent généralement des enseignants, des psychologues, des conseillers et des spécialistes externes. La complémentarité de ces expertises permet une approche globale de l'inclusion prenant en compte non seulement les besoins pédagogiques, mais aussi les dimensions émotionnelles, comportementales et sociales.

L'utilisation des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS) et des Plans Individuels d'Apprentissage (PIA) renforce encore cette approche personnalisée. Ces outils permettent d'adapter les programmes, les méthodes pédagogiques et les critères d'évaluation afin de garantir une participation équitable de tous les apprenants.

Il est important de souligner que ces plans ne constituent pas des documents statiques. Ils s'inscrivent dans un processus dynamique qui fait l'objet d'un suivi régulier et d'ajustements en fonction des progrès réalisés. Dans les modèles les plus avancés, notamment en Italie et en Lituanie, cette démarche évolue vers ce que l'on peut qualifier de personnalisation extrême. Les parcours d'apprentissage et les dispositifs d'accompagnement sont alors adaptés de manière très individualisée. Ce niveau élevé de personnalisation contribue fortement à réduire les obstacles et à améliorer les résultats d'apprentissage, même s'il exige des capacités organisationnelles importantes.

Une troisième tendance majeure concerne l'intégration de l'apprentissage en situation de travail (AST) comme composante essentielle des systèmes d'EFP inclusifs. Dans tous les pays étudiés, l'AST est de plus en plus reconnu comme un levier fondamental pour réduire l'écart entre l'éducation et l'emploi. En exposant les apprenants à des environnements professionnels réels, il favorise le développement de compétences techniques mais aussi de compétences transversales telles que la communication, le travail en équipe et la résolution de problèmes.Dans de nombreux cas, l'AST est associé à des dispositifs d'emploi accompagné, en particulier pour les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette combinaison permet d'assurer un accompagnement continu lors de la transition vers le marché du travail.

Le modèle WALK PEER développé en Irlande démontre par exemple qu'un accompagnement à long terme peut améliorer significativement les résultats en matière d'emploi et réduire les risques d'abandon.

L'intégration de l'AST contribue également à réduire le déficit d'autonomie, dans la mesure où les apprenants acquièrent une expérience concrète et développent leur confiance dans la réalisation de tâches de manière indépendante. Cet aspect est particulièrement important pour les personnes disposant de solides connaissances théoriques mais ayant peu d'occasions de les appliquer dans des situations réelles. Une autre tendance récurrente concerne l'importance accordée à la collaboration entre les parties prenantes comme facteur essentiel de réussite de l'inclusion. L'ensemble des rapports nationaux met en évidence que les pratiques les plus efficaces reposent sur des partenariats solides entre les établissements d'enseignement, les employeurs, les organisations non gouvernementales, les familles et les autorités publiques.

Cette approche multipartite garantit que l'inclusion ne se limite pas à la salle de classe, mais s'étend à l'ensemble du parcours allant de l'éducation à l'emploi. Par exemple, les organisations non gouvernementales fournissent souvent des services complémentaires tels que le mentorat, l'accompagnement psychosocial, le conseil ou l'assistance sociale. Les employeurs contribuent quant à eux en proposant des stages, des périodes d'immersion professionnelle et en mettant en œuvre des pratiques inclusives.

L’implication des employeurs revêt une importance particulière, car elle facilite la transition vers l’emploi inclusif et favorise les changements organisationnels. Grâce à leur interaction directe avec les apprenants, les employeurs développent une meilleure compréhension de la diversité et renforcent leur capacité à mettre en œuvre des aménagements raisonnables ainsi qu’à améliorer l’accessibilité des lieux de travail. L’accessibilité apparaît d’ailleurs comme une thématique transversale commune à l’ensemble des systèmes analysés. Elle n’est plus considérée uniquement sous l’angle de l’accessibilité physique, mais englobe également les dimensions numériques, informationnelles et comportementales. Cela comprend notamment des ressources pédagogiques accessibles, des modes de communication inclusifs et des cultures organisationnelles favorables à la participation de tous.

Des approches innovantes, telles que le modèle du « sac à dos numérique » (Digital Backpack), illustrent la manière dont l’accessibilité peut être prolongée au-delà du cadre éducatif afin d’assurer une continuité entre la formation et l’emploi. En permettant aux apprenants de conserver les technologies d’assistance et les outils utilisés pendant leur parcours de formation, ces modèles favorisent une participation durable et réduisent les obstacles lors des phases de transition. Sur le plan pédagogique, une forte tendance se dégage en faveur des approches d’apprentissage participatives et collaboratives. Des méthodes telles que l’apprentissage par les pairs et l’apprentissage coopératif sont largement utilisées afin de renforcer l’engagement des apprenants, favoriser les interactions sociales et réduire la stigmatisation. Ces approches permettent aux apprenants de contribuer en fonction de leurs points forts tout en soutenant mutuellement leurs apprentissages.

En Espagne, le modèle du Groupe d’Experts illustre particulièrement bien cette tendance en impliquant directement les apprenants dans la conception et la mise en œuvre de solutions inclusives. Cette approche améliore non seulement les résultats d’apprentissage, mais favorise également le développement de l’empathie et d’une culture de l’inclusion parmi l’ensemble des participants.

Une autre tendance importante réside dans la reconnaissance croissante de la diversité au-delà du seul champ du handicap. Bien que de nombreuses pratiques soient centrées sur les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, une compréhension plus large de l’inclusion se développe progressivement. Celle-ci prend également en compte les situations de désavantage socio-économique, les parcours migratoires et d’autres formes de marginalisation. Cette évolution témoigne d’une approche plus globale et intersectionnelle de l’inclusion, en cohérence avec les orientations des politiques européennes.

Enfin, une tendance transversale majeure concerne l’évolution vers des modèles d’inclusion systémiques et proactifs. Des concepts tels que «l’inclusion dès la conception» (Inclusion-by-Design) et «l’inclusion par défaut» (Inclusion-by-Default) se retrouvent de plus en plus dans les pratiques observées. Cette évolution traduit un passage d’une logique d’adaptation réactive à une logique d’intégration de l’inclusion dès l’origine.Dans ces modèles, l’inclusion n’est pas considérée comme un élément complémentaire, mais comme un principe fondamental guidant la conception des systèmes éducatifs, des programmes de formation et des processus organisationnels.

Cette approche favorise la durabilité et la capacité de déploiement à grande échelle des pratiques inclusives, puisque l'inclusion devient partie intégrante de la culture institutionnelle plutôt que de dépendre d'initiatives individuelles.En conclusion, les tendances observées dans les différents pays montrent qu'un enseignement et une formation professionnels inclusifs efficaces reposent sur la combinaison de plusieurs éléments complémentaires: des approches pédagogiques flexibles, des dispositifs de soutien structurés, l'intégration de l'apprentissage en situation de travail (AST), une collaboration étroite entre les parties prenantes et une approche systémique de l'inclusion. Même si le niveau de mise en œuvre varie selon les contextes nationaux, ces éléments constituent un cadre de référence commun pour faire progresser l'éducation inclusive à travers l'Europe.

Obstacles

L'analyse des rapports nationaux et des études de cas réalisés dans le cadre du projet W.I.N. montre que, malgré les progrès significatifs accomplis en matière de politiques et de pratiques, la mise en œuvre de l'enseignement et de la formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) en Europe demeure confrontée à un ensemble complexe d'obstacles interdépendants.

Ces obstacles ne fonctionnent pas de manière isolée. Ils forment un écosystème composé de contraintes structurelles, pédagogiques, institutionnelles et socioculturelles qui, ensemble, limitent l'efficacité des pratiques inclusives.

L'un des constats majeurs observés dans l'ensemble des pays est que l'inclusion est largement reconnue comme une priorité politique, mais que sa mise en œuvre reste inégale. Cet écart entre les intentions affichées et la réalité des pratiques souligne la nécessité d'analyser les obstacles non seulement à un niveau superficiel, mais également sous l'angle des dynamiques systémiques et des interactions entre les différentes composantes des systèmes d'éducation et d'emploi.

Obstacles systémiques et structurels

L'un des obstacles les plus persistants réside dans la rigidité structurelle des systèmes d'EFP. Dans de nombreux pays, ces systèmes reposent encore sur des programmes standardisés, des parcours d'apprentissage fixes et des critères d'évaluation uniformes, qui sont difficilement compatibles avec la diversité des besoins des apprenants.

Les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP), notamment ceux présentant une déficience intellectuelle ou des troubles des apprentissages, ont souvent besoin d'un rythme d'apprentissage plus flexible, de contenus adaptés et de modalités d'évaluation alternatives. Pourtant, les cadres institutionnels limitent fréquemment la possibilité de mettre en œuvre ces adaptations de manière effective.

Bien que des outils tels que le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA) soient officiellement reconnus, leur efficacité est souvent limitée par des facteurs systémiques tels que le manque de temps, la charge administrative ou encore leur faible intégration dans les processus institutionnels plus larges.

Cette rigidité structurelle crée un paradoxe : alors que l'inclusion est officiellement soutenue, le système sous-jacent demeure largement inchangé, obligeant les apprenants à s'adapter à des structures qui n'ont pas été conçues pour répondre à leurs besoins. Cette situation est en contradiction avec les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), qui préconisent la création de systèmes intrinsèquement flexibles et accessibles.

Un autre obstacle systémique important réside dans la fragmentation entre les systèmes éducatifs et les systèmes d'emploi. Bien que l'EFP soit de plus en plus aligné sur les besoins du marché du travail, la transition entre ces deux sphères reste insuffisamment structurée.

Cette situation entraîne une rupture dans la continuité de l'accompagnement. Les apprenants bénéficient souvent d'un soutien important pendant leur parcours de formation, mais se retrouvent confrontés à de nombreuses difficultés lorsqu'ils entrent sur le marché du travail.
L'absence de parcours intégrés entre l'éducation et l'emploi contribue directement au déficit d'autonomie, en limitant la capacité des personnes à transformer les compétences acquises en parcours professionnels durables et en opportunités d'emploi stables.

Obstacles pédagogiques et liés aux pratiques d'enseignement

Au niveau pédagogique, l'un des obstacles les plus importants réside dans l'application limitée et inégale des méthodologies d'enseignement inclusives. Bien que de nombreux professionnels de l'éducation soient conscients de l'importance de l'inclusion, la mise en œuvre concrète de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) demeure très variable selon les contextes.
Les enseignants sont souvent confrontés à des difficultés lorsqu'il s'agit de concevoir des activités d'apprentissage capables de répondre à une grande diversité de profils. Cette difficulté est particulièrement marquée dans les environnements d'enseignement professionnel, où les contenus sont fortement spécialisés et orientés vers la pratique.
Le manque de formation en pédagogie inclusive constitue un facteur aggravant. De nombreux professionnels ne disposent pas des outils, des méthodes ou des compétences nécessaires pour accompagner efficacement des apprenants présentant des besoins complexes.
La disponibilité de supports pédagogiques adaptés représente également un enjeu majeur. Dans de nombreux contextes, ces ressources sont soit insuffisantes, soit peu adaptées aux spécificités des différentes filières professionnelles.
Cette situation crée des obstacles supplémentaires pour les apprenants présentant des profils neurodivergents, qui peuvent avoir besoin de contenus structurés, visuels ou simplifiés afin de participer pleinement aux activités d'apprentissage.
Par ailleurs, les méthodes d'évaluation traditionnelles ne permettent pas toujours de prendre en compte l'ensemble des compétences des apprenants. Les évaluations standardisées et les critères rigides peuvent désavantager les étudiants qui démontrent leurs connaissances et leurs compétences à travers d'autres formes d'expression ou de réalisation.
Dans ce contexte, il apparaît nécessaire de développer des approches d'évaluation plus flexibles et plus inclusives, en cohérence avec les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage. Ces approches permettraient de mieux valoriser la diversité des profils d'apprentissage et de garantir une évaluation plus équitable des compétences acquises.

Obstacles institutionnels et organisationnels

La capacité institutionnelle constitue un autre facteur déterminant pour la réussite des démarches inclusives. Bien que de nombreux organismes d'EFP aient mis en place des équipes de soutien aux apprenants ou des équipes de soutien multidisciplinaires, leur efficacité varie considérablement selon les contextes.
Dans certains cas, ces équipes disposent de ressources suffisantes et jouent un rôle central dans la coordination des dispositifs d'accompagnement. Dans d'autres, leur action est limitée par un manque de personnel, une définition insuffisamment claire des responsabilités ou encore une coordination interne insuffisante.
Cette variabilité se traduit par des inégalités dans l'accès au soutien et par une mise en œuvre inégale des pratiques inclusives.
La coordination entre les différentes parties prenantes constitue également un défi récurrent. Une inclusion efficace nécessite une collaboration étroite entre les professionnels de l'éducation, les spécialistes, les familles, les employeurs et les organisations externes.

Or, dans de nombreux contextes, la communication entre ces acteurs demeure fragmentée. Cette situation peut entraîner des ruptures dans l'accompagnement, des lacunes dans les services proposés ou, à l'inverse, des chevauchements et des duplications d'efforts.
La culture institutionnelle joue également un rôle majeur dans l'efficacité des politiques d'inclusion. Dans les environnements où l'inclusion est perçue comme une contrainte supplémentaire plutôt que comme une valeur fondamentale, sa mise en œuvre reste souvent limitée et superficielle.
À l'inverse, les établissements qui adoptent des approches fondées sur les principes de « l'inclusion par défaut » (*Inclusion-by-Default*) et de « l'inclusion dès la conception » (*Inclusion-by-Design*) obtiennent généralement des résultats plus durables et plus efficaces.
Ces approches favorisent l'intégration de l'inclusion dans l'ensemble des politiques, des pratiques et des processus organisationnels, plutôt que de la traiter comme une intervention ponctuelle ou exceptionnelle.

Obstacles liés à la transition vers l'emploi

L'un des obstacles les plus critiques identifiés dans l'ensemble des contextes nationaux étudiés concerne la transition entre l'éducation et l'emploi. Malgré l'intégration croissante de l'apprentissage en situation de travail (AST), de nombreux apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers continuent de rencontrer d'importantes difficultés pour accéder à l'emploi et s'y maintenir durablement. Cette rupture dans le parcours de transition est étroitement liée à l'absence de dispositifs structurés d'emploi accompagné. Dans de nombreux systèmes, les mécanismes de soutien sont principalement concentrés au sein des établissements d'enseignement et ne se prolongent pas suffisamment dans le monde du travail. Par conséquent, les apprenants se retrouvent souvent confrontés à une interruption brutale de l'accompagnement à un moment particulièrement important de leur parcours de développement personnel et professionnel. Le niveau de préparation des employeurs constitue également un facteur déterminant. De nombreuses organisations ne disposent pas encore des connaissances ou de l'expérience nécessaires pour mettre en œuvre efficacement des pratiques inclusives.
Cette situation se traduit notamment par une compréhension limitée des aménagements raisonnables et des moyens permettant de créer des environnements de travail véritablement accessibles. Si certains mécanismes, tels que les systèmes de quotas pour l'emploi des personnes en situation de handicap, visent à augmenter les taux d'emploi, ils restent souvent centrés sur le respect d'obligations réglementaires plutôt que sur une inclusion réelle et durable. Sans une évolution vers des modèles organisationnels fondés sur les principes de « l'inclusion dès la conception » (*Inclusion-by-Design*), l'impact de ces mesures risque de demeurer limité.
Le non-recours à la déclaration du handicap constitue également un obstacle important à la transition vers l'emploi. De nombreuses personnes choisissent de ne pas révéler leur handicap par crainte de la stigmatisation ou de la discrimination. Cette situation limite leur accès aux soutiens et aux aménagements dont elles pourraient bénéficier pour réussir leur insertion professionnelle.
Ce constat souligne une nouvelle fois l'importance de renforcer la confiance, de lutter contre les préjugés et de développer des cultures professionnelles véritablement inclusives, dans lesquelles les personnes se sentent en sécurité pour exprimer leurs besoins sans crainte de conséquences négatives.

Obstacles liés à l'accessibilité et à l'environnement

Malgré l'existence de cadres politiques solides, l'accessibilité demeure mise en œuvre de manière inégale dans les environnements éducatifs comme dans les milieux professionnels. Les obstacles identifiés comprennent l'inaccessibilité physique de certains espaces, le manque

d'outils numériques accessibles ainsi qu'une adaptation insuffisante des supports pédagogiques.
Au-delà des obstacles physiques et numériques, les barrières liées aux attitudes et aux représentations jouent également un rôle majeur. Les préjugés, les faibles attentes et le manque de sensibilisation de la part des professionnels de l'éducation, des pairs ou des employeurs peuvent limiter les opportunités offertes aux apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Ces obstacles sont souvent moins visibles que les barrières matérielles, mais leurs conséquences sur la participation, la réussite et les perspectives d'avenir peuvent être tout aussi importantes, voire plus profondes.
Des solutions innovantes, telles que le modèle du « sac à dos numérique » (*Digital Backpack*), montrent comment l'accessibilité peut être pensée de manière continue à travers différents contextes de vie. Ces approches permettent de maintenir une continuité entre les environnements de formation et les environnements professionnels, réduisant ainsi les obstacles rencontrés lors des transitions.
Cependant, ce type d'initiative demeure encore relativement peu répandu et n'a pas encore été déployé à grande échelle dans la plupart des systèmes éducatifs et professionnels européens.

Contraintes liées aux ressources et aux capacités institutionnelles

Les limitations en matière de ressources constituent un obstacle transversal qui affecte l'ensemble des dimensions de l'inclusion. De nombreuses institutions ne disposent pas des financements, du personnel spécialisé ou des infrastructures nécessaires pour mettre pleinement en œuvre des pratiques inclusives.
Ces contraintes concernent notamment le manque de psychologues, de conseillers, d'enseignants spécialisés et d'autres professionnels de soutien. Elles se traduisent également par un accès limité aux technologies d'assistance, aux équipements adaptés et aux opportunités de formation continue pour les professionnels.
Ces difficultés sont particulièrement marquées dans les zones rurales ou les régions moins développées, où les disparités entre établissements sont souvent plus importantes et où l'accès aux ressources spécialisées demeure limité.

Défis liés à la complexité et à la mise à l'échelle

Enfin, l'inclusion est par nature un processus complexe qui exige de concilier plusieurs objectifs parfois difficiles à articuler.
Des approches telles que la personnalisation poussée des parcours peuvent s'avérer extrêmement efficaces pour répondre aux besoins individuels des apprenants. Toutefois, leur généralisation à l'échelle de systèmes éducatifs plus vastes demeure difficile en raison des ressources humaines, financières et organisationnelles qu'elles nécessitent.
À l'inverse, les efforts visant à standardiser les pratiques inclusives risquent parfois de simplifier excessivement les réponses apportées et de ne pas tenir suffisamment compte de la diversité des situations individuelles.
Cette tension entre individualisation et capacité de déploiement à grande échelle constitue l'un des défis fondamentaux auxquels sont confrontés les décideurs, les institutions et les praticiens. Trouver un équilibre entre des réponses personnalisées et des dispositifs applicables à un large nombre de bénéficiaires apparaît ainsi comme une condition essentielle pour construire des systèmes d'EFP inclusifs à la fois efficaces, durables et accessibles à tous.

Outils et approches

L'analyse des rapports nationaux et des études de cas réalisés dans le cadre du projet W.I.N. a mis en évidence une grande diversité d'outils et d'approches favorisant la mise en œuvre de l'enseignement et de la formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) à travers l'Europe.

Ces outils interviennent à différents niveaux, notamment pédagogique, organisationnel, technologique et systémique. Leur efficacité est généralement maximale lorsqu'ils sont combinés au sein d'une stratégie globale plutôt qu'utilisés de manière isolée.
L'un des principaux enseignements de l'étude est que l'inclusion réussie ne repose pas sur une méthode unique ou une intervention ponctuelle. Elle résulte au contraire de l'intégration de plusieurs approches complémentaires capables de répondre à la diversité des besoins des apprenants ainsi qu'aux défis rencontrés par les systèmes éducatifs.

Approches pédagogiques et conception des apprentissages

Au cœur de l'EFP inclusif se trouve l'application de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) comme cadre pédagogique de référence. Celle-ci apparaît comme l'une des approches les plus influentes parmi les pratiques analysées, qu'elle soit explicitement adoptée ou intégrée de manière implicite dans les méthodes d'enseignement.
La CUA vise à concevoir des environnements d'apprentissage accessibles à tous les apprenants dès le départ, réduisant ainsi la nécessité de mettre en place ultérieurement des aménagements raisonnables.
Elle repose sur trois principes fondamentaux : proposer différentes modalités d'engagement, différentes formes de représentation de l'information et différentes possibilités d'action et d'expression. Concrètement, cette approche se traduit par des méthodes pédagogiques flexibles, des supports d'apprentissage variés et des stratégies d'évaluation diversifiées.
Par exemple, les apprenants présentant des troubles des apprentissages bénéficient de contenus simplifiés et structurés, tandis que les personnes présentant des profils neuro divergents peuvent avoir besoin de supports visuels, de routines clairement définies et d'environnements limitant les surcharges sensorielles.
L'utilisation de supports pédagogiques adaptés constitue un outil essentiel dans ce cadre. Ces supports comprennent notamment des textes simplifiés, des aides visuelles, des ressources numériques et des contenus multimodaux permettant aux apprenants d'accéder à l'information selon des modalités correspondant à leurs besoins individuels.
Une autre approche pédagogique largement utilisée est l'apprentissage par les pairs et l'apprentissage coopératif. Ces méthodes favorisent la collaboration et le soutien mutuel entre apprenants. Elles se révèlent particulièrement efficaces dans les contextes inclusifs, car elles permettent à chacun de contribuer en fonction de ses points forts tout en bénéficiant des interactions avec les autres membres du groupe.
Le modèle du *Groupe d'Experts*, identifié dans certaines pratiques d'EFP en Espagne, représente une évolution innovante de cette approche. En associant directement les apprenants à la co-construction de solutions inclusives aux côtés de personnes en situation de handicap, ce modèle favorise l'apprentissage expérientiel, le développement de l'empathie et l'acquisition de compétences concrètes en résolution de problèmes.

Personnalisation et outils de soutien individualisé

La personnalisation constitue un élément central de l'EFP inclusif. Elle s'appuie notamment sur des outils tels que le Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS) et le Plan Individuel d'Apprentissage (PIA). Ces dispositifs offrent un cadre structuré permettant d'adapter les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les critères d'évaluation aux besoins spécifiques de chaque apprenant.
Dans les systèmes les plus avancés, cette personnalisation évolue vers une individualisation très poussée des parcours. Les apprentissages sont alors conçus en fonction des capacités, des objectifs et du rythme de progression de chaque personne.

Cette approche se révèle particulièrement efficace pour les apprenants ayant des besoins complexes. Toutefois, elle exige d'importantes capacités organisationnelles ainsi qu'un haut niveau de coordination entre les différents acteurs impliqués.
Le rôle des équipes de soutien aux apprenants et des équipes de soutien multidisciplinaires est essentiel dans la mise en œuvre de ces dispositifs. Ces équipes assurent la coordination des interventions dans différents domaines afin de garantir un accompagnement cohérent, global et capable de s'adapter à l'évolution des besoins.

Approches fondées sur l'expérience professionnelle et la transition vers l'emploi

L'une des caractéristiques majeures des systèmes d'EFP inclusifs les plus efficaces est l'intégration de l'apprentissage en situation de travail (AST).
L'AST permet aux apprenants d'être directement exposés à des environnements professionnels réels, favorisant ainsi le développement de compétences pratiques et le renforcement de la confiance en soi.
Cette approche est fréquemment associée à des dispositifs d'emploi accompagné, qui garantissent un soutien continu lors de la transition vers le marché du travail. Cet accompagnement peut prendre différentes formes, notamment le mentorat, le coaching professionnel et l'adaptation du poste de travail.
Ces mesures aident les personnes à surmonter les obstacles rencontrés et à s'inscrire durablement dans l'emploi.
L'association de l'AST et de l'emploi accompagné joue un rôle déterminant dans la réduction du déficit d'autonomie. Elle permet aux apprenants de mettre en pratique leurs compétences dans des situations réelles tout en développant progressivement leur indépendance.
Des modèles de transition structurés, tels que ceux identifiés en Irlande et au Portugal, renforcent encore davantage ce processus. Ces dispositifs proposent un accompagnement à long terme qui se poursuit au-delà de l'accès initial à l'emploi.
Ils mettent l'accent sur la continuité du soutien afin d'éviter que les apprenants ne se retrouvent sans accompagnement lors des étapes les plus sensibles de leur parcours vers l'emploi.

Approches organisationnelles et systémiques

Au niveau organisationnel, les pratiques inclusives s'appuient de plus en plus sur des principes tels que « l'inclusion dès la conception » (*Inclusion-by-Design*) et « l'inclusion par défaut » (*Inclusion-by-Default*). Ces approches intègrent l'inclusion au cœur même du fonctionnement des institutions, au lieu de la considérer comme une mesure complémentaire ou une réponse ponctuelle à des besoins spécifiques.
L'approche fondée sur « l'inclusion dès la conception » consiste à développer intentionnellement des systèmes, des processus et des environnements favorisant la participation de tous dès leur création. Cela comprend notamment des programmes de formation accessibles, des structures organisationnelles flexibles et des politiques institutionnelles inclusives.
Le principe de « l'inclusion par défaut » prolonge cette logique en faisant de l'inclusion l'approche standard dans l'ensemble des activités de l'organisation. Cette démarche s'applique à toutes les étapes des parcours, depuis le recrutement et la formation jusqu'à l'évaluation et à la gestion des ressources humaines.
Dans les contextes professionnels, des structures spécialisées telles que les bureaux d'intégration professionnelle (*Work Integration Offices*) jouent un rôle important dans la coordination des pratiques inclusives. Ces services assurent le suivi des processus de recrutement, d'intégration et d'accompagnement, tout en veillant à l'adéquation entre les besoins des personnes et les exigences de l'organisation.

Outils d'accessibilité et solutions technologiques

L'accessibilité constitue à la fois un outil fondamental et une condition indispensable à l'inclusion. Elle englobe les dimensions physiques, numériques et communicationnelles. Les systèmes d'EFP inclusifs les plus performants investissent dans des infrastructures accessibles, des plateformes numériques adaptées et des technologies d'assistance permettant à chacun de participer pleinement aux activités de formation. Le concept du « sac à dos numérique » (*Digital Backpack*) illustre une approche innovante de l'accessibilité. Il permet aux apprenants de conserver l'accès aux outils et technologies d'assistance utilisés durant leur parcours de formation lorsqu'ils accèdent à l'emploi.
Cette continuité favorise une participation durable et réduit les obstacles rencontrés lors des transitions entre différents environnements. Les outils technologiques jouent également un rôle croissant dans le soutien à l'inclusion. Ils facilitent l'apprentissage flexible, l'accès à distance aux contenus et la personnalisation des ressources pédagogiques. Toutefois, leur efficacité dépend largement de la qualité de leur mise en œuvre et de leur intégration dans une approche pédagogique cohérente. La technologie, à elle seule, ne garantit pas l'inclusion ; elle doit être associée à des pratiques éducatives adaptées et à une stratégie globale centrée sur les besoins des apprenants.

Outils et politiques favorisant l'inclusion dans l'emploi

Dans la transition vers l'emploi, différents outils et mécanismes politiques contribuent à favoriser l'inclusion. Parmi eux figurent les aménagements raisonnables, qui permettent aux personnes en situation de handicap d'exercer leurs fonctions de manière efficace grâce à l'adaptation des tâches, de l'environnement de travail ou de l'organisation du temps de travail. Le système de quotas pour l'emploi des personnes en situation de handicap constitue un autre mécanisme largement utilisé dans plusieurs pays européens. Il impose aux organisations d'employer un certain pourcentage de travailleurs en situation de handicap.
Bien que ce dispositif puisse contribuer à augmenter les taux d'emploi, son impact sur une inclusion véritable et durable dépend largement des modalités de sa mise en œuvre. Lorsqu'il est appliqué comme une simple obligation administrative, ses effets restent limités. Lorsqu'il s'inscrit dans une stratégie globale d'inclusion, il peut constituer un levier important de changement. D'autres outils, tels que les procédures de recrutement anonymisées et les parcours d'intégration structurés, contribuent également à réduire les biais et à améliorer l'accès aux opportunités professionnelles. Ces dispositifs permettent de recentrer les processus de recrutement sur les compétences et le potentiel des candidats, tout en facilitant leur intégration au sein des organisations.

Approches collaboratives et écosystémiques

L'un des constats récurrents mis en évidence par l'ensemble des outils et approches analysés concerne l'importance de la collaboration.Les systèmes d'EFP inclusifs fonctionnent de manière plus efficace lorsqu'ils s'appuient sur des réseaux de coopération réunissant les professionnels de l'éducation, les employeurs, les organisations non gouvernementales, les familles et les autorités publiques.Cette approche fondée sur un écosystème d'acteurs permet de prendre en compte l'inclusion dans toutes ses dimensions: éducative, sociale et professionnelle. Elle favorise également le partage des connaissances, le développement de solutions innovantes et l'amélioration continue des pratiques. En renforçant les liens entre les différentes parties prenantes, cette approche contribue à créer des parcours plus cohérents et plus durables pour les apprenants et les travailleurs en situation de handicap, tout en consolidant la capacité des institutions à répondre aux défis de l'inclusion.

Synthèse des points de vue des parties prenantes

L'analyse des perspectives des différentes parties prenantes dans les rapports nationaux apporte une dimension qualitative essentielle à la compréhension de l'enseignement et de la formation professionnels inclusifs (EFP inclusif). Alors que les cadres politiques, les outils et les pratiques fournissent des éléments d'analyse structurels et méthodologiques, les témoignages des acteurs de terrain permettent de comprendre comment l'inclusion est réellement vécue au quotidien. Ils mettent en lumière à la fois son potentiel transformateur et les défis qui subsistent.Dans l'ensemble des contextes étudiés, trois groupes de parties prenantes apparaissent comme centraux dans la mise en œuvre de l'EFP inclusif : les professionnels de l'éducation, les responsables et gestionnaires, y compris les employeurs, ainsi que les personnes en situation de handicap, qu'elles soient apprenantes ou salariées. Chacun de ces groupes apporte une perspective spécifique mais complémentaire, reflétant des rôles, des responsabilités et des expériences différents au sein des systèmes inclusifs.

Point de vue des professionnels de l'éducation

Les professionnels de l'éducation soulignent de manière constante l'importance de la flexibilité, de l'adaptabilité et de la qualité des relations dans l'accompagnement des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP). Dans les différents pays étudiés, les enseignants considèrent qu'une inclusion efficace implique de dépasser les méthodes pédagogiques traditionnelles au profit d'approches plus dynamiques et plus réactives, en cohérence avec les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).

Nombre d'entre eux mettent en avant l'impact positif de l'utilisation de supports pédagogiques adaptés, de l'enseignement différencié et de méthodes interactives sur l'engagement et la participation des apprenants. Ils soulignent toutefois que ces approches exigent davantage de temps, d'investissement et de compétences professionnelles. Un thème récurrent dans les témoignages des enseignants concerne le rôle central de la relation avec les apprenants. Ils estiment que l'établissement d'un climat de confiance constitue une condition essentielle pour surmonter les obstacles et soutenir le développement individuel.

Cette dimension relationnelle est particulièrement importante pour les apprenants présentant une déficience intellectuelle ou des profils neurodivergents, qui peuvent nécessiter un accompagnement émotionnel et social renforcé. Dans le même temps, les professionnels de l'éducation évoquent fréquemment des difficultés liées à la charge de travail et aux ressources disponibles. La mise en œuvre des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS), la participation aux équipes de soutien aux apprenants ou aux équipes de soutien multidisciplinaires sont perçues comme des missions indispensables, mais également exigeantes en termes de temps et d'investissement. Malgré ces défis, les enseignants expriment généralement un fort engagement en faveur de l'inclusion. Ils considèrent celle-ci non seulement comme une responsabilité professionnelle, mais également comme une valeur fondamentale. Beaucoup soulignent que les pratiques inclusives enrichissent leurs compétences pédagogiques et contribuent à créer des environnements d'apprentissage plus stimulants, plus participatifs et plus significatifs pour l'ensemble des apprenants.

Point de vue des responsables et des organisations

Les responsables, qu'il s'agisse des directions d'établissements d'enseignement ou des employeurs, apportent une perspective plus stratégique sur l'inclusion. Ils mettent en avant l'importance de la culture organisationnelle, du leadership et de la cohérence systémique pour obtenir des résultats durables.

Un thème récurrent dans leurs témoignages est le passage d'approches fondées sur la simple conformité réglementaire à des modèles plus proactifs tels que «l'inclusion dès la conception» (*Inclusion-by-Design*) et «l'inclusion par défaut» (*Inclusion-by-Default*). Les responsables reconnaissent que l'inclusion ne peut être atteinte au moyen d'actions isolées. Elle doit être

intégrée à l'ensemble des processus organisationnels, notamment le recrutement, la formation, l'évaluation et la gestion des ressources humaines. Dans les environnements éducatifs, les responsables soulignent l'importance d'investir dans le développement des compétences du personnel, de mettre en place des équipes de soutien multidisciplinaires efficaces et de renforcer la collaboration avec les partenaires externes.

Dans les contextes professionnels, les employeurs mettent en avant les bénéfices des pratiques de recrutement inclusives ainsi que l'impact positif de la diversité sur la performance des organisations.
Nombre d'entre eux constatent que la mise en œuvre d'aménagements raisonnables et l'amélioration de l'accessibilité des lieux de travail contribuent à accroître la satisfaction des employés, à renforcer la qualité des relations au sein des équipes et à stimuler l'innovation.
Les responsables reconnaissent toutefois l'existence de plusieurs défis, notamment en matière d'allocation des ressources et de conduite du changement organisationnel. La mise en œuvre de pratiques inclusives exige souvent des investissements initiaux, une adaptation des procédures existantes et une évolution des mentalités, qui peuvent parfois susciter des résistances. Malgré ces difficultés, une prise de conscience croissante se développe au sein des organisations. L'inclusion est de plus en plus perçue non seulement comme une responsabilité sociale, mais également comme un avantage stratégique. Elle contribue à renforcer la résilience des organisations, leur capacité d'adaptation aux évolutions du marché du travail et leur compétitivité à long terme.

Point de vue des personnes en situation de handicap

Les témoignages des personnes en situation de handicap offrent l'éclairage le plus direct sur l'impact des pratiques d'EFP inclusif. Dans l'ensemble des rapports analysés, les apprenants et les travailleurs soulignent de manière constante l'importance du soutien, des opportunités qui leur sont offertes et de la reconnaissance de leurs capacités. L'un des thèmes centraux qui ressort de leurs expériences est la valeur de la participation aux classes et aux environnements ordinaires. Cette participation leur permet de se sentir inclus, respectés et pleinement membres d'une communauté plus large. De nombreuses personnes indiquent que les environnements inclusifs renforcent leur confiance en elles, leur motivation et leur sentiment d'appartenance. L'accès à l'apprentissage en situation de travail (AST) est particulièrement apprécié. Les participants considèrent qu'il leur offre des occasions concrètes de développer leurs compétences pratiques et d'acquérir une expérience professionnelle réelle.
Nombre d'entre eux décrivent cette expérience comme un moment décisif de leur parcours. Elle leur permet de mieux identifier leurs capacités, de découvrir leurs points forts et de renforcer leur confiance dans leur aptitude à exercer une activité professionnelle.
Dans le même temps, les personnes interrogées soulignent l'importance d'un accompagnement continu, notamment à travers les dispositifs d'emploi accompagné. Le suivi régulier, le mentorat et les adaptations du poste de travail sont perçus comme des éléments essentiels pour favoriser le maintien dans l'emploi et surmonter les difficultés rencontrées.
La question du déficit d'autonomie apparaît également de manière récurrente dans les témoignages recueillis.
De nombreuses personnes expliquent qu'elles disposent des compétences nécessaires, mais qu'elles ont besoin d'un soutien complémentaire pour les mobiliser de façon autonome dans des situations réelles. Les pratiques inclusives qui permettent de réduire cet écart sont donc particulièrement valorisées par les participants.
Un autre aspect important concerne la déclaration du handicap. Le non-recours à cette déclaration demeure une préoccupation majeure. De nombreuses personnes expriment des

réticences à révéler leur handicap par crainte de discriminations, de préjugés ou de réactions négatives de leur entourage professionnel ou éducatif.

Cette réalité met une nouvelle fois en évidence la nécessité de développer des environnements plus inclusifs et plus bienveillants, dans lesquels chacun peut se sentir en sécurité, respecté et libre d'exprimer ses besoins sans craindre de conséquences défavorables.

Enseignements transversaux

Plusieurs constats communs émergent de l'ensemble des groupes de parties prenantes.Tout d'abord, l'inclusion est plus efficace lorsqu'elle repose sur une approche systémique et coordonnée plutôt que sur des interventions fragmentées. Les différents acteurs soulignent l'importance d'une articulation cohérente entre les systèmes d'éducation, d'emploi et de soutien social.

Ensuite, les relations humaines et la collaboration apparaissent comme des facteurs déterminants de réussite. Qu'il s'agisse des relations entre enseignants et apprenants, entre employeurs et salariés, ou encore entre institutions et partenaires externes, la confiance et la qualité de la communication constituent des leviers essentiels pour favoriser l'inclusion.

Un troisième enseignement concerne l'importance de la flexibilité. Les systèmes rigides et les approches standardisées sont régulièrement identifiés comme des obstacles à l'inclusion. À l'inverse, les dispositifs souples et les parcours personnalisés sont systématiquement associés à des résultats plus positifs pour les apprenants et les travailleurs.

Enfin, l'ensemble des parties prenantes partage le constat que l'inclusion bénéficie non seulement aux personnes en situation de handicap, mais également aux systèmes dans leur ensemble.

Les pratiques inclusives contribuent à créer des environnements d'apprentissage et de travail plus innovants, plus adaptables et plus résilients. Elles favorisent le développement de cultures organisationnelles capables de mieux répondre à la diversité des besoins et aux évolutions de la société.

Ainsi, l'inclusion apparaît non seulement comme un enjeu d'équité et de droits fondamentaux, mais également comme un facteur de qualité, de performance et de développement durable pour les institutions éducatives, les organisations et la société dans son ensemble.

2.2 BONNES PRATIQUES EN MATIÈRE D'EFP INCLUSIF

BP1 : Lycée professionnel de foresterie et de travail du bois « Nikolay Haytov » (Bulgarie)

Organisation: Lycée professionnel de foresterie et de travail du bois «Nikolay Haytov», Varna

Contexte et parties prenantes

Le lycée professionnel de foresterie et de travail du bois « Nikolay Haytov » de Varna est le premier établissement d'enseignement professionnel de la ville à avoir accueilli et formé des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP), dès 2009. L'établissement propose des formations professionnelles dans les domaines de l'aménagement paysager et de l'art floral, de la fabrication de meubles, de la gestion forestière et cynégétique, du design d'intérieur, de la construction et de l'entretien des espaces verts ainsi que de la restauration de meubles anciens et d'ouvrages de menuiserie.

Les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont pleinement intégrés dans les classes ordinaires. Ceux qui ne répondent pas aux exigences du standard national d'enseignement bénéficient d'un accompagnement fondé sur un Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS).
L'établissement évolue dans un contexte marqué par une demande croissante de travailleurs qualifiés issus de la formation professionnelle et par un cadre politique national influencé par la réglementation bulgare sur l'éducation inclusive de 2017, révisée en 2024. Les principales parties prenantes comprennent les enseignants spécialisés, les psychologues scolaires, les conseillers pédagogiques, les enseignants référents, les familles, des organisations non gouvernementales telles que l'Association ASD « Vision » ainsi que les autorités locales.Une équipe de soutien multidisciplinaire assure la coordination des mesures d'accompagnement et le suivi de la progression des élèves.

Problématique traitée

Pendant de nombreuses années, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers en Bulgarie ont rencontré d'importantes difficultés d'accès à un enseignement professionnel de qualité. Ils étaient souvent exclus des établissements ordinaires ou orientés vers des structures spécialisées, ce qui limitait leurs possibilités d'intégration sociale, de développement personnel et d'accès futur à l'emploi.
L'absence d'environnements d'apprentissage adaptés, le manque de préparation des enseignants et la fragmentation des dispositifs de soutien ont contribué à l'abandon scolaire précoce et à des inégalités persistantes en matière de réussite éducative.
L'établissement a cherché à répondre à ces obstacles systémiques en créant un environnement éducatif sûr, inclusif et bienveillant, dans lequel les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers peuvent se développer sur les plans scolaire, social et émotionnel tout en acquérant des compétences professionnelles répondant aux besoins du marché du travail.

Actions mises en œuvre

L'établissement met en œuvre un modèle inclusif structuré reposant sur plusieurs niveaux d'intervention complémentaires :

- **Apprentissage adapté et pédagogie individualisée** : les enseignants créent un climat de confiance et de sérénité, adaptent les contenus d'apprentissage aux capacités de chaque élève et utilisent des méthodes interactives telles que le récit, les discussions, les jeux de rôle, la résolution de problèmes et l'exploitation pédagogique de supports audiovisuels liés au programme scolaire.
- **Accompagnement par un enseignant spécialisé** : l'enseignant spécialisé apporte un soutien complémentaire dans les activités scolaires et extrascolaires, individuellement ou en petits groupes. Son intervention porte sur les apprentissages, le développement cognitif, les compétences sociales et l'adaptation à l'environnement scolaire ordinaire.
- **Soutien psychologique et accompagnement éducatif** : le psychologue scolaire et le conseiller pédagogique sont présents quotidiennement afin d'offrir un accompagnement régulier sur les plans émotionnel, comportemental et éducatif.

- **Soutien émotionnel et motivationnel** : les spécialistes de l'éducation travaillent au renforcement de l'estime de soi, du sentiment de sécurité et de la motivation des élèves.
- **Collaboration régulière avec les familles** : une communication systématique avec les parents permet d'assurer le suivi des progrès des élèves et de garantir une cohérence entre les actions menées à l'école et celles mises en œuvre dans l'environnement familial.
- **Équipe de soutien aux apprenants** : l'équipe de soutien réunit l'enseignant principal, l'enseignant spécialisé, le psychologue scolaire ainsi que les enseignants de langue bulgare et de mathématiques. Elle se réunit régulièrement afin d'examiner l'évolution des élèves et de coordonner les interventions.
- **Formation et développement professionnel des enseignants** : des actions de formation continue permettent de renforcer les compétences et la confiance des enseignants dans l'accompagnement des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.
- **Activités fondées sur les centres d'intérêt** : tous les élèves participent aux clubs et activités proposés par l'établissement, favorisant ainsi la socialisation, la participation et l'engagement dans la vie scolaire.
- **Partenariat avec des organisations non gouvernementales** : depuis plus de quinze ans, les élèves bénéficient du soutien d'assistants sociaux de l'association ASD « Vision », garantissant un accompagnement continu et une aide concrète dans la vie quotidienne.
- **Suivi et documentation des progrès** : les progrès des élèves sont évalués à travers les Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS), les registres de présence, les résultats aux examens, les comptes rendus des réunions de l'équipe de soutien ainsi que les échanges réguliers avec les familles.

Facteurs de réussite

Ce modèle est efficace pour plusieurs raisons :

- **Une approche globale**, qui combine un accompagnement pédagogique, émotionnel, psychologique et social.
- **Une démarche collaborative**, associant enseignants, spécialistes, familles et organisations de la société civile.
- **Une mise en œuvre sur le long terme**, le dispositif étant déployé de manière continue depuis 2009 et étant devenu une composante à part entière de la culture de l'établissement.
- **Une forte individualisation**, permettant d'adapter les contenus d'apprentissage et les attentes aux besoins et aux capacités de chaque élève.
- **Une organisation structurée**, reposant sur une répartition claire des responsabilités, des procédures définies et des mécanismes de suivi réguliers.
- **Des partenariats solides**, notamment avec l'association ASD « Vision », qui contribue à renforcer l'accompagnement quotidien des élèves.

Grâce à l'engagement de l'établissement et à l'expérience acquise au fil des années, un environnement stable, rassurant et reconnu a pu être développé. Cette réputation constitue

aujourd'hui un facteur important d'attractivité pour les familles d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Difficultés rencontrées

Le défi le plus important reste la transition vers l'emploi. Malgré les efforts déployés par l'établissement, les rencontres organisées avec les services publics de l'emploi et les démarches de sensibilisation auprès des entreprises, les diplômés ayant des besoins éducatifs particuliers rencontrent encore des difficultés pour accéder à un emploi correspondant à leur formation professionnelle.
Les conditions économiques ainsi que certaines contraintes administratives contribuent à cette situation. En l'absence d'insertion professionnelle, les élèves risquent de perdre progressivement une partie des acquis développés au cours de leur parcours scolaire.
L'établissement est également confronté au défi permanent de maintenir un niveau élevé de formation du personnel, d'adapter les supports pédagogiques et de garantir un accompagnement spécialisé suffisant pour répondre à la diversité des profils des apprenants.
Les besoins concernés couvrent notamment les déficiences intellectuelles, les troubles des apprentissages, les déficiences visuelles, le TDAH, la paralysie cérébrale, la dyslexie et les troubles du spectre de l'autisme.

Lien avec la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

Bien que le rapport élaboré par CuBu Foundation et la NASOR, dans lequel cette pratique est présentée, ne fasse pas explicitement référence à la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), plusieurs éléments de cette expérience s'inscrivent clairement dans ses principes fondamentaux:

- **Multiples modalités d'engagement** : le soutien émotionnel, les activités fondées sur les centres d'intérêt et l'adaptation des tâches contribuent à maintenir la motivation des élèves et à réduire l'anxiété.

- **Multiples modalités de représentation** : les enseignants utilisent des films, des récits, des supports visuels et des contenus adaptés afin de présenter les informations de différentes manières.

- **Multiples modalités d'action et d'expression** : les tâches différenciées, les activités pratiques et les évaluations individualisées permettent aux élèves de démontrer leurs apprentissages selon des modalités variées.

Ces différents éléments contribuent à réduire les obstacles à l'apprentissage et à favoriser la participation d'apprenants aux profils diversifiés au sein des classes ordinaires.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

Le rapport met en évidence plusieurs résultats positifs :

- amélioration de l'accès à l'enseignement professionnel pour des élèves présentant des profils variés de besoins éducatifs particuliers ;

- amélioration des résultats scolaires et réussite des niveaux correspondant aux classes de 10e et de 12e année ;

- réussite aux examens d'État, aux examens de fin d'études et aux certifications professionnelles ;
- développement des compétences sociales et communicationnelles ;
- renforcement de l'autonomie dans la réalisation de tâches pratiques ;
- amélioration du bien-être émotionnel et diminution des comportements agressifs ;
- amélioration du comportement dans les espaces publics et développement de la motricité fine ;
- niveau élevé d'engagement dans les activités de formation pratique ;
- maintien de la confiance des familles et poursuite de leur implication, y compris après l'obtention du diplôme.

Les principaux indicateurs de suivi utilisés comprennent le taux de participation et de maintien dans la formation, les taux d'achèvement des parcours, la progression vers les dispositifs d'apprentissage en situation de travail ainsi que le niveau de satisfaction des apprenants.

Conditions de transférabilité

Pour reproduire ce modèle, d'autres organismes d'enseignement et de formation professionnels doivent disposer des éléments suivants:

- des environnements physiques et numériques accessibles ;
- un personnel enseignant formé à la pédagogie inclusive ;
- une équipe de soutien multidisciplinaire dotée de rôles et de responsabilités clairement définis ;
- des Projets Personnalisés de Scolarisation (PPS) ainsi que des procédures d'évaluation des besoins des apprenants ;
- une communication régulière et structurée avec les familles ;
- des partenariats avec des organisations non gouvernementales et les autorités locales ;
- des programmes de formation et des supports pédagogiques adaptés ;
- du temps consacré à la planification, à la coordination et au travail collaboratif entre les différents professionnels.

La mise en œuvre complète d'un système inclusif pleinement opérationnel nécessite généralement entre une et deux années scolaires, en fonction du contexte institutionnel, des ressources disponibles et du niveau de préparation de l'établissement.

Risques et limites

- Les difficultés d'accès à l'emploi peuvent compromettre les effets positifs du dispositif à long terme.
- La forte dépendance à l'égard du personnel spécialisé signifie que les départs

ou changements de personnel peuvent fragiliser la continuité de l'accompagnement.

- Les contraintes budgétaires et le manque de ressources peuvent limiter la capacité de l'établissement à adapter les supports pédagogiques ou à offrir un accompagnement individualisé suffisant.

- Les variations dans la qualité et la stabilité des partenariats externes, notamment avec les organisations non gouvernementales et les employeurs, peuvent affecter la cohérence des mesures de soutien.

- Les élèves qui ne satisfont pas aux exigences du standard national d'enseignement ne peuvent pas obtenir un diplôme complet de fin d'études secondaires, ce qui restreint leurs possibilités de poursuite d'études.

Témoignages des parties prenantes

Les déclarations suivantes sont issues du rapport national et reflètent les perspectives institutionnelles recueillies par l'équipe de recherche. Il ne s'agit pas de citations directes d'entretiens, mais de formulations descriptives reprises du document source.

- Point de vue des professionnels de l'éducation : «Un climat de simplicité, de sérénité et de proximité est instauré entre les élèves et les enseignants. Une relation fondée sur la confiance mutuelle, le respect et le soutien est maintenue».
- Point de vue de la direction de l'établissement : «L'établissement se considère responsable non seulement de l'éducation des élèves, mais également de leur insertion professionnelle après leur parcours scolaire».
- Point de vue des élèves et des familles : «Les parents ne coupent pas les liens avec l'établissement après l'obtention du diplôme. Au contraire, ils continuent à le contacter pour différentes questions et participent aux concerts ainsi qu'aux événements organisés par l'école».

Liens et sources

Toutes les informations présentées sont exclusivement tirées du rapport élaboré par CuBu Foundation et la NASOR dans le cadre du projet W.I.N. : « Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories – Report on the National Systems and Best Cases in Bulgaria and Ireland » (*Recherche et collecte de témoignages de réussite en matière d'EFP inclusif et d'emploi inclusif – Rapport sur les systèmes nationaux et les meilleures pratiques en Bulgarie et en Irlande*), élaboré par CuBu Foundation et NASOR.

BP2 : WALK PEER Supported Transition Model (Irlande)

Organisation: WALK - Inclusive Employment Services

Contexte et parties prenantes

Le **WALK PEER (Providing Equal Employment Routes) Supported Transition Model** est une initiative irlandaise conçue pour accompagner les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP), en particulier les jeunes présentant une déficience intellectuelle, dans leur transition entre l'enseignement obligatoire, l'enseignement et la formation professionnels (EFP), la formation continue (*Further Education and Training (FET)*) et l'emploi rémunéré.

Le programme s'inscrit dans le cadre de l'éducation inclusive en Irlande, où environ 98 % des élèves sont scolarisés dans des établissements ordinaires et 2 % dans des écoles ou classes spécialisées. Il s'appuie sur l'**EPSEN Act 2004** ainsi que sur une offre continue de services de soutien.
Le programme s'adresse aux élèves de 16 ans et plus en fin de scolarité obligatoire et collabore avec un réseau de dix établissements partenaires, comprenant sept écoles spécialisées et trois établissements d'enseignement secondaire.
Les parties prenantes impliquées comprennent les équipes de direction des établissements scolaires, les familles, les *Education and Training Boards* (ETB) locaux, des employeurs tels que Penneys et PJ Hegarty, ainsi que le ministère irlandais de l'Éducation, qui finance le programme par l'intermédiaire du **Dormant Accounts Fund**.
L'initiative bénéficie également du soutien du **Fonds social européen (FSE)**, illustrant un partenariat intersectoriel entre le secteur de l'éducation, les services sociaux et le marché du travail.

Problématique traitée

Les jeunes présentant une déficience intellectuelle en Irlande sont confrontés à des obstacles importants lors de leur transition entre l'école, la formation continue et l'emploi. Ces difficultés comprennent un accès limité aux parcours ordinaires d'enseignement et de formation professionnels (EFP), un manque d'accompagnement structuré pendant la période de transition ainsi que des difficultés à accéder à l'emploi et à s'y maintenir durablement.
Les modèles traditionnels proposent souvent des stages ou des expériences professionnelles de courte durée sans suivi à long terme, ce qui se traduit par de faibles taux de maintien dans l'emploi et des perspectives limitées d'évolution professionnelle.
Le modèle WALK PEER répond à ces lacunes en proposant un système de transition structuré sur plusieurs années, combinant les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), une planification personnalisée du parcours professionnel et un accompagnement de longue durée fondé sur le mentorat.
L'objectif est de garantir aux jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers un accès réel aux opportunités offertes dans les dispositifs ordinaires, de développer leurs compétences en matière d'employabilité et de favoriser leur maintien durable dans l'emploi.

Actions mises en œuvre

Le programme met en œuvre une approche globale et structurée reposant sur plusieurs étapes complémentaires :

- **Un modèle de transition accompagnée sur cinq ans** : l'initiative s'étend sur une période de cinq ans, débutant durant les dernières années de la scolarité obligatoire et se poursuivant au cours des premières années de la vie adulte.
- **L'application de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)** : les principes de la CUA sont utilisés afin de supprimer les obstacles systémiques présents dans les parcours d'EFP et d'insertion professionnelle. L'approche privilégie une conception proactive des dispositifs plutôt que le recours à des aménagements mis en place après l'apparition des difficultés.
- **La collaboration avec les établissements partenaires** : le programme travaille avec dix établissements scolaires et intègre la préparation à la transition au sein

même de l'environnement éducatif. Les enseignants, les familles et les équipes de direction sont pleinement associés au processus.

- **L'intervention de Career and Employment Facilitators** : ces professionnels assurent un accompagnement intensif et personnalisé comprenant l'orientation professionnelle, le développement des compétences, la préparation aux stages et l'accès aux expériences en milieu de travail.
- **Des partenariats avec les employeurs** : des entreprises telles que Penneys et PJ Hegarty proposent des opportunités d'emploi réelles ainsi que des stages de formation, permettant aux participants d'acquérir une expérience professionnelle concrète.
- **Trois années de mentorat après la sortie de l'école** : après la fin de leur scolarité, les participants bénéficient d'un accompagnement pouvant aller jusqu'à trois ans. Ce suivi vise à favoriser le maintien dans l'emploi, l'adaptation au milieu de travail et la stabilité professionnelle à long terme.
- **Une coordination intersectorielle** : le programme établit des liens étroits entre les secteurs de l'éducation, des services sociaux et de l'emploi. Cette coopération est soutenue par des financements publics ainsi que par les ressources du Fonds social européen (FSE).

Facteurs de réussite

Le modèle est efficace car il repose sur plusieurs éléments complémentaires :

- **Un accompagnement à long terme** : le mentorat assuré pendant les trois années qui suivent la fin de la scolarité est identifié comme le facteur le plus déterminant pour transformer des expériences professionnelles de courte durée en parcours professionnels durables.
- **Une approche proactive fondée sur la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)** : en supprimant les obstacles dès la conception des parcours, le programme garantit aux participants des expériences d'apprentissage et d'insertion professionnelle accessibles, cohérentes et porteuses de sens.
- **Un fort engagement des employeurs** : l'accès à de véritables emplois et à des opportunités de formation en entreprise crée des passerelles concrètes vers le marché du travail.
- **Une collaboration intersectorielle solide** : l'implication des établissements scolaires, des familles, des *Education and Training Boards* (ETB), des employeurs et des organismes publics favorise la cohérence des actions et une responsabilité partagée entre les différents acteurs.
- **Une logique d'efficacité économique** : bien que le modèle nécessite un investissement annuel de 278 000 euros, il permet de réduire les coûts sociaux et sanitaires à long terme tout en favorisant l'insertion de citoyens actifs sur le plan économique.

L'ensemble de ces éléments contribue à la création d'un système de transition robuste, durable et capable de produire des résultats à long terme.

Difficultés rencontrées

Le rapport national ne présente pas les défis rencontrés par le programme à travers des témoignages ou analyses directement formulés par ses responsables. Les difficultés

suivantes ont été identifiées par l'équipe chargée de l'analyse transnationale à partir de l'examen du modèle et de son contexte de mise en œuvre:

- Des obstacles systémiques au sein de l'EFP ordinaire: le recours à la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) met en évidence le fait que les systèmes existants n'étaient pas pleinement accessibles aux apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.

- Le maintien d'un accompagnement à long terme: assurer trois années de soutien après la fin de la scolarité nécessite des financements stables ainsi que des ressources humaines suffisantes et pérennes.

- La dépendance aux partenariats avec les employeurs: la réussite du modèle repose en grande partie sur la volonté des employeurs de proposer de véritables opportunités d'emploi et de formation aux participants.

- La coordination entre les différents secteurs impliqués: l'alignement des actions entre les établissements scolaires, les familles, les Education and Training Boards (ETB), les employeurs et les organismes publics exige une communication constante, une coopération étroite et un engagement partagé sur le long terme.

Lien avec la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

Le rapport indique explicitement que le programme intègre les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) afin de supprimer les obstacles systémiques susceptibles de limiter la participation des apprenants.

Les pratiques suivantes illustrent concrètement cette approche :

- **Multiples modalités d'engagement** : le mentorat à long terme, la planification personnalisée des parcours professionnels et l'accès à de réelles opportunités d'emploi contribuent à maintenir la motivation des participants et à donner du sens à leur parcours.

- **Multiples modalités de représentation** : la CUA garantit que les informations, les formations et les parcours d'apprentissage sont accessibles aux apprenants présentant une déficience intellectuelle.

- **Multiples modalités d'action et d'expression** : les stages en milieu professionnel et la diversité des environnements de formation permettent aux participants de démontrer leurs compétences dans des situations authentiques et concrètes.

Le programme se distingue par son passage d'une logique fondée sur des aménagements réactifs à une approche de conception proactive, en parfaite cohérence avec la philosophie centrale de la Conception Universelle de l'Apprentissage.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

Le rapport met en évidence plusieurs indicateurs démontrant l'efficacité du programme :

- le modèle présente des taux élevés de maintien dans l'emploi et de satisfaction des participants, résultats largement attribués à l'accompagnement de longue durée assuré après la fin de la scolarité;

- il constitue une approche économiquement efficace, avec un investissement annuel

de 278 000 euros permettant de réduire les coûts sociaux et sanitaires à long terme;

- il favorise la participation active des bénéficiaires à la vie économique et sociale, contribuant ainsi à la création de valeur pour la collectivité ;
- le programme est reconnu comme une pratique exemplaire en matière d'EFP inclusif en Irlande, notamment en raison de la solidité de sa méthodologie et de son approche intersectorielle.

Bien que le rapport ne fournisse pas de données chiffrées détaillées sur les résultats obtenus, il souligne l'efficacité du programme pour favoriser le maintien durable dans l'emploi et accompagner avec succès les transitions entre l'éducation, la formation et le monde du travail.

Conditions de transférabilité

La reproduction du modèle WALK PEER nécessite plusieurs conditions préalables :

- une collaboration intersectorielle entre les établissements scolaires, les familles, les organismes d'EFP, les employeurs et les organismes publics ;
- un financement pérenne permettant de soutenir un accompagnement et un mentorat sur plusieurs années ;
- des partenariats avec des employeurs disposés à offrir de véritables opportunités d'emploi et d'expérience professionnelle ;
- du personnel formé aux principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) ainsi qu'aux approches d'emploi accompagné ;
- une planification structurée de la transition, mise en place avant la fin de la scolarité ;
- une articulation étroite avec les politiques nationales en matière d'éducation, de formation et d'emploi.

Le modèle est transférable à d'autres contextes, mais sa mise en œuvre nécessite des systèmes coordonnés ainsi qu'un investissement durable dans le temps.

Risques et limites

- La dépendance à l'engagement des employeurs peut limiter les opportunités dans les régions où peu d'entreprises sont disposées à participer au dispositif.
- Les exigences élevées en matière de coordination entre les différents secteurs peuvent exercer une pression importante sur les ressources humaines et organisationnelles disponibles.
- La continuité du financement est essentielle. Toute interruption pourrait compromettre la qualité et la durabilité du mentorat à long terme.
- Des difficultés de mise à l'échelle peuvent apparaître si les effectifs du personnel ou les réseaux d'employeurs ne peuvent pas se développer au même rythme que le programme.

Ces risques reflètent la complexité inhérente aux programmes de transition pluriannuels reposant sur une coopération étroite entre plusieurs secteurs d'activité.

Témoignages des parties prenantes

Les éléments suivants sont issus de l'analyse descriptive du rapport national. Ils reflètent les perspectives associées au programme telles qu'elles ont été identifiées par l'équipe de recherche et ne constituent pas des citations directes.

- Perspective du programme : le programme est présenté comme une passerelle essentielle permettant aux jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers d'effectuer la transition entre l'enseignement obligatoire, les parcours ordinaires d'enseignement et de formation professionnels (EFP), la formation continue (FET) et l'emploi rémunéré.

- Sur le rôle du mentorat : l'accompagnement à long terme assuré pendant trois ans après la fin de la scolarité par les Career and Employment Facilitators est identifié comme le principal facteur permettant de transformer une expérience professionnelle de courte durée en un parcours professionnel durable.

- Sur la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) : le rapport souligne que la réussite du programme repose sur la solidité de sa méthodologie, à savoir une intervention déployée sur cinq ans qui intègre les principes de la CUA afin de supprimer les obstacles systémiques.

Liens et sources

Toutes les informations présentées sont exclusivement tirées du rapport : « Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories – Report on the National Systems and Best Cases in Bulgaria and Ireland » (*Recherche et collecte de témoignages de réussite en matière d'EFP inclusif et d'emploi inclusif – Rapport sur les systèmes nationaux et les meilleures pratiques en Bulgarie et en Irlande*), élaboré par CuBu Foundation et la NASOR.

BP3 : Experts Group - CDP La Blanca Paloma (Espagne)

Organisation: Fundación Docete Omnes - CDP La Blanca Paloma (La Zubia, Grenade, Andalousie)

Contexte et parties prenantes

Le CDP La Blanca Paloma est un centre d'enseignement et de formation professionnels (EFP) financé par des fonds publics, situé à La Zubia, dans la province de Grenade. Il fait partie de la Fundación Docete Omnes, une organisation à but non lucratif disposant d'une longue expérience dans les domaines de l'éducation et de l'accompagnement social. Le centre propose des formations d'EFP de niveau de base (CEC 2), intermédiaire (CEC 4) et supérieur (CEC 5) dans des domaines tels que la coiffure, les soins infirmiers, la pharmacie, l'intégration sociale et l'animation socioculturelle.
Chaque année, l'établissement accueille environ 360 apprenants, dont 48 présentant des besoins spécifiques de soutien éducatif au cours de l'année académique 2024-2025. Les apprenants proviennent de Grenade et des communes environnantes et présentent des profils variés : jeunes ayant quitté prématurément le système scolaire, étudiants neuro divergents, apprenants présentant une déficience intellectuelle légère, personnes conciliant études et activité professionnelle, ainsi que apprenants souhaitant accéder à un emploi qualifié.

Cette pratique est mise en œuvre dans le cadre du système espagnol d'EFP, régi notamment par la LOMLOE (Loi organique 3/2020), la Loi organique 3/2022 relative à l'EFP et le Décret royal 69/2025, qui prévoient la mise en place de parcours d'apprentissage personnalisés et de dispositifs d'accompagnement individualisés. L'un des principaux partenaires du projet est le Padre Villoslada Occupational Centre, qui collabore avec le centre d'EFP afin d'offrir des contextes réels d'apprentissage inclusif appliqué.
Parmi les autres parties prenantes figurent les enseignants de l'EFP, les professionnels de l'orientation, les tuteurs en entreprise, les entreprises partenaires, les organisations publiques et privées ainsi que les services locaux de la jeunesse.

Problématique traitée

Selon la direction du centre, la réglementation standard de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) ne répond pas suffisamment à la diversité des profils d'apprenants, en particulier ceux exposés au risque de décrochage scolaire, les étudiants neuro divergents et les personnes présentant des difficultés cognitives.
L'établissement a identifié la nécessité de permettre à chaque apprenant d'atteindre son plein potentiel, indépendamment de ses capacités, de son rythme d'apprentissage ou de sa situation personnelle. Cette ambition impliquait de dépasser les approches pédagogiques traditionnelles au profit de méthodes plus flexibles, individualisées et expérientielles.
L'enjeu consistait à mettre en place un modèle structuré et concret permettant aux apprenants de vivre l'inclusion dans des contextes réels, conformément au Décret royal 69/2025, qui considère la diversité comme une richesse structurelle plutôt que comme un ensemble de catégories ou d'étiquettes.
Le modèle « Experts Group » a été développé pour répondre à ce besoin.

Actions mises en œuvre

Les **Experts Group** est un modèle de collaboration structuré, fondé sur l'apprentissage par l'expérience, entre le centre d'EFP et le **Padre Villoslada Occupational Centre**. Il met en pratique les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) à travers:

- l'apprentissage par la pratique, au moyen d'ateliers et de projets réalisés dans des contextes réels;
- le tutorat personnalisé et la mise en place de plans de soutien individualisés;
- l'apprentissage entre pairs et l'apprentissage coopératif, dans lesquels les apprenants adaptent leurs explications et contribuent en fonction de leurs points forts et de leurs compétences.

Le modèle s'articule autour d'un cycle en quatre phases:

Présentation du projet

Les professionnels du Centre Occupationnel présentent le projet, ses objectifs et les résultats attendus. Les apprenants sont préparés à leur rôle et sensibilisés au fait qu'ils agiront comme personnes de référence auprès des usagers du centre. Les éducateurs du Centre Occupationnel préparent également les usagers à participer aux activités prévues.

Phase 1 - Évaluation initiale par observation directe

Les apprenants observent les usagers du Centre Occupationnel dans le cadre de leurs activités quotidiennes en atelier afin d'identifier leurs besoins en matière d'accompagnement

et de soutien.

Phase 2 - Planification

Les apprenants élaborent des plans d'accompagnement personnalisés pour chaque usager. Ces plans sont examinés, validés et enrichis par les professionnels du Centre Occupationnel. Ils comprennent des activités visant notamment à favoriser l'intégration sociale des participants.

Phase 3 - Mise en œuvre

Les apprenants mettent en application les plans élaborés en travaillant directement avec les usagers lors des ateliers et des différentes activités proposées.

Phase 4 - Évaluation

Les apprenants évaluent les progrès réalisés par les usagers. Les professionnels du Centre Occupationnel transmettent ensuite un retour d'information aux formateurs du centre d'EFP concernant les performances des apprenants. Les plans d'accompagnement sont ajustés lorsque cela s'avère nécessaire.

Facteurs de réussite

Cette pratique est efficace pour plusieurs raisons :

- elle est pleinement intégrée au modèle pédagogique du centre ;
- elle est alignée sur les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), garantissant flexibilité et accessibilité ;
- elle repose sur une approche expérientielle qui relie les apprentissages à des contextes sociaux et professionnels réels ;
- elle s'appuie sur une démarche collaborative associant des équipes pluridisciplinaires et des partenaires externes ;
- elle bénéficie d'un engagement fort de la direction en faveur de l'inclusion et du bien-être des apprenants ;
- elle est renforcée par un suivi individualisé continu et par une coordination étroite du tutorat;
- elle présente un bon rapport coût-efficacité en mobilisant principalement les ressources existantes et l'expertise du personnel.

La collaboration structurée avec le **Padre Villoslada Occupational Centre** contribue à renforcer la continuité des apprentissages et le développement de compétences concrètes en matière d'inclusion.

Difficultés rencontrées

Le principal défi identifié concerne les préjugés et les stéréotypes, qui, selon les responsables du projet, « créent davantage de difficultés que les obstacles réels ». Ces représentations ont été combattues grâce au contact direct, aux activités partagées et à des expériences structurées telles que les Experts Group, qui permettent de déplacer l'attention des étiquettes vers les capacités et le potentiel des personnes.

D'autres défis ont également été mis en évidence :

- la diversité des profils d'apprenants, qui nécessite des formes de

soutien différenciées et adaptées aux besoins individuels ;

- la nécessité de concilier la charge de travail académique avec certaines difficultés d'organisation et d'autonomie, en particulier dans les programmes d'EFP de niveau supérieur;
- l'accompagnement des apprenants exposés au risque de décrochage scolaire ;
- le maintien d'une coordination efficace et continue entre les membres du personnel et les partenaires externes impliqués dans le dispositif.

Lien avec la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

Cette pratique met explicitement en œuvre les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).

Multiples modalités d'engagement

- apprentissage par la pratique ;
- apprentissage coopératif ;
- projets réalisés dans des contextes réels ;
- responsabilisation progressive des apprenants.

Multiples modalités de représentation

- supports pédagogiques adaptés ;
- retours visuels sur les activités et les apprentissages ;
- outils numériques tels que les tablettes, les ordinateurs portables et les vidéoprojecteurs.

Multiples modalités d'action et d'expression

- tâches différenciées et niveaux de difficulté adaptés ;
- évaluation formative à l'aide de grilles d'évaluation ;
- autoévaluation et retours continus ;
- plans d'accompagnement personnalisés.

L'Experts Group constitue une mise en œuvre concrète et opérationnelle des principes de la CUA dans le cadre de l'enseignement et de la formation professionnels.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

Les résultats observés reposent principalement sur des éléments qualitatifs, mais ceux-ci sont suivis de manière structurée et systématique :

- amélioration de l'engagement, de la motivation et de la participation active des apprenants ;

- mise en place d'une évaluation centrée sur les progrès réalisés et adaptée aux profils individuels des apprenants ;
- renforcement du sens des responsabilités entre pairs et développement de compétences concrètes en matière d'inclusion ;
- amélioration de la continuité des apprentissages grâce à leur ancrage dans des contextes réels ;
- meilleure préparation à l'apprentissage en situation de travail grâce au soutien apporté par des équipes pluridisciplinaires.

Les indicateurs de résultats sont suivis à intervalles réguliers, à 0, 6, 12 et 24 mois, et comprennent notamment :

- un taux de participation de 90 % parmi les apprenants exposés au risque de décrochage scolaire ;
- la progression d'apprenants ayant des besoins spécifiques de soutien éducatif des programmes d'EFP de niveau de base vers les programmes d'EFP intermédiaires ;
- l'adaptation des apprenants aux dispositifs d'apprentissage en situation de travail ;
- la perception qu'ont les apprenants de leurs propres compétences ainsi que leur niveau de satisfaction.

Le suivi est continu et intégré aux activités quotidiennes de tutorat et d'accompagnement.

Conditions de transférabilité

Le modèle peut être adapté à d'autres contextes d'enseignement et de formation professionnels (EFP), à condition que plusieurs éléments soient réunis :

- une analyse approfondie des profils et des besoins des apprenants ;
- un engagement clair en faveur des valeurs de l'inclusion ;
- des méthodologies pédagogiques flexibles et adaptées à la diversité des apprenants ;
- des dispositifs de tutorat coordonnés et structurés ;
- une collaboration organisée avec les employeurs et les partenaires externes ;
- des mécanismes de suivi des stages et des expériences en milieu professionnel, associés à des procédures de retour d'information ;
- une coopération étroite avec les services locaux de la jeunesse.

Risques et limites

- Le modèle repose fortement sur la coordination entre les membres du personnel ainsi que sur un investissement important en temps.

- Son efficacité dépend du maintien d'une collaboration durable avec les partenaires externes.
- Les stéréotypes et préjugés peuvent persister si les apprenants ne bénéficient pas d'expériences structurées favorisant les contacts directs et l'inclusion.
- Les indicateurs principalement qualitatifs utilisés pour évaluer les résultats peuvent nécessiter d'être complétés par des données quantitatives.
- La réussite du modèle suppose l'existence d'une véritable culture de l'inclusion au sein de l'établissement et de ses partenaires.

Témoignages des parties prenantes

Les éléments suivants sont issus de l'analyse descriptive du rapport national. Ils reflètent les perspectives associées à la pratique telles qu'elles ont été identifiées par l'équipe de recherche et ne constituent pas des citations directes d'entretiens.

Point de vue des professionnels de l'éducation

«Les préjugés et les stéréotypes causent davantage de difficultés que les handicaps eux-mêmes».

Point de vue de la direction

«Le principal défi identifié réside dans le fait que les réglementations standards de l'EFP ne prennent pas suffisamment en compte la diversité des profils d'apprenants».

Point de vue des personnes en situation de handicap / des usagers

«Des activités telles que les *Experts Group* contribuent à remettre en question les idées préconçues et à orienter l'attention vers les capacités des personnes plutôt que vers les étiquettes qui leur sont attribuées».

Liens et sources

Macarena Martínez Martín - macarena.martinez@cdplablancapaloma.es

Source : Toutes les informations proviennent exclusivement de la bonne pratique décrite fournie par le partenaire FDO.

BP4 : Hands-On Inclusion - Collaborative Model between VET Providers and Disability Support Structures in Greece (Grèce)

Organisation : KEEPEA Orizontes (Athènes)

Contexte et parties prenantes

Cette pratique est mise en œuvre au sein de **KEEPEA Orizontes**, un centre d'enseignement et de formation professionnels (EFP) et d'apprentissage tout au long de la vie bénéficiant d'un soutien public à Athènes. Il opère dans le cadre du système grec d'éducation et de formation et concentre ses activités sur l'éducation inclusive, la sensibilisation à l'environnement et l'intégration sociale.

Le centre collabore avec les autorités locales, les services sociaux et les établissements d'enseignement afin de proposer des opportunités d'apprentissage interdisciplinaires.

Le centre propose des programmes d'EFP non formels et complémentaires correspondant à des niveaux équivalents aux niveaux 2 à 5 du CEC :

- **EFP d'initiation / développement des compétences (CEC 2-3)** : compétences de base pour la vie quotidienne, éducation à l'environnement et orientation professionnelle ;
- **Formation intermédiaire (CEC 4)** : accompagnement social, soutien à la communauté et activités culturelles ;
- **Formation avancée / spécialisation (CEC 5)** : inclusion sociale, développement communautaire et animation d'activités d'éducation à l'environnement.

Population apprenante

Chaque année, entre 250 et 300 participants prennent part aux activités proposées.

Les apprenants comprennent notamment :

- des jeunes en transition après la scolarité obligatoire ;
- des adultes engagés dans des parcours d'apprentissage tout au long de la vie ;
- des personnes issues de groupes socialement vulnérables ;
- des apprenants présentant une déficience intellectuelle, un trouble du spectre de l'autisme ou d'autres troubles du développement.

Environ 15 à 20 % des participants nécessitent un soutien éducatif supplémentaire.

Les apprenants présentant une déficience intellectuelle sont accompagnés dans le cadre d'activités adaptées à différents niveaux de fonctionnement, qu'ils soient faibles, moyens ou élevés.

Parties prenantes

- les éducateurs et formateurs de KEEPEA Orizontes ;
- les structures de soutien au handicap (KDIF, KDAP-MEA) ;
- les familles et les aidants ;
- les autorités locales et les services sociaux ;
- les employeurs et les organisations communautaires ;
- les participants en situation de handicap.

Problématique traitée

Le système grec d'enseignement et de formation professionnels (EFP) est confronté à plusieurs défis :

- les approches pédagogiques traditionnelles ne prennent pas suffisamment en compte la diversité des profils d'apprenants ;
- la collaboration structurée entre les organismes d'EFP et les services d'accompagnement des personnes en situation de handicap demeure limitée ;
- de nombreux apprenants sont confrontés à un manque de motivation, à un faible engagement dans les apprentissages ou à différents obstacles à la participation.

Cette pratique répond à la nécessité de :

- garantir l'égalité des chances dans l'accès aux apprentissages ;
- adopter des approches pédagogiques flexibles et personnalisées ;
- relier les apprentissages à des environnements sociaux et professionnels réels.

Le modèle **Hands-On Inclusion** a été développé afin de créer des passerelles entre les organismes d'EFP et les structures de soutien au handicap, en s'appuyant sur des activités pratiques ancrées dans la communauté locale.

Actions mises en œuvre

Le modèle est mis en œuvre à travers un processus structuré en sept phases au sein du café social **"To Pareaki"**, où les participants en situation de handicap réalisent des tâches professionnelles dans un environnement de travail réel.

1. Sensibilisation et évaluation initiale

- identification des participants par KEEPEA Orizontes ou par les organisations partenaires ;
- évaluation des compétences, des centres d'intérêt et des besoins de soutien ;
- analyse des compétences en communication et des aptitudes sociales ;
- consultation des familles et des aidants.

2. Préparation et préformation professionnelle

- introduction aux règles et aux routines du milieu de travail ;
- formation aux règles d'hygiène et de sécurité ;
- développement des compétences en communication ;
- familiarisation avec les différents rôles exercés au sein du café.

3. Découverte guidée du milieu de travail (observation)

- observation des activités quotidiennes ;
- accompagnement et observation du personnel et des formateurs dans leurs tâches ;
- participation initiale à des tâches simples ;
- renforcement de la confiance en soi dans un environnement professionnel réel.

4. Réalisation de tâches avec accompagnement

- attribution de tâches simples et structurées ;
- accompagnement individuel ou en petits groupes ;
- recours à la répétition et à la mise en place de routines ;

- retours immédiats et encouragements réguliers.

5. Développement des compétences et élargissement des responsabilités

- augmentation progressive de la complexité des tâches ;
- développement des compétences liées à l'interaction avec les clients ;
- apprentissage du travail en équipe et de la prise de responsabilités ;
- réduction progressive du niveau d'accompagnement.

6. Emploi accompagné dans des conditions réelles

- participation active aux activités quotidiennes du café ;
- interaction avec de véritables clients ;
- prise en charge de responsabilités spécifiques ;
- supervision continue mais moins intensive.

7. Suivi continu et développement personnel

- évaluation régulière des progrès réalisés ;
- adaptation des tâches en fonction des besoins et des évolutions observées ;
- soutien émotionnel et social ;
- valorisation et renforcement des points forts de chaque participant.

Facteurs de réussite

Le modèle est efficace pour plusieurs raisons :

- il intègre des apprentissages pratiques réalisés dans des situations réelles ;
- il s'appuie sur des structures institutionnelles déjà existantes ;
- il repose sur un accompagnement et un mentorat personnalisés ;
- il renforce la coopération entre les organismes d'EFP et les services de soutien aux personnes en situation de handicap ;
- il met l'accent sur les capacités des participants plutôt que sur leurs limitations ;
- il offre un cadre structuré reposant sur des routines claires et prévisibles ;
- Il garantit un suivi continu ainsi qu'une adaptation régulière des activités et des objectifs.

L'environnement du café social constitue un cadre sûr, inclusif et riche en interactions sociales, permettant aux participants de développer simultanément des compétences professionnelles, sociales et émotionnelles.

Difficultés rencontrées

Le principal défi n'est pas le handicap lui-même, mais les stéréotypes et les préjugés sociaux. Ces obstacles ont été abordés grâce à :

- des interactions directes ;
- des activités partagées ;
- des approches fondées sur l'apprentissage expérientiel.

D'autres difficultés ont également été identifiées :

- la nécessité de garantir un accompagnement cohérent pour des participants présentant des niveaux de fonctionnement très divers ;
- le maintien d'une coordination efficace entre les membres du personnel ;
- la prise en compte simultanée des besoins émotionnels, sociaux et professionnels des participants.

Lien avec la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

Bien que la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) ne soit pas explicitement mentionnée, le modèle est clairement aligné sur ses principes de la manière suivante.

Multiples modalités d'engagement

- apprentissage par la pratique ;
- réalisation de tâches dans des contextes réels ;
- attribution progressive de responsabilités ;
- renforcement positif.

Multiples modalités de représentation

- consignes présentées étape par étape ;
- utilisation d'un langage simple et clair ;
- recours à des repères visuels et à une signalétique adaptée ;
- démonstration et modélisation des tâches.

Multiples modalités d'action et d'expression

- adaptation des tâches aux différents niveaux de fonctionnement ;
- mise en place de routines structurées ;
- progression flexible adaptée au rythme de chaque participant ;
- possibilités d'élargissement progressif des rôles et des responsabilités.

L’approche est intrinsèquement centrée sur la personne, flexible et conçue pour réduire les obstacles à la participation et à l’apprentissage.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

La pratique contribue à :

- accroître l’engagement et la motivation des apprenants ;
- améliorer les compétences sociales et les capacités de communication ;
- renforcer l’empathie et la sensibilisation aux enjeux de l’inclusion ;
- mieux préparer les participants à l’accès à l’emploi.

Les indicateurs de résultats comprennent notamment :

- les taux de participation et d’assiduité ;
- l’amélioration des compétences individuelles ;
- la progression des apprenants au sein de leurs parcours éducatifs et de formation ;
- l’intégration dans des environnements de travail.

Conditions de transférabilité

Le modèle peut être mis en œuvre dans différents contextes en Grèce, notamment au sein des EPAL, des SAEK, des EEEEK et des centres de soutien aux personnes en situation de handicap, ainsi que dans des organisations similaires d’autres pays, à condition que plusieurs exigences essentielles soient réunies :

- un engagement clair en faveur de l’inclusion ;
- des approches pédagogiques flexibles ;
- une collaboration structurée avec les partenaires externes ;
- un suivi continu des participants et des activités ;
- une utilisation efficace des infrastructures et des ressources humaines existantes.

Le café social **To Pareaki**, géré par KEEPEA Orizontes, est également présenté comme une bonne pratique en matière d’emploi dans la **Partie 3, BP8**. Il illustre la manière dont une même organisation peut créer des passerelles entre l’inclusion dans l’EFP et l’inclusion dans l’emploi.

Risques et limites

- Le modèle repose fortement sur la coordination entre les membres du personnel ainsi que sur un investissement important en temps.
- Sa réussite dépend du maintien d’une collaboration durable avec les services de soutien aux personnes en situation de handicap.
- Les stéréotypes et les préjugés peuvent persister en l’absence d’expériences structurées favorisant les contacts directs et l’inclusion.

- La diversité des niveaux de fonctionnement des participants nécessite des formes d'accompagnement différenciées et adaptées.

- Les possibilités de déploiement à plus grande échelle demeurent limitées sans personnel formé et qualifié.

Témoignages des parties prenantes

Les éléments suivants sont issus de l'analyse descriptive du rapport national. Ils reflètent les perspectives associées à la pratique telles qu'elles ont été identifiées par l'équipe de recherche et ne constituent pas des citations directes d'entretiens.

Point de vue des professionnels de l'éducation

« Les approches pédagogiques traditionnelles ne prennent pas suffisamment en compte la diversité des profils d'apprenants. »

Point de vue de la direction

« Le principal défi n'est pas le handicap lui-même, mais les stéréotypes et les préjugés sociaux. »

Point de vue des personnes en situation de handicap / des usagers

« Ces obstacles sont abordés grâce aux interactions directes, aux activités partagées et à l'apprentissage expérientiel. »

Liens et sources

https://www.keepea.gr/en/aksies/

Source : Toutes les informations proviennent exclusivement de la description de la bonne pratique fournie par le partenaire Panagia Evagelistria.

BP5 : Integrated Support for VIP Students and Pedagogical Diversity (Slovénie)

Organisation : University of Primorska (UPR) & Centre IRIS

Contexte et parties prenantes

Cette pratique est mise en œuvre grâce à une collaboration entre deux institutions slovènes majeures:

Centre IRIS

Le Centre IRIS est un centre national spécialisé dans l'éducation, la réadaptation, l'inclusion et le conseil pour les personnes aveugles et malvoyantes. Il fournit un accompagnement de proximité aux élèves et aux jeunes adultes engagés dans des parcours d'enseignement et de formation professionnels (EFP), notamment par le biais de l'enseignement itinérant, des technologies d'assistance et de l'adaptation des environnements d'apprentissage.

University of Primorska (UPR)

L'University of Primorska est un établissement d'enseignement supérieur qui prépare les futurs formateurs et enseignants de l'EFP à travers son programme **Pedagogical Preparation for Diversity**, visant à faire de la pédagogie inclusive une composante standard de la formation des enseignants.

Contexte du système

Le système slovène d'éducation inclusive est encadré par la **Loi sur l'enseignement supérieur** ainsi que par les stratégies nationales relatives à l'intégration des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Ces cadres imposent aux organismes d'EFP de garantir l'accessibilité des parcours de formation et de s'appuyer sur des centres spécialisés tels que le Centre IRIS afin d'assurer la liaison entre les exigences générales de la formation professionnelle et les besoins sensoriels et pédagogiques des apprenants présentant une déficience visuelle.

Parties prenantes impliquées

- les apprenants présentant une déficience visuelle (*Visual Impairment (VIP)*) ;
- les enseignants itinérants spécialisés ;
- les équipes pluridisciplinaires du Centre IRIS ;
- le personnel académique de l'University of Primorska ;
- les enseignants et formateurs de l'EFP ;
- les employeurs et les tuteurs en milieu professionnel ;
- les structures nationales de soutien aux apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Problématique traitée

Les approches traditionnelles de l'enseignement et de la formation professionnels (EFP) présentent souvent plusieurs limites :

- un manque de connaissances techniques spécialisées concernant les déficiences sensorielles;
- une flexibilité pédagogique insuffisante ;
- des environnements d'apprentissage qui ne sont pas pleinement accessibles ;
- une collaboration insuffisamment structurée entre les organismes d'EFP et les centres spécialisés.

Cette pratique repose sur le principe selon lequel « chaque enfant devrait bénéficier d'un accès au moins approximativement égal à l'éducation ».

Son objectif est de dépasser la simple intégration pour évoluer vers une approche d'**inclusion par défaut** (*inclusion-by-default*), garantissant que les apprenants présentant une déficience visuelle ne soient pas seulement présents dans les parcours de formation, mais qu'ils disposent également des conditions nécessaires pour réussir pleinement sur les plans académique et professionnel.

Actions mises en œuvre

La pratique repose sur cinq piliers interconnectés :

1. Expériences d'apprentissage individualisées (« personnalisation extrême »)

- mise en œuvre grâce à l'enseignement itinérant spécialisé ;
- accompagnement individuel adapté au profil fonctionnel de chaque apprenant ;
- adaptation approfondie des méthodes pédagogiques, des supports d'apprentissage et des pratiques de classe ;

- approche allant au-delà de la simple adaptation des programmes pour repenser les processus d'apprentissage dans leur ensemble.

2. Renforcement des équipes pluridisciplinaires de soutien

- les enseignants itinérants agissent comme représentants de terrain d'un réseau plus large d'experts ;
- les équipes réunissent des spécialistes du Centre IRIS et de l'University of Primorska ;
- mise en place d'un filet de sécurité garantissant un accompagnement continu des apprenants ;
- contribution à l'évolution des pratiques institutionnelles vers une culture davantage orientée vers l'inclusion.

3. Adaptation et accessibilité des environnements d'apprentissage

- installation de postes informatiques spécialisés ;
- réalisation d'audits des salles de classe et des ateliers ;
- intégration de matériels et de logiciels d'assistance ;
- garantie d'une participation pleine et entière aux activités techniques de l'EFP.

4. Mise en œuvre de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

- l'accessibilité est envisagée de manière proactive et non réactive ;
- l'ensemble des supports pédagogiques (PDF, vidéos, plateformes numériques) est conçu ou adapté selon des standards universels d'accessibilité ;
- réduction du recours à des adaptations réalisées dans l'urgence ;
- garantie d'un accès équitable pour les apprenants présentant différents profils sensoriels.

5. Accompagnement de l'apprentissage en milieu professionnel (Work-Based Learning - WBL) au RTBS

- préparation des apprenants aux exigences réelles du marché du travail ;
- mise en place de stages préparatoires et d'un mentorat spécialisé ;
- accompagnement de la transition vers l'emploi en milieu ordinaire ;
- maîtrise des technologies d'assistance avant l'entrée dans le monde professionnel.

Facteurs de réussite

Le modèle est efficace pour plusieurs raisons :

- il combine des adaptations techniques avec un accompagnement humain spécialisé ;
- il intègre l'inclusion au cœur de la culture institutionnelle ;

- il s’appuie sur une formation des enseignants fondée sur des données probantes, notamment à travers le Master en pédagogie inclusive de l’University of Primorska ;
- il offre un accompagnement individuel et un suivi continu ;
- il garantit une accessibilité complète sur les plans physique, numérique et pédagogique ;
- il démontre que les apprenants présentant une déficience visuelle peuvent réussir des parcours d’EFP de haut niveau lorsqu’ils bénéficient d’un soutien adapté.

Le partenariat entre le Centre IRIS et l’University of Primorska crée un modèle systémique dans lequel les différents acteurs et mécanismes de soutien se renforcent mutuellement.

Difficultés rencontrées

Le principal défi a consisté à faire évoluer des mentalités profondément ancrées et à dépasser la tendance à définir les apprenants à travers des étiquettes liées à leur handicap. Pour relever ce défi, plusieurs approches ont été mises en œuvre :

- le contact direct avec les apprenants ;
- la démonstration concrète des résultats obtenus ;
- la mise en évidence du fait qu’une personnalisation extrême des parcours permet d’atteindre des performances académiques et professionnelles comparables à celles des autres apprenants.

D’autres difficultés ont également été identifiées :

- garantir une adaptation technique cohérente et continue des environnements et des outils d’apprentissage ;
- maintenir une coordination efficace entre les différents membres des équipes pluridisciplinaires ;
- faire évoluer les pratiques d’une logique d’intégration vers une approche d’**inclusion par défaut** (*inclusion-by-default*).

Lien avec la Conception Universelle de l’Apprentissage (CUA)

La pratique met explicitement en œuvre les principes de la Conception Universelle de l’Apprentissage (CUA).

Multiples modalités d’engagement

- accessibilité pensée de manière proactive ;
- parcours d’apprentissage personnalisés ;
- mentorat et accompagnement continus.

Multiples modalités de représentation

- supports pédagogiques numériques accessibles ;
- technologies d’assistance telles que les lecteurs d’écran, les afficheurs braille et ZoomText ;

- supports tactiles et postes de travail adaptés.

Multiples modalités d'action et d'expression

- adaptation des tâches techniques aux besoins des apprenants ;
- environnements d'apprentissage flexibles ;
- ajustements pédagogiques réalisés en temps réel.

Dans cette pratique, la CUA n'est pas un complément ajouté a posteriori, mais un principe fondamental qui guide la conception même des parcours, des environnements et des méthodes d'apprentissage.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

Excellence académique et qualité de la formation

- l'University of Primorska a démontré qu'une formation spécialisée des enseignants peut conduire à un changement institutionnel durable ;
- la pédagogie inclusive fait désormais partie intégrante des programmes de formation et n'est plus considérée comme une expérimentation ponctuelle.

Réussite opérationnelle

- le Centre IRIS est parvenu à garantir aux apprenants présentant une déficience visuelle un accès à l'éducation aussi équitable que possible ;
- le modèle d'enseignement itinérant a démontré que les apprenants présentant une déficience visuelle peuvent mener à bien des parcours d'EFP de haut niveau lorsqu'ils bénéficient d'un accompagnement adapté.

Impact global

- évolution significative des mentalités au sein des institutions concernées ;
- démonstration concrète de la faisabilité d'une approche fondée sur l'**inclusion par défaut** (*inclusion-by-default*) ;
- développement d'un modèle désormais reproductible et fondé sur des éléments probants.

Indicateurs de résultats

- **à 0 mois** : évaluation initiale des besoins sensoriels et mise à disposition des équipements et technologies d'assistance ;
- **à 6 mois** : utilisation autonome des supports et matériels adaptés ;
- **à 12 mois** : validation des modules de formation professionnelle et préparation à l'entrée dans l'emploi.

Conditions de transférabilité

Le modèle peut être reproduit dans d'autres contextes à condition que les institutions :

- investissent dans la formation du personnel aux technologies d'assistance ;

- adoptent les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) pour l'ensemble des supports numériques dès leur conception ;
- mettent en place une collaboration active entre les centres spécialisés et les établissements d'EFP ;
- garantissent un financement suffisant pour les services d'accompagnement itinérant ou spécialisé ;
- s'engagent dans une évolution durable de leur culture institutionnelle en faveur de l'inclusion.

Risques et limites

- Le modèle nécessite du personnel hautement qualifié et spécialisé.
- Il dépend fortement des mécanismes nationaux de financement destinés aux apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Des résistances institutionnelles peuvent freiner l'évolution des pratiques et des mentalités.
- Les technologies et équipements d'assistance requièrent des mises à jour régulières.
- Le dispositif repose largement sur une coordination efficace entre les différents professionnels et services impliqués.

Témoignages des parties prenantes

Les éléments suivants sont issus de l'analyse descriptive du rapport national. Ils reflètent les perspectives associées à la pratique telles qu'elles ont été identifiées par l'équipe de recherche et ne constituent pas des citations directes d'entretiens.

Point de vue des professionnels de l'éducation

«La formation spécialisée des enseignants constitue un puissant levier de changement institutionnel».

Point de vue de la direction

«L'objectif était de passer d'une simple logique d'intégration à une approche fondée sur l'inclusion par défaut (*inclusion-by-default*)».

Point de vue des apprenants / des personnes en situation de handicap

«Une personnalisation extrême permet d'atteindre des performances académiques et professionnelles équivalentes à celles de tout autre apprenant».

Liens et sources

Les coordonnées de contact sont disponibles dans le rapport complet consacré à cette bonne pratique.

Source: Toutes les informations proviennent exclusivement de la présentation de la pratique fournie par l'UICI Firenze.

BP6 : From Passive Recipients to Active Leaders: apiDV's Self-Determination Model for Inclusive VET and Employment (France)

Organisation : apiDV (*Accompagner, Promouvoir, Intégrer les Déficients Visuels*)

Contexte et parties prenantes

La France dispose d'un cadre de longue date en matière de handicap, d'inclusion et d'enseignement et de formation professionnels (EFP), notamment façonné par :

- la loi du 10 juillet 1987 instaurant l'obligation d'emploi de 6 % de travailleurs en situation de handicap ;
- la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, consacrant notamment le droit à la scolarisation en milieu ordinaire ;
- la loi n° 2023-1196 pour le plein emploi, qui introduit le concept de **sac à dos numérique** (*Digital Backpack*) afin de garantir la portabilité des adaptations et des outils de compensation ;
- le **RGAA (Référentiel Général d'Amélioration de l'Accessibilité)**, qui constitue la norme nationale de référence en matière d'accessibilité numérique.

Le système français comprend notamment les **PPS (Projets Personnalisés de Scolarisation)**, les dispositifs **ULIS**, les **référents handicap** au sein des CFA ainsi que des structures spécialisées telles que le **RHF** et les **CRDV**.

Rôle d'apiDV

apiDV est une association nationale qui œuvre en faveur de l'égalité d'accès à l'éducation, à l'EFP et à l'emploi pour les apprenants présentant une déficience visuelle.

Dans un système fortement décentralisé, l'association joue un rôle de continuité en assurant un accompagnement stable lorsque les apprenants passent d'un environnement à un autre, notamment entre :

- les centres d'EFP ;
- les universités ;
- les dispositifs d'apprentissage ;
- les employeurs.

Parties prenantes

- les apprenants présentant une déficience visuelle (environ 3 000 en France) ;
- le personnel d'apiDV, comprenant notamment huit transcripteurs professionnels et deux coordinateurs ;
- un comité de gouvernance composé de douze étudiants ;
- soixante-quinze mentors bénévoles réunis au sein du réseau **ActifsDV** ;
- les organismes d'EFP et les universités ;
- les employeurs et les référents handicap ;

- les organismes nationaux intervenant dans le champ du handicap, tels que l'Agefiph, le FIPHFP et le RHF.

Problématique traitée

Bien que la France dispose d'un cadre législatif solide en matière de handicap, l'accessibilité tend souvent à s'interrompre aux frontières institutionnelles en raison de la décentralisation du système. Cette situation crée une forme d'inégalité territoriale, dans laquelle les apprenants présentant une déficience visuelle peuvent perdre l'accès aux supports adaptés ou aux dispositifs d'accompagnement lorsqu'ils changent d'établissement ou de structure.

Pour les apprenants engagés dans des parcours d'enseignement et de formation professionnels (EFP), cette fragmentation est particulièrement problématique, car leurs parcours combinent généralement :

- des périodes d'apprentissage en centre de formation ;
- des périodes d'apprentissage en situation de travail ;
- des contrats d'apprentissage ;
- des expériences d'immersion professionnelle.

En l'absence de continuité dans l'accompagnement, les apprenants risquent de faire face à :

- des interruptions dans leur parcours de formation ;
- un accès insuffisant à des supports pédagogiques accessibles ;
- des retards dans la mise en place des adaptations nécessaires ;
- un risque accru de décrochage ;
- une réduction de leurs perspectives d'employabilité.

apiDV répond à cette problématique en agissant comme un acteur national de liaison entre les différentes institutions, garantissant la continuité de l'accessibilité et de l'accompagnement tout au long des parcours éducatifs et professionnels.

Actions mises en œuvre

apiDV met en œuvre un modèle reposant sur deux axes complémentaires : l'accessibilité académique et la socialisation professionnelle.

1. Gouvernance fondée sur l'autodétermination (Campus DV)

- en 2024, apiDV a adopté un modèle de gouvernance centré sur les étudiants ;
- un comité composé de douze étudiants présentant une déficience visuelle co-pilote les services avec deux membres du personnel de l'association ;
- les étudiants identifient les lacunes des services universitaires et des dispositifs d'EFP et participent à l'organisation des activités de soutien ;
- cette approche permet aux apprenants de passer d'un rôle de bénéficiaires passifs à celui d'acteurs et de leaders de leur propre parcours.

2. Accessibilité technique - transcription professionnelle

- une équipe de huit transcripteurs professionnels adapte les supports complexes sous différents formats :
  - braille ;
  - schémas tactiles ;
  - formats audio.
- ce service est particulièrement essentiel pour les disciplines scientifiques, techniques et professionnelles nécessitant l'utilisation de schémas, de formules ou d'informations spatiales.

3. Accompagnement humain - réseau de mentorat ActifsDV

- soixante-quinze mentors bénévoles, eux-mêmes déficients visuels ou professionnels voyants, proposent :
  - des simulations d'entretien ;
  - une médiation avec les milieux professionnels ;
  - un accompagnement à la préparation à l'emploi ;
  - un soutien dans les échanges avec les référents handicap.
- les mentors aident les apprenants à exprimer leurs besoins, à développer leur autonomie et à comprendre les attentes des employeurs.

4. Promotion de l'accessibilité numérique conformément au RGAA

- apiDV encourage la mise en conformité avec le Référentiel Général d'Amélioration de l'Accessibilité (RGAA), norme obligatoire en France ;
- l'association veille à ce que les plateformes de formation, les examens à distance et les outils numériques soient compatibles avec les lecteurs d'écran et autres technologies d'assistance.

5. Continuité de l'accompagnement lors des transitions

- apiDV veille à ce que les adaptations et les mesures de soutien suivent l'apprenant tout au long de son parcours, notamment entre :
  - les centres d'EFP ;
  - les universités ;
  - les dispositifs d'apprentissage ;
  - les premiers emplois.
- cette continuité limite les risques de décrochage et garantit des conditions d'apprentissage stables et accessibles.

Facteurs de réussite

Le modèle est efficace pour plusieurs raisons :

- il associe une expertise technique de haut niveau, notamment à travers la transcription spécialisée, à un accompagnement humain fondé sur le mentorat ;

- il place les apprenants dans des rôles de leadership, renforçant ainsi leur pouvoir d'agir, leur autonomie et leur motivation ;
- il crée un pont entre les environnements éducatifs protégés et le marché du travail ordinaire ;
- il s'appuie sur un modèle hybride combinant personnel professionnel et réseau de bénévoles;
- il est pleinement aligné sur les dispositifs législatifs nationaux, notamment le **sac à dos numérique** (*Digital Backpack*) et le **RGAA** ;
- il intervient au-delà des frontières institutionnelles, garantissant ainsi la continuité de l'accompagnement.

Le modèle est à la fois systémique et pragmatique, car il apporte des réponses concrètes à des obstacles réels au moment où ils se présentent.

Difficultés rencontrées

1. Décentralisation et accessibilité inégale

Les niveaux d'accessibilité varient d'une région et d'un établissement à l'autre. Cette situation peut entraîner des ruptures dans l'accompagnement des apprenants lorsqu'ils changent de structure.

Solution : apiDV agit comme un centre national de ressources et d'expertise, en coordonnant les mesures de soutien entre les différentes institutions afin de garantir la continuité des adaptations tout au long du parcours des apprenants.

2. Préjugés des employeurs et crainte du coût des aménagements

Certains employeurs hésitent à recruter des personnes présentant une déficience visuelle en raison d'idées reçues ou d'une surestimation des coûts liés aux aménagements nécessaires.

Solution : les mentors du réseau ActifsDV apportent une démonstration concrète des possibilités d'inclusion professionnelle en mettant en avant des exemples de professionnels déficients visuels ayant réussi leur parcours. Ils jouent également un rôle de médiation entre les apprenants et les employeurs afin de clarifier les besoins réels en matière d'aménagements.

3. Coût élevé de la transcription spécialisée

La production de schémas scientifiques, de graphiques tactiles et de documents en braille nécessite des équipements spécifiques ainsi qu'une expertise technique importante.

Solution : apiDV s'appuie sur un modèle hybride mobilisant soixante-quinze mentors bénévoles pour les activités de coaching et d'accompagnement, ce qui permet de concentrer les ressources financières sur les services de transcription spécialisée.

4. Transition entre l'éducation protégée et le marché du travail ordinaire

De nombreux apprenants manquent de compétences en matière d'autoreprésentation et de défense de leurs besoins dans les environnements professionnels.

Solution : le modèle fondé sur l'autodétermination implique directement les étudiants dans la gouvernance et la co-construction des services, renforçant ainsi leur autonomie, leur confiance en eux et leur capacité à exprimer leurs besoins.

Lien avec la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

La pratique s'inscrit pleinement dans les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA).

Multiples modalités d'engagement

- gouvernance pilotée par les étudiants ;
- mentorat entre pairs ;
- promotion de l'autodétermination et du pouvoir d'agir des apprenants.

Multiples modalités de représentation

- mise à disposition de supports en braille, de schémas tactiles et de formats audio ;
- production de contenus numériques conformes au RGAA ;
- adaptation des contenus scientifiques, techniques et technologiques.

Multiples modalités d'action et d'expression

- accompagnement à la préparation des entretiens et à la communication en milieu professionnel ;
- mise à disposition d'outils permettant une utilisation autonome des plateformes numériques;
- soutien à l'expression et à la formulation des besoins en matière d'aménagements et de compensation.

Dans ce modèle, la CUA est intégrée à la fois dans les dimensions techniques et humaines de l'accompagnement, garantissant une accessibilité continue tout au long des parcours de formation et d'insertion professionnelle.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

Portée auprès des apprenants

- 60 étudiants accompagnés chaque année dans l'enseignement supérieur ;
- 75 demandeurs d'emploi ou jeunes diplômés accompagnés dans leurs transitions vers l'emploi.

Résultats éducatifs

- les apprenants peuvent obtenir un CAP, un baccalauréat professionnel ou un diplôme universitaire grâce à des supports pédagogiques adaptés de haute qualité ;
- les schémas scientifiques complexes ainsi que les sujets d'examen sont rendus accessibles en braille ou sous formats numériques adaptés.

Résultats en matière d'emploi

- un taux de sortie positive de 50 % a été enregistré parmi les 75 participants accompagnés vers l'emploi en 2024 ;
- les dispositifs de mentorat et de médiation aident les apprenants à s'orienter dans le cadre du système français d'obligation d'emploi de 6 % de travailleurs en situation de handicap.

Impact systémique

- plus de 30 années d'expérience opérationnelle ;

- une capacité démontrée à obtenir et mettre en œuvre des aménagements dans des environnements à forts enjeux, tels que les examens nationaux ou les entreprises du secteur privé et public.

Conditions de transférabilité

Pour reproduire ce modèle, les organisations doivent disposer des éléments suivants :

- une formation du personnel aux spécificités de la déficience visuelle ;
- des ressources techniques permettant la transcription de documents adaptés et la réalisation d'audits d'accessibilité numérique ;
- des structures de gouvernance associant directement les étudiants à la prise de décision ;
- des partenariats avec des associations et des organisations de la société civile afin de recruter et d'accompagner des mentors bénévoles ;
- un **référent handicap** chargé d'assurer la médiation entre l'apprenant, les enseignants et les employeurs.

Le modèle est compatible avec les principaux référentiels internationaux en matière d'accessibilité numérique, notamment le **RGAA** et les **WCAG**.

Risques et limites

- Le modèle dépend en partie de l'engagement et de la disponibilité des mentors bénévoles.
- Les coûts liés à la transcription spécialisée demeurent élevés.
- Il nécessite une coordination étroite entre un grand nombre d'institutions et d'acteurs.
- En l'absence d'un soutien structuré à l'échelle nationale, sa mise en œuvre peut varier d'un territoire ou d'un établissement à l'autre.
- Le maintien de la conformité au RGAA exige un travail continu de sensibilisation, de suivi et de plaidoyer.

Témoignages des parties prenantes

Les éléments suivants sont issus de l'analyse descriptive du rapport national. Ils reflètent les perspectives associées à la pratique telles qu'elles ont été identifiées par l'équipe de recherche et ne constituent pas des citations directes d'entretiens.

Point de vue des professionnels de l'éducation

« Le principal défi réside dans le degré élevé d'autonomie institutionnelle, où les mesures d'accessibilité s'arrêtent souvent aux frontières des établissements. »

Point de vue de la direction

« apiDV joue un rôle essentiel de continuité au sein de ce système fortement décentralisé. »

Point de vue des apprenants / des personnes en situation de handicap

« Cette fonction est particulièrement importante pour les apprenants de l'EFP, dont les parcours combinent fréquemment des périodes de formation en centre, d'apprentissage en situation de travail et d'immersion professionnelle au sein de différentes organisations. »

Liens et sources

https://www.arcom.fr

Source : Toutes les informations proviennent exclusivement de la description de la bonne pratique fournie par le partenaire VIEWS International.

BP7 : Inclusive Vocational Education Through Individualised Support, Multidisciplinary Collaboration, and Adapted Learning Environments in Lithuanian VET Schools (Lituanie)

Organisations : Raseiniai Technology and Business School (RTBS) & Karalius Mindaugas Vocational Training Centre (KMVTC)

Contexte et parties prenantes

Le système lituanien d'enseignement et de formation professionnels (EFP) est encadré par une législation nationale mettant l'accent sur l'accessibilité, l'inclusion et l'apprentissage tout au long de la vie. La Loi sur l'éducation, le Plan de développement de l'inclusion 2024-2030 ainsi que les réformes en cours de modernisation de l'EFP imposent aux établissements de soutenir les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers grâce à :

- des parcours d'apprentissage individualisés ;
- des supports pédagogiques adaptés ;
- des modalités d'évaluation flexibles ;
- un accompagnement pluridisciplinaire ;
- une coopération avec les services et organismes externes.

Cette bonne pratique combine les approches inclusives développées par deux établissements d'EFP.

Raseiniai Technology and Business School (RTBS)

Le RTBS est un établissement régional d'EFP proposant des formations dans les domaines de l'ingénierie, des technologies, du commerce, de la logistique, des services, de la santé et de l'accompagnement social. Situé dans une région confrontée au déclin démographique et à des inégalités socio-économiques, il accorde une importance particulière à la personnalisation des apprentissages et aux partenariats étroits avec les employeurs.

Karalius Mindaugas Vocational Training Centre (KMVTC)

Le KMVTC est un important centre d'EFP proposant à la fois un enseignement général (à partir de la 9e année) et des formations professionnelles. L'établissement s'appuie sur une culture inclusive de longue date, fondée sur la coopération entre les enseignants, les spécialistes de l'accompagnement, la direction, les familles et les organismes partenaires.

Parties prenantes

- les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, notamment ceux présentant des déficiences cognitives, sensorielles, émotionnelles, comportementales ou physiques ;
- les enseignants et les enseignants référents ;
- les enseignants spécialisés, psychologues, pédagogues sociaux et conseillers d'orientation ;

- les parents et les familles ;
- les services municipaux d'accompagnement et les organisations non gouvernementales ;
- les employeurs et les tuteurs en entreprise (RTBS).

Ensemble, ces deux établissements illustrent une approche mature, systémique et durable de l'EFP inclusif en Lituanie.

Problématique traitée

Les deux établissements ont constaté une augmentation du nombre d'apprenants en situation de handicap intégrant les parcours d'enseignement et de formation professionnels (EFP).

Nombre d'entre eux étaient confrontés à des difficultés liées :

- au rythme d'apprentissage et au traitement de l'information ;
- aux sensibilités sensorielles ;
- aux difficultés émotionnelles ou comportementales ;
- à l'intégration sociale ;
- à la transition vers l'emploi.

Les méthodes pédagogiques traditionnelles ne se révélaient pas toujours suffisamment flexibles ou accessibles pour répondre à cette diversité de besoins.

Les établissements ont ainsi identifié la nécessité de :

- mettre en place un accompagnement individualisé ;
- développer des supports pédagogiques adaptés ;
- renforcer les services de soutien et d'accompagnement ;
- améliorer les compétences des enseignants en matière d'inclusion ;
- créer des environnements d'apprentissage plus sûrs et plus accessibles.

La participation à différents projets Erasmus+ a également constitué un moteur important d'innovation, encourageant le développement d'approches centrées sur l'apprenant et favorisant une inclusion plus effective.

Actions mises en œuvre

Les deux établissements ont mis en place un ensemble complet de mesures favorisant l'inclusion.

1. Expériences d'apprentissage individualisées

- élaboration de plans d'apprentissage individualisés ;
- adaptation du niveau de difficulté des tâches et du rythme d'apprentissage ;
- recours à un enseignement différencié ;

- adaptation des activités pratiques afin de garantir la sécurité des apprenants et de renforcer leur confiance en eux ;
- mise en œuvre de modalités d'évaluation flexibles (examens oraux, démonstrations visuelles ou pratiques, portfolios et projets).

2. Renforcement des équipes pluridisciplinaires de soutien

Une coopération quotidienne est assurée entre :

- les enseignants spécialisés ;
- les psychologues ;
- les pédagogues sociaux ;
- les conseillers d'orientation ;
- les enseignants référents.

La collaboration avec les services municipaux et les organisations non gouvernementales permet d'assurer la continuité du soutien au-delà du cadre scolaire.

3. Adaptation et accessibilité des environnements d'apprentissage

- création d'espaces calmes et de salles adaptées aux besoins sensoriels ;
- aménagement flexible des espaces et des places assises ;
- utilisation de supports faciles à lire, intégrant des éléments visuels et un langage simplifié ;
- adaptation des ateliers et des espaces de formation pratique afin de garantir la sécurité et le confort sensoriel des apprenants.

4. Mise en œuvre de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

- utilisation de différents formats pour présenter l'information (texte, audio, vidéo et supports visuels) ;
- diversification des moyens permettant aux apprenants de démontrer leurs acquis ;
- recours à des stratégies d'engagement différenciées ;
- réduction du besoin d'aménagements individuels grâce à une conception plus inclusive des activités d'apprentissage.

5. Accompagnement de l'apprentissage en milieu professionnel (Work-Based Learning - WBL) au RTBS

- mise en place de périodes de formation en entreprise encadrées par des tuteurs professionnels ;
- adaptation des tâches en fonction des capacités des apprenants et des exigences de sécurité ;
- suivi régulier à travers des journaux de bord, des évaluations et des exercices d'auto-réflexion;
- organisation de rencontres régulières entre les enseignants et les employeurs.

Le KMVTC ne propose pas encore de périodes d'apprentissage en milieu professionnel externes pour les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, mais l'établissement prépare actuellement le développement de partenariats et de formations destinées aux tuteurs.

Facteurs de réussite

Le modèle est efficace pour plusieurs raisons :

- il intègre l'inclusion dans la culture quotidienne de l'établissement ;
- il s'appuie sur des équipes pluridisciplinaires assurant un accompagnement coordonné ;
- il adapte à la fois les pratiques pédagogiques et les environnements physiques d'apprentissage ;
- il met en œuvre les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) afin de réduire les obstacles de manière proactive ;
- il développe des partenariats solides avec les employeurs et les organismes externes ;
- il investit dans la formation des enseignants et dans une démarche d'amélioration continue ;
- il utilise de manière efficace les ressources existantes.

La combinaison de l'individualisation des parcours, de la collaboration entre les acteurs et de l'adaptation des environnements d'apprentissage crée un écosystème éducatif stable, inclusif et favorable à la réussite des apprenants.

Difficultés rencontrées

1. Préparation des enseignants

Tous les enseignants ne se sentaient pas initialement suffisamment préparés à travailler avec des apprenants présentant des profils et des besoins variés.

Solution : mise en place de formations ciblées, de dispositifs de mentorat et de mécanismes de soutien entre pairs.

2. Ressources matérielles et espaces limités

Certaines adaptations nécessitaient des investissements progressifs en matière d'équipements et d'aménagement des espaces.

Solution : priorisation des besoins les plus urgents, recherche de soutiens externes et réaménagement progressif des environnements d'apprentissage.

3. Réticences de certains employeurs

Certains employeurs hésitaient à accueillir des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers dans le cadre de l'apprentissage en milieu professionnel.

Solution :

- le RTBS a développé des relations de confiance avec les employeurs ;
- les enseignants ont organisé des réunions d'information avec les tuteurs en entreprise ;

- une planification conjointe a permis de clarifier les attentes, les responsabilités et les mécanismes de soutien.

Ce contact direct réunissait enseignants, employeurs et apprenants afin de discuter des tâches à réaliser, des questions de sécurité et des besoins spécifiques d'accompagnement.

4. Continuité de l'accompagnement

Les apprenants avaient besoin d'un soutien émotionnel et pédagogique constant tout au long de leur parcours.

Solution : coopération quotidienne entre les différents spécialistes impliqués et communication régulière avec les familles.

Lien avec la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

La pratique met en œuvre les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) à travers l'ensemble des activités pédagogiques, des modalités d'évaluation et de l'aménagement des environnements d'apprentissage.

Multiples modalités d'engagement

- possibilité pour les apprenants de choisir certaines tâches ou activités ;
- mise à disposition de salles calmes et d'espaces adaptés aux besoins sensoriels ;
- recours à des stratégies de motivation différenciées en fonction des profils et des besoins individuels.

Multiples modalités de représentation

- utilisation de supports faciles à lire ;
- recours à des repères visuels ;
- intégration de contenus audio et vidéo ;
- mise à disposition de supports numériques avec contraste renforcé et caractères agrandis.

Multiples modalités d'action et d'expression

- recours à des examens oraux ;
- utilisation de démonstrations pratiques ;
- évaluation à travers des portfolios et des projets ;
- adaptation des activités pratiques en fonction des capacités et des besoins des apprenants.

La CUA est intégrée de manière transversale dans les méthodes d'enseignement, les modalités d'évaluation et la conception des environnements d'apprentissage.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

RTBS

- augmentation de la motivation et de l'assiduité des apprenants ;
- diminution du risque de décrochage scolaire ;

- meilleure maîtrise des compétences pratiques ;
- retours positifs de la part des employeurs ;
- démonstration, par les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers, d'une plus grande fiabilité et d'une confiance en soi renforcée.

KMVTC

- les 43 apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers accompagnés présentent une amélioration de leurs interactions sociales et de leur stabilité émotionnelle ;
- amélioration des capacités d'organisation, d'autorégulation et d'autonomie ;
- utilisation plus sûre des équipements et participation plus active aux activités de formation.

Impact global

- amélioration du développement académique, social et émotionnel des apprenants ;
- renforcement des relations entre pairs ainsi que de la tolérance et de l'acceptation de la diversité ;
- augmentation de l'autonomie à domicile, telle que rapportée par les familles ;
- création d'environnements scolaires plus cohésifs, inclusifs et bienveillants.

Conditions de transférabilité

Pour reproduire ce modèle, les établissements d'enseignement et de formation professionnels (EFP) doivent disposer des éléments suivants :

- une direction engagée en faveur de l'inclusion ;
- des équipes pluridisciplinaires de soutien ;
- des programmes adaptés et des modalités d'évaluation flexibles ;
- une formation des enseignants à la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) et aux pratiques de différenciation pédagogique ;
- des partenariats avec les services externes, les organisations spécialisées et les employeurs ;
- une culture institutionnelle fondée sur l'amélioration continue.

La plupart des établissements peuvent mettre en œuvre ce modèle dans un délai d'un à deux ans.

Risques et limites

- Le modèle sollicite fortement le temps et l'expertise des professionnels spécialisés.
- Les ressources disponibles pour l'adaptation des espaces peuvent être limitées.
- Certaines réticences des employeurs peuvent freiner la mise en place de périodes d'apprentissage en milieu professionnel.

- Une formation continue des enseignants demeure indispensable pour maintenir la qualité des pratiques inclusives.

- En l'absence d'un engagement fort de la direction, la mise en œuvre peut devenir inégale ou perdre en cohérence.

Témoignages des parties prenantes

(Des phrases exactes du texte reflétant les perspectives des parties prenantes.)

Professionnels de l'éducation

« Les enseignants observent une motivation accrue, une diminution du risque de décrochage scolaire et une assiduité plus régulière chez les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. »

Direction

« L'éducation inclusive est intégrée dans la culture quotidienne de l'établissement et est largement acceptée par le personnel, les apprenants et les familles. »

Apprenants / personnes en situation de handicap

« Les apprenants participent plus activement aux cours, communiquent plus ouvertement avec leurs pairs et utilisent les équipements de manière plus sûre lors des activités pratiques. »

Liens et sources

https://rtvm.lt/itraukiojo-ugdymo-ir-profesinio-mokymo-prieinamumas/

Des liens complémentaires ainsi que les coordonnées de contact sont disponibles dans le rapport consacré à cette bonne pratique.

Source : Toutes les informations proviennent exclusivement de la description de la bonne pratique fournie par le partenaire eMundus.

BP8 : Inclusive Vocational Education Through Individualised Support, Multidisciplinary Collaboration, and Adapted Learning Environments (Portugal)

Organisation : Escola Profissional Amar Terra Verde (EPATV)

Contexte et parties prenantes

L'EPATV est un établissement d'enseignement et de formation professionnels (EFP) de niveau secondaire supérieur proposant un large éventail de formations, notamment dans les domaines de l'électrotechnique, de la programmation informatique, de l'usinage CNC, de la mécatronique, de l'automobile, du froid et de la climatisation, du sport, de la coiffure, de l'esthétique, de la cuisine et de la restauration, de l'informatique de gestion, de l'animation socioculturelle et du design graphique.

L'établissement accueille actuellement des apprenants présentant des déficiences cognitives ainsi que des troubles du neurodéveloppement.

Les principales parties prenantes comprennent :

- les entreprises locales des secteurs de l'hôtellerie, de la restauration et de l'industrie ;

- l'Institut portugais de l'emploi et de la formation professionnelle (**IEFP**) ;

- la municipalité locale ;

- la Commission de protection de l'enfance et de la jeunesse (**CPCJ**) ;
- les Institutions privées de solidarité sociale (**IPSS**).

Ces partenaires jouent un rôle essentiel dans l'organisation des périodes d'apprentissage en milieu professionnel et dans l'accompagnement de la transition des apprenants vers l'emploi.

Problématique traitée

Les apprenants présentant des déficiences cognitives rencontraient fréquemment des retards dans leur parcours de formation ou ne parvenaient pas à valider l'ensemble des modules prévus par le programme, ce qui réduisait les taux globaux d'achèvement des formations.

L'adaptation des composantes techniques des cursus professionnels aux différents profils d'apprentissage représentait également un défi important.

Par ailleurs, certains organismes d'accueil proposant des périodes d'apprentissage en milieu professionnel manifestaient initialement des réticences à accueillir des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.

Cette pratique vise à promouvoir l'équité en matière d'accès, de participation et de réussite, en veillant à ce que les besoins éducatifs particuliers ne limitent pas la capacité des apprenants à terminer leur formation ni leurs perspectives de réussite dans l'emploi.

Actions mises en œuvre

- Enseignement inclusif centré sur l'apprenant : les enseignants décomposent les tâches complexes en étapes plus petites et plus faciles à gérer en utilisant des supports visuels, des activités pratiques et des outils numériques ;
- Apprentissage expérientiel à travers des ateliers pratiques et des environnements de travail réels ou simulés ;
- Plans de transition individualisés guidant la progression des apprenants de l'éducation vers l'emploi ;
- Tutorat, coenseignement et Centre de soutien à l'apprentissage assurant un accompagnement continu ;
- Accessibilité physique : rampes d'accès, ascenseurs, installations sanitaires adaptées et signalétique claire ;
- Accessibilité numérique : sous-titrage, compatibilité avec les lecteurs d'écran et navigation simplifiée sur les plateformes d'apprentissage ;
- Accessibilité pédagogique : différenciation pédagogique, évaluations flexibles, temps supplémentaire et coenseignement ;
- Périodes d'apprentissage en milieu professionnel structurées, comprenant une phase de préparation, un double tutorat (tuteur de l'établissement et tuteur en entreprise) ainsi qu'un suivi continu à travers des réunions, des outils d'observation et des rapports de retour d'expérience.

Facteurs de réussite

- Un leadership fort et un engagement institutionnel solide ont permis d'intégrer cette pratique dans le cadre stratégique de l'établissement.
- Une collaboration efficace entre les enseignants et les membres des équipes pluridisciplinaires de soutien (enseignants spécialisés, psychologues).
- L'implication active des entreprises partenaires dans les périodes d'apprentissage en milieu professionnel.
- Une attention constante portée aux besoins des apprenants et à leur employabilité.
- Une culture scolaire positive et inclusive, maintenue pendant huit années de mise en œuvre.
- Un modèle économiquement efficace reposant sur les ressources humaines et matérielles existantes.

Difficultés rencontrées

- Des résistances initiales de la part de certains enseignants et employeurs à l'égard des approches inclusives.
- Des difficultés liées à la gestion du temps et à la coordination des activités entre les différentes parties prenantes.

Les solutions mises en œuvre comprenaient des actions ciblées de développement professionnel pour le personnel, le partage de pratiques réussies, des séances de sensibilisation destinées aux employeurs ainsi que des mécanismes clairs de planification et de coordination.

UDL et principes appliqués

La pratique s'aligne implicitement sur les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) à travers de multiples modalités d'engagement (tutorat, coenseignement, apprentissage expérientiel), de multiples modalités de représentation (supports visuels, outils numériques, activités pratiques) et de multiples modalités d'action et d'expression (différenciation pédagogique, modalités d'évaluation flexibles, temps supplémentaire). L'approche est holistique et couvre les dimensions physique, numérique et pédagogique de l'accessibilité.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

- Réduction du nombre de modules non validés et augmentation des taux d'achèvement des formations.
- Niveaux plus élevés de participation des apprenants aux activités en classe et aux périodes d'apprentissage en milieu professionnel.
- Amélioration de la confiance en soi, de l'autonomie et des compétences pratiques des apprenants.
- À 6 mois : progrès visibles en matière de participation, de développement des compétences et d'engagement.
- À 12 mois : augmentation des taux d'achèvement, réussite des périodes d'apprentissage en milieu professionnel et amélioration de l'employabilité. Certains apprenants accèdent directement à l'emploi ou poursuivent une formation complémentaire.
- La pratique est mise en œuvre depuis environ huit ans, ce qui témoigne de sa viabilité à long terme.

Conditions de transférabilité

La pratique présente un fort potentiel de réplication. Les conditions nécessaires à son transfert comprennent une équipe pluridisciplinaire de soutien (enseignants, enseignants spécialisés, psychologues), une structure dédiée telle qu'un centre de soutien à l'apprentissage, ainsi que des partenariats avec des employeurs locaux.

L'approche repose davantage sur une méthodologie que sur des infrastructures spécifiques, ce qui facilite son adaptation à différents contextes.

Risques et limites

- La pratique est actuellement limitée aux apprenants présentant des déficiences cognitives et des troubles du neurodéveloppement ; son extension à d'autres types de handicap pourrait nécessiter une expertise complémentaire.
- Elle dépend de la disponibilité d'employeurs partenaires prêts à accueillir des apprenants dans le cadre de périodes d'apprentissage en milieu professionnel.
- Les résistances initiales du personnel et des employeurs doivent être traitées de manière proactive à travers des actions de formation et de sensibilisation.
- Le déploiement à plus grande échelle peut être limité par la disponibilité de personnel spécialisé chargé de l'accompagnement.

Témoignages des parties prenantes

Professionnels de l'éducation : « Nous décomposons les tâches complexes en étapes plus petites et utilisons des supports visuels, des activités pratiques et des outils numériques afin de veiller à ce qu'aucun apprenant ne soit laissé de côté. »

Direction : « Notre principale motivation est de garantir l'équité en matière d'accès, de participation et de réussite dans l'enseignement et la formation professionnels. »

À propos des apprenants : « Les apprenants font preuve d'une plus grande confiance en eux, d'une autonomie accrue et de compétences pratiques essentielles à leur future carrière professionnelle. »

Liens et sources

Contacts : Sandra Monteiro (sandra.monteiro@epatv.pt), Jose Carlos Dias (jc.dias@epatv.pt), Clara Sousa (clara.sousa@docente.epatv.pt)

Source : Document de description de la bonne pratique soumis dans le cadre du projet WIN.

BP9 : Inclusion dans les projets de mobilité Erasmus+ en EFP (Roumanie)

Organisation : Liceul Tehnologic Francisc Neuman, Arad

Contexte et parties prenantes

Le Liceul Tehnologic Francisc Neuman est un établissement technique fondé en 1948 et situé à Arad, en Roumanie. Depuis 2017, l'établissement a intégré le Gimnaziul Ștefan Cicio Pop, dont les élèves sont majoritairement issus de la communauté rom (150 élèves).

L'établissement accueille 780 élèves de l'enseignement secondaire et professionnel dans des filières telles que le commerce, la coiffure, l'industrie textile, la sylviculture et les produits du bois.

Plus de 50 % des élèves sont issus de milieux socio-économiques précaires. Parmi les élèves du primaire et du secondaire, 25 % présentent des besoins éducatifs particuliers (BEP). Environ 80 % des élèves ayant des BEP issus du gymnasium poursuivent leur parcours dans les programmes d'enseignement et de formation professionnels (EFP) de l'établissement.

L'école emploie 85 enseignants et bénéficie du soutien d'un psychologue, d'un orthophoniste et de deux assistants pédagogiques. Elle détient une accréditation Erasmus+ pour l'EFP depuis 2020.

Les principales parties prenantes comprennent les enseignants de l'EFP, l'équipe en charge des projets Erasmus+, le Centre départemental de ressources et d'assistance éducatives (CJRAE), les organisations d'accueil à l'étranger, les employeurs locaux ainsi que les familles.

Problématique traitée

Les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers étaient confrontés à de multiples obstacles dans leur parcours d'EFP : accès limité à des modalités d'apprentissage et d'évaluation individualisées, formation insuffisante des enseignants aux méthodologies inclusives, manque de confiance en soi et de motivation lié à des situations de marginalisation, ainsi que barrières structurelles limitant leur participation aux mobilités internationales.

Ces difficultés se traduisaient par une participation plus faible des apprenants ayant des BEP aux programmes de mobilité Erasmus+ dans l'EFP, réduisant ainsi leurs possibilités de développer leurs compétences, leur employabilité et leur inclusion sociale.

La pratique répond à la nécessité de passer d'une approche fondée sur les déficits à une approche centrée sur les forces et le potentiel de l'apprenant.

Actions mises en œuvre

- Révision des critères de sélection pour les mobilités Erasmus+ en EFP : les apprenants ayant moins d'opportunités (BEP, situation socio-économique précaire, éloignement géographique) bénéficient de points supplémentaires. La sélection repose sur la motivation, les progrès personnels et le potentiel de développement, et non uniquement sur les résultats académiques.
- Sélection rigoureuse des organismes d'accueil en fonction du degré de besoins éducatifs particuliers, des situations spécifiques des apprenants et de la capacité des structures d'accueil à fournir un tutorat adapté, des tâches personnalisées et un environnement de travail sécurisé.
- Préparation adaptée à la mobilité : séances individualisées d'orientation et de conseil, adaptation des supports de travail et clarification des routines quotidiennes ainsi que des attentes afin de réduire l'anxiété.
- Suivi et accompagnement pendant la mobilité : mentorat continu assuré par les enseignants accompagnateurs, communication permanente avec les partenaires d'accueil et adaptation des activités pratiques au rythme et aux capacités de chaque apprenant.
- Accessibilité physique : accès adaptés, salles de classe flexibles, ateliers d'EFP aménagés pour permettre un travail en toute sécurité grâce à des tâches adaptées, et horaires tenant compte des contraintes des apprenants effectuant des trajets quotidiens.
- Accessibilité numérique : plateformes en ligne accessibles (Google Classroom, Edus), supports numériques adaptés avec une structure claire et des polices lisibles, contenus accessibles sur différents appareils.
- Processus cyclique annuel : sélection, préparation, mobilité, évaluation et ajustement des mesures d'inclusion.

Facteurs de réussite

- Un soutien fort de la direction, garantissant que l'inclusion constitue une priorité de l'établissement et bénéficie d'une allocation adéquate des ressources.
- Un personnel formé à la pédagogie inclusive et au mentorat des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Des partenariats de long terme avec les employeurs, les organisations d'accueil et les établissements d'enseignement.
- Un financement Erasmus+ ciblé permettant de couvrir les frais de voyage, d'hébergement et l'accompagnement supplémentaire nécessaire.
- Une utilisation efficace des ressources existantes de l'établissement (ateliers, plateformes numériques, technologies d'assistance).
- Un suivi continu, des mécanismes de retour d'information et des échanges de bonnes pratiques garantissant l'adaptabilité du dispositif.

Difficultés rencontrées

- **Défis liés aux attitudes** : certains membres du personnel ou partenaires sous-estimaient initialement les capacités des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette situation a été abordée à travers des actions de sensibilisation, des ateliers sur l'inclusion et la valorisation des réussites issues des précédentes mobilités.
- **Défis logistiques** : organisation des périodes de mobilité pour des apprenants présentant des besoins diversifiés. Cette difficulté a été traitée grâce à une planification détaillée, des horaires flexibles, une évaluation préalable des organismes d'accueil et un système de double tutorat.
- **Contraintes budgétaires** : financement limité pour les déplacements et l'accompagnement supplémentaire. Cette difficulté a été atténuée par une utilisation efficace des fonds Erasmus+, le recours à des hébergements partagés et l'intégration des activités de préparation dans les programmes de formation existants.
- **Défis procéduraux** : complexité des démarches administratives. Cette situation a été gérée grâce à des accords standardisés, des critères de sélection transparents incluant des points bonus et une gestion centralisée de la documentation.

Lien avec la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA). Principes appliqués

L'approche est explicitement alignée sur les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) : multiples modalités d'engagement (motivation, soutien émotionnel, retours positifs), multiples modalités de représentation (explications visuelles, démonstrations pratiques) et multiples modalités d'action et d'expression (diverses modalités d'évaluation des compétences acquises). Cette approche permet aux apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers ainsi qu'à ceux ayant moins d'opportunités de participer activement et de bénéficier de manière équitable de l'expérience Erasmus+ en EFP.

Éléments attestant de la réussite de la pratique

- Augmentation de la participation active des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers aux cours et aux formations pratiques.
- Acquisition de compétences professionnelles pertinentes, adaptées aux capacités individuelles des apprenants.

- Renforcement de la confiance en soi, de l'autonomie et des compétences de travail en équipe chez les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers.
- Réduction de l'absentéisme et augmentation de la motivation à poursuivre et achever les études.
- Cas documenté : Mara Oprea, une apprenante ayant des besoins éducatifs particuliers, a effectué une mobilité Erasmus+ de 90 jours à Grenade, en Espagne, au sein d'un atelier protégé dans le secteur textile. À son retour, elle a continué à mettre en pratique les compétences acquises, anime des ateliers au sein de l'association INTEGRA et a participé, au cours des quatre années suivant l'obtention de son diplôme, aux Special Olympics, à des expositions, à des défilés de mode et à diverses activités communautaires.
- Des indicateurs de résultats sont suivis à 0, 6 et 12 mois, notamment les taux de participation, l'acquisition de compétences, le maintien dans le parcours, la satisfaction des participants et la transition vers l'emploi.

Conditions de transférabilité

La reproduction de cette pratique nécessite une accréditation Erasmus+ en EFP (KA121 ou KA122), des partenariats existants avec des employeurs ou des organisations d'accueil, des mécanismes d'identification des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers ou moins d'opportunités, un personnel formé à l'éducation inclusive et au mentorat, ainsi qu'un engagement en faveur des principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) associé à des adaptations flexibles des programmes. Le cycle type comprend 2 à 3 mois de préparation, 2 à 12 semaines de mobilité et 1 à 2 mois de suivi. La conception flexible de la pratique permet son adaptation à différents contextes locaux, profils d'apprenants et secteurs professionnels.

Risques et limites

- La pratique dépend de l'accréditation Erasmus+ et des cycles de financement associés (l'accréditation actuelle prend fin en 2027).
- La qualité de l'accompagnement fourni par les organisations d'accueil varie et nécessite une sélection rigoureuse.
- Les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers peuvent être confrontés à un niveau d'anxiété plus élevé dans un environnement étranger ; la préparation et le mentorat doivent être solides.
- La complexité administrative des procédures de mobilité peut décourager les établissements de plus petite taille.
- La portée de la pratique est limitée aux apprenants sélectionnés pour participer à une mobilité ; les bénéfices plus larges en matière d'inclusion institutionnelle sont indirects.

Témoignages des parties prenantes

Professionnels de l'éducation : « Les enseignants ont adapté les méthodes d'enseignement, d'évaluation et de mentorat en recourant à des approches flexibles et centrées sur l'apprenant. »

Direction : « La volonté de garantir un accès équitable à un enseignement et une formation professionnels de qualité ainsi qu'à des opportunités de mobilité pour tous les apprenants, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers, guide notre action. »

Personne en situation de handicap (Mara Oprea) : Son parcours après la mobilité témoigne d'un renforcement de la confiance en soi, de la motivation et de l'autonomie, ainsi que d'un engagement durable dans la vie communautaire à travers l'animation d'ateliers, la participation aux Special

Olympics, à des expositions et à des défilés de mode au cours des quatre années ayant suivi l'obtention de son diplôme.

Liens et sources

Contact : Lupei Anca Marilena, directrice adjointe, Liceul Tehnologic Francisc Neuman Arad (lupei.anca@gmail.com)

www.liceul-neuman.ro

Source : Document de description de la bonne pratique soumis dans le cadre du projet WIN.

PARTIE 3. EMPLOYEURS : lieux de travail inclusifs et conception universelle de l'emploi

3.1 SYNTHÈSE EUROPÉENNE

Tendances observées dans les différents pays

L'analyse des pratiques en matière d'emploi met en évidence un certain nombre de tendances communes dans les différents pays européens, indépendamment des variations liées aux législations nationales, aux cadres institutionnels ou aux contextes économiques. Ces tendances montrent que l'emploi inclusif ne repose pas sur un modèle unique, mais sur une combinaison de pratiques organisationnelles, d'attitudes culturelles et de mécanismes de soutien pouvant être adaptés à différents environnements.

L'une des tendances les plus marquantes est l'évolution vers un recrutement fondé sur les compétences au sein des systèmes d'emploi inclusifs. Les modèles de recrutement traditionnels, qui privilégient souvent les qualifications formelles, les parcours professionnels linéaires et les indicateurs de performance standardisés, tendent à désavantager les personnes en situation de handicap ou celles ayant des parcours éducatifs non traditionnels. À l'inverse, les employeurs inclusifs accordent de plus en plus d'importance aux compétences, aux aptitudes pratiques et au potentiel de développement. Cette approche permet aux candidats de démontrer leurs points forts de manière plus pertinente et plus accessible, réduisant ainsi les biais et ouvrant des opportunités à des personnes qui pourraient autrement être exclues. Dans plusieurs cas, cette évolution est soutenue par l'utilisation de descriptions de poste adaptées, d'entretiens structurés et de modalités d'évaluation alternatives, qui contribuent à rendre les processus de recrutement plus équitables.

Une autre tendance importante est la mise en place de parcours d'intégration progressive soutenus par des modèles d'emploi accompagné (Supported Employment). Plutôt que d'attendre des nouveaux employés une performance complète immédiate, les lieux de travail inclusifs mettent en œuvre des processus d'intégration structurés comprenant du mentorat, une introduction progressive aux tâches et un accompagnement continu. Cette approche reconnaît que l'adaptation à un nouvel environnement professionnel peut être particulièrement difficile pour les personnes en situation de handicap ou disposant d'une expérience professionnelle limitée. En permettant aux employés de développer progressivement leur confiance en eux, les organisations créent les conditions favorables à leur maintien durable dans l'emploi et à leur réussite. Dans la pratique, cela implique souvent la présence de mentors en entreprise ou de job coaches offrant un soutien à la fois professionnel et émotionnel durant les premières étapes de l'emploi.

Une troisième tendance récurrente est l'application systématique de mesures d'accessibilité et d'aménagements raisonnables dans les environnements de travail. Les pratiques les plus efficaces montrent que l'inclusion ne se limite pas au recrutement, mais nécessite une adaptation continue du contexte professionnel. Ces adaptations peuvent prendre la forme de modifications physiques, telles que des infrastructures accessibles, mais également d'ajustements organisationnels, comme des horaires flexibles, des tâches adaptées ou des modes de communication alternatifs. Il est important de

souligner que nombre de ces mesures sont relativement peu coûteuses tout en ayant un impact significatif sur les performances et le bien-être des employés. Cela remet en question l'idée reçue selon laquelle l'inclusion serait particulièrement coûteuse et met au contraire en évidence l'importance d'interventions ciblées et réfléchies.

Étroitement liée à cette évolution, la reconnaissance croissante des modalités de travail flexibles apparaît comme un facteur clé de l'inclusion. Dans les différentes études de cas, la flexibilité des horaires, de la répartition des tâches et de l'organisation du travail constitue un élément essentiel permettant aux employés ayant des besoins divers de participer pleinement à la vie professionnelle. Cette flexibilité permet aux organisations de prendre en compte différents styles de travail, niveaux d'énergie et besoins de soutien, tout en bénéficiant à l'ensemble du personnel grâce à une meilleure conciliation entre vie professionnelle et vie privée et à une plus grande capacité d'adaptation.

Une autre tendance importante est le rôle des écosystèmes de partenariat reliant les employeurs aux prestataires d'enseignement et de formation professionnels inclusifs (EFP inclusif), aux ONG et aux organisations communautaires. Ces partenariats jouent un rôle essentiel dans la transition entre l'éducation et l'emploi, en particulier pour les personnes en situation de handicap ou ayant moins d'opportunités. Grâce à cette collaboration, les employeurs ont accès à des candidats préparés, tandis que les prestataires d'EFP et les organismes de soutien peuvent veiller à ce que les formations correspondent aux besoins du marché du travail. Dans de nombreux cas, ces partenariats offrent également des services complémentaires tels que le mentorat, le job coaching ou la médiation en milieu professionnel, renforçant ainsi l'efficacité des démarches d'inclusion.

L'importance de l'apprentissage en milieu professionnel (Work-Based Learning - WBL) en tant que passerelle entre l'éducation et l'emploi constitue une autre tendance récurrente. De nombreuses pratiques d'emploi inclusif s'appuient sur une participation préalable à des stages, des apprentissages ou d'autres formes de formation pratique. Ces expériences permettent aux personnes concernées de développer non seulement des compétences techniques, mais également des compétences sociales et professionnelles essentielles à une insertion professionnelle réussie. Les employeurs impliqués dans des programmes de WBL déclarent souvent avoir davantage confiance dans le recrutement de personnes en situation de handicap, ayant déjà pu observer leurs capacités dans des situations de travail réelles.

Au-delà des changements structurels et procéduraux, un fort accent est mis, dans l'ensemble des pays étudiés, sur le développement d'une culture organisationnelle inclusive. Les pratiques les plus efficaces montrent que l'inclusion n'est pas uniquement une question technique ou procédurale, mais également une question culturelle. Les organisations qui promeuvent activement la diversité, encouragent une communication ouverte et favorisent le respect mutuel créent des environnements dans lesquels les employés se sentent en sécurité et valorisés. Cet aspect est particulièrement important pour réduire le phénomène de non-divulgation du handicap (disclosure gap), les employés étant davantage enclins à exprimer leurs besoins lorsqu'ils ont la certitude d'être soutenus plutôt que jugés.

La promotion de la neurodiversité constitue une autre tendance émergente dans les lieux de travail inclusifs. De plus en plus d'organisations reconnaissent que les différences cognitives, telles que l'autisme, le TDAH ou la dyslexie, représentent des formes précieuses de diversité plutôt que des déficits. En adaptant les modes de communication, les environnements sensoriels et les processus de travail, les employeurs peuvent créer les conditions permettant aux employés neurodivergents de s'épanouir. Cette évolution reflète un mouvement plus large consistant à passer d'une approche fondée sur les déficits à une approche centrée sur les forces et les capacités des personnes.

Enfin, de nombreuses pratiques soulignent l'importance d'approches individualisées de l'emploi, souvent soutenues par des outils tels que le Projet individualisé d'emploi (Individualized Project - Employment) ou des dispositifs similaires. Ces approches visent à faire correspondre les postes de

travail aux capacités, aux préférences et aux objectifs professionnels de chaque personne, afin de garantir que les employés occupent des fonctions dans lesquelles ils peuvent réussir. Ce niveau de personnalisation contribue à accroître à la fois la satisfaction au travail et la productivité, tout en réduisant le turnover.

Une autre tendance notable est l'importance accordée à la durabilité et à l'intégration à long terme. L'emploi inclusif est plus efficace lorsqu'il est intégré aux stratégies organisationnelles plutôt que mis en œuvre sous la forme d'une initiative ponctuelle. De nombreuses pratiques réussies se caractérisent par un engagement continu, une amélioration permanente et une intégration dans des politiques organisationnelles plus larges. Cela inclut l'élaboration de lignes directrices internes, de programmes de formation destinés au personnel ainsi que de mécanismes de suivi et d'évaluation.

Enfin, il est important de souligner que ces tendances ne sont pas isolées mais interconnectées. Une inclusion efficace résulte généralement de la combinaison de plusieurs éléments, notamment des environnements accessibles, des structures de soutien et des attitudes inclusives. L'interaction entre ces différents facteurs crée un système holistique dans lequel les personnes en situation de handicap peuvent non seulement accéder à l'emploi, mais également s'y épanouir.

Dans l'ensemble, les tendances observées dans les différents pays montrent que l'emploi inclusif est à la fois réalisable et bénéfique. Bien que les approches spécifiques puissent varier selon les contextes, les principes sous-jacents – tels que l'accessibilité, l'emploi accompagné (Supported Employment), les modalités de travail flexibles et les partenariats solides – demeurent constants et transférables. Ces résultats constituent une base solide pour comprendre comment des lieux de travail inclusifs peuvent être développés et pérennisés dans différents contextes européens.

Obstacles

Malgré le nombre croissant de pratiques réussies en matière d'emploi inclusif à travers l'Europe, l'analyse des études de cas met en évidence un ensemble d'obstacles persistants et interconnectés qui continuent de limiter la pleine participation des personnes en situation de handicap au marché du travail. Ces obstacles opèrent à plusieurs niveaux – structurel, organisationnel et individuel – et se renforcent souvent mutuellement, créant des défis complexes qui nécessitent des réponses coordonnées.

L'un des obstacles les plus importants identifiés dans les différents pays est le niveau limité de sensibilisation et de préparation des employeurs en matière d'**emploi inclusif** (*Inclusive employment*). Bien que de nombreuses organisations expriment leur volonté d'adopter des pratiques inclusives, elles manquent souvent des connaissances, de l'expérience ou de la confiance nécessaires pour les mettre en œuvre efficacement. Cette lacune est particulièrement visible dans les petites et moyennes entreprises, où les ressources consacrées à la formation et au développement organisationnel peuvent être limitées. Par conséquent, l'inclusion est parfois perçue comme complexe, risquée ou coûteuse en ressources, ce qui conduit les employeurs à hésiter lorsqu'ils envisagent de recruter des personnes en situation de handicap.

Étroitement liée à cette réalité, la persistance de biais dans les processus de recrutement continue de restreindre l'accès aux opportunités d'emploi. Les modèles de recrutement traditionnels reposent souvent sur des critères standardisés qui ne tiennent pas compte de la diversité des capacités ou des parcours professionnels non linéaires. Même en l'absence de discrimination intentionnelle, des biais structurels peuvent apparaître à travers des descriptions de poste rigides, des procédures de candidature inaccessibles ou des formats d'entretien qui désavantagent certains candidats. Dans ce contexte, l'absence de pratiques telles que le **recrutement anonymisé** (*Anonymized Recruitment*) ou l'évaluation fondée sur les compétences peut renforcer l'exclusion et limiter la diversité au sein des organisations.

Un autre obstacle majeur est le **fossé de divulgation** (*Disclosure gap*), qui reflète l'écart entre le nombre d'employés en situation de handicap et le nombre de ceux qui se sentent suffisamment en confiance pour divulguer leur handicap sur leur lieu de travail. De nombreuses personnes choisissent de ne pas révéler leur situation par crainte de la stigmatisation, de la discrimination ou de conséquences négatives sur leur carrière. Cette absence de divulgation empêche les employeurs de mettre en place des **aménagements raisonnables** (*Reasonable Adjustments*) appropriés et limite l'efficacité des stratégies d'inclusion. La persistance de ce fossé met en évidence l'importance de la culture organisationnelle et de la confiance pour favoriser une communication ouverte.

L'analyse met également en évidence une mise en œuvre insuffisante de l'**accessibilité** (*Accessibility*) dans les environnements de travail. Bien que des cadres législatifs tels que l'Acte européen sur l'accessibilité (*European Accessibility Act*) fournissent des orientations claires, leur application reste inégale dans la pratique. Des obstacles peuvent subsister dans les espaces physiques, les systèmes numériques, les processus de communication ou les procédures organisationnelles. Dans de nombreux cas, l'accessibilité n'est prise en compte qu'une fois les problèmes apparus, plutôt que d'être intégrée de manière proactive dans la conception des environnements de travail. Cette approche réactive réduit l'efficacité des mesures mises en place et peut décourager tant les employeurs que les employés de s'engager dans des démarches d'inclusion.

Un autre obstacle concerne la disponibilité limitée et la pérennité des dispositifs d'**emploi accompagné** (*Supported Employment*). Bien que le mentorat, le job coaching et l'accompagnement continu soient reconnus comme des facteurs clés de réussite, ils ne sont pas toujours disponibles de manière cohérente ou suffisamment financés. Dans certains contextes, les services de soutien dépendent de projets à court terme ou de financements externes, ce qui soulève des préoccupations quant à leur continuité et à leur impact à long terme. En l'absence de systèmes de soutien stables, les employés en situation de handicap peuvent rencontrer des difficultés à conserver leur emploi, en particulier lors des périodes de transition ou de changement.

L'absence de mécanismes de transition structurés entre l'**enseignement et la formation professionnels inclusifs** (*Inclusive Vocational Education and Training – inclusive VET*) et l'emploi constitue un autre défi majeur. Bien que de nombreux programmes d'EFP visent à préparer les apprenants au marché du travail, la phase de transition est souvent insuffisamment accompagnée. Il peut en résulter un décalage entre les compétences acquises et les opportunités d'emploi réelles. Les personnes nécessitant un soutien supplémentaire peuvent notamment éprouver des difficultés à gérer cette transition de manière autonome, ce qui peut conduire au chômage ou au sous-emploi malgré l'achèvement de leur formation.

Les contraintes de ressources apparaissent également comme un obstacle récurrent, notamment en ce qui concerne la mise en œuvre de **modalités de travail flexibles** (*Flexible working arrangements*) et d'adaptations du poste de travail. Bien que de nombreuses mesures inclusives soient relativement peu coûteuses, elles nécessitent néanmoins du temps, de la planification et un engagement organisationnel. Dans les petites structures, les ressources humaines et financières limitées peuvent restreindre la capacité à fournir un accompagnement personnalisé ou à investir dans des améliorations de l'accessibilité. Cela peut créer des inégalités entre les organisations selon leur capacité à mettre en œuvre des pratiques inclusives.

Un autre obstacle important réside dans le manque de formation et de renforcement des capacités du personnel et de l'encadrement. L'inclusion exige non seulement des changements structurels, mais aussi une évolution des attitudes et des compétences. Sans formation adéquate, les responsables et les collègues peuvent se sentir insuffisamment préparés à travailler au sein d'équipes diversifiées, ce qui peut entraîner des malentendus, une collaboration réduite ou des situations d'exclusion involontaire. Cela souligne la nécessité d'un développement professionnel continu axé sur la diversité, l'inclusion et la communication.

Les obstacles culturels et comportementaux jouent également un rôle important dans la limitation de l'inclusion. Dans certains contextes, le handicap est encore perçu à travers une approche fondée sur les déficits, mettant l'accent sur les limitations plutôt que sur le potentiel des personnes. Cette perspective peut influencer les décisions de recrutement, les interactions sur le lieu de travail et les attentes en matière de performance. Surmonter ces attitudes nécessite non seulement des changements de politiques, mais aussi des efforts de long terme visant à sensibiliser et à faire évoluer les perceptions.

L'analyse met également en évidence des défis liés à l'intégration de la **neurodiversité** (*Neurodiversity*) sur le lieu de travail. Bien que la sensibilisation aux profils neurodivergents progresse, de nombreuses organisations manquent encore des connaissances et des outils nécessaires pour accompagner efficacement les employés neurodivergents. Cela peut conduire à des environnements qui ne sont pas adaptés aux différents modes de communication, aux besoins sensoriels ou aux processus cognitifs, limitant ainsi la capacité de ces personnes à donner le meilleur d'elles-mêmes.

L'absence de mécanismes systématiques de suivi et d'évaluation peut également limiter l'efficacité des initiatives d'inclusion. Sans indicateurs clairs ni systèmes de retour d'information, les organisations peuvent éprouver des difficultés à évaluer l'impact de leurs pratiques ou à identifier les domaines nécessitant des améliorations. Il peut en résulter une mise en œuvre fragmentée ou incohérente, réduisant l'efficacité globale des stratégies d'inclusion.

Il est également important de reconnaître que nombre de ces obstacles sont interconnectés. Par exemple, le manque de sensibilisation peut conduire à une accessibilité insuffisante, ce qui contribue à son tour au **fossé de divulgation** (*Disclosure gap*) et limite la participation. De même, les contraintes de ressources peuvent affecter la disponibilité des services de soutien, avec des répercussions à la fois sur le recrutement et sur le maintien dans l'emploi. Relever ces défis nécessite donc une approche holistique et coordonnée prenant en compte les multiples dimensions de l'inclusion.

Malgré ces obstacles, l'analyse montre également que de nombreux défis peuvent être surmontés grâce à des mesures relativement concrètes et réalisables. Les études de cas démontrent que lorsque les organisations disposent des outils, des connaissances et des partenariats appropriés, elles sont en mesure de mettre en œuvre des pratiques inclusives efficaces. Cela souligne l'importance de créer des environnements favorables qui soutiennent les employeurs dans leurs efforts pour devenir plus inclusifs.

Dans l'ensemble, les obstacles identifiés fournissent des informations précieuses sur les domaines dans lesquels des progrès supplémentaires sont nécessaires. En comprenant mieux ces défis, les décideurs politiques, les professionnels de l'éducation et les employeurs peuvent collaborer afin de concevoir des interventions ciblées répondant à la fois aux obstacles structurels et culturels. Cette démarche est essentielle pour construire des marchés du travail plus inclusifs, dans lesquels les personnes en situation de handicap peuvent participer pleinement et sur un pied d'égalité.

Outils et approches

L'analyse des bonnes pratiques liées à l'emploi dans les différents pays met en évidence un large éventail d'outils et d'approches soutenant efficacement la mise en œuvre de l'**emploi inclusif** (*Inclusive employment*). Ces outils démontrent que l'inclusion peut être opérationnalisée à travers des mesures pratiques, évolutives et souvent peu coûteuses, qui répondent aux obstacles rencontrés aux différentes étapes du parcours professionnel, du recrutement jusqu'au maintien durable dans l'emploi et au développement de carrière.

L'une des approches les plus largement utilisées consiste à mettre en place des processus de recrutement structurés et inclusifs. De nombreuses organisations ont évolué vers des modèles de recrutement fondés sur les compétences, qui privilégient les aptitudes et le potentiel plutôt que les

seules qualifications formelles. Cela comprend l'utilisation de descriptions de poste simplifiées et inclusives, d'un langage clair et neutre, ainsi que de critères de sélection transparents. Dans certains cas, les employeurs adoptent des pratiques de **recrutement anonymisé** (*Anonymized Recruitment*), en supprimant les informations personnelles des candidatures afin de réduire les biais inconscients. En outre, des modalités d'évaluation alternatives – telles que des mises en situation pratiques ou des entretiens structurés – permettent aux candidats de démontrer leurs capacités de manière plus accessible et plus pertinente.

Une deuxième approche essentielle est la mise en œuvre de l'**emploi accompagné** (*Supported Employment*) à travers le mentorat, le coaching et l'accompagnement continu. Cette approche repose sur le constat qu'une inclusion réussie nécessite un soutien durable au-delà de la phase de recrutement. De nombreuses organisations désignent des mentors en entreprise ou des job coaches chargés d'accompagner les employés lors de leur intégration et tout au long de leur parcours professionnel. Ces personnes apportent à la fois un soutien pratique et un soutien émotionnel, aidant les employés à comprendre les attentes du milieu professionnel, à développer leur confiance en eux et à faire face aux difficultés lorsqu'elles surviennent. La présence de dispositifs de soutien structurés améliore considérablement les taux de maintien dans l'emploi et contribue à la durabilité de l'insertion professionnelle.

Étroitement liée à cette approche, l'utilisation de processus d'intégration progressive permet aux employés de s'adapter à leurs fonctions à leur propre rythme. Au lieu d'attendre une performance complète dès le départ, les organisations introduisent progressivement les tâches et ajustent les responsabilités en fonction des capacités et des progrès de chaque personne. Cette approche réduit le stress, renforce la confiance en soi et favorise un environnement de travail plus inclusif. Elle est particulièrement efficace pour les personnes en situation de handicap ou disposant d'une expérience professionnelle limitée.

L'application de l'**accessibilité** (*Accessibility*) et des **aménagements raisonnables** (*Reasonable Adjustments*) demeure un outil fondamental dans l'ensemble des pratiques étudiées. Ces mesures garantissent que les employés peuvent accomplir leurs tâches efficacement en supprimant les obstacles physiques, numériques et organisationnels. Parmi les exemples figurent l'adaptation des postes de travail, la mise à disposition de technologies d'assistance, l'ajustement des modes de communication ou encore l'aménagement des horaires de travail. Il est important de souligner que de nombreuses organisations indiquent que ces adaptations sont relativement simples à mettre en œuvre tout en ayant un impact significatif sur les performances et le bien-être des employés.

Une autre approche importante est l'adoption de **modalités de travail flexibles** (*Flexible working arrangements*), qui permettent aux organisations de prendre en compte la diversité des besoins et des modes de travail. Cette flexibilité peut prendre la forme d'horaires à temps partiel, de possibilités de télétravail, d'une répartition adaptable des tâches ou d'horaires variables. Ces modalités sont particulièrement utiles pour les personnes qui ont besoin de davantage de temps pour certaines tâches, dont le niveau d'énergie peut fluctuer ou qui doivent concilier leur activité professionnelle avec des contraintes liées à leur état de santé. Dans le même temps, cette flexibilité bénéficie à l'ensemble du personnel en favorisant une culture organisationnelle plus adaptable et plus inclusive.

Le développement de modèles fondés sur des partenariats constitue également un outil essentiel pour promouvoir l'inclusion. Les employeurs collaborent de plus en plus avec les prestataires d'**enseignement et de formation professionnels inclusifs** (*Inclusive Vocational Education and Training – inclusive VET*), les ONG et les organisations communautaires afin de créer des passerelles entre l'éducation et l'emploi. Ces partenariats facilitent l'accès à des candidats préparés, fournissent des services de soutien complémentaires et garantissent que les programmes de formation sont alignés sur les besoins du marché du travail. Dans de nombreux cas, cette collaboration comprend également

la planification conjointe de stages, de périodes d'apprentissage en milieu professionnel et de programmes de transition.

L'intégration de l'**apprentissage en milieu professionnel** (*Work-Based Learning – WBL*) dans les parcours vers l'emploi constitue une autre approche efficace. Le WBL offre aux apprenants la possibilité d'acquérir une expérience pratique dans des environnements de travail réels avant leur entrée dans l'emploi. Cela permet non seulement de renforcer les compétences techniques, mais aussi de développer des compétences sociales, communicationnelles et organisationnelles essentielles à l'insertion professionnelle. Pour les employeurs, le WBL représente également une occasion précieuse d'évaluer les candidats potentiels dans des situations réelles de travail, réduisant ainsi l'incertitude et renforçant la confiance dans le recrutement inclusif.

Au-delà de ces approches structurelles, de nombreuses organisations mettent en œuvre des politiques et des cadres organisationnels inclusifs. Ceux-ci peuvent inclure des stratégies en matière de diversité et d'inclusion, des lignes directrices internes ou des politiques spécifiques répondant aux besoins des employés en situation de handicap. Par exemple, certaines organisations adoptent des outils structurés comparables à un **passeport d'aménagements raisonnables** (*Reasonable Adjustments Passport*), qui documente les besoins individuels de soutien et garantit leur continuité malgré les changements de poste ou de management. D'autres élaborent des politiques favorisant la **neurodiversité** (*Neurodiversity*), en prenant en compte les styles de communication, les environnements sensoriels et les différences cognitives.

La formation et le renforcement des capacités du personnel constituent un autre élément essentiel d'une inclusion réussie. De nombreuses organisations investissent dans des actions de sensibilisation, des ateliers et des programmes de développement professionnel axés sur la diversité et l'inclusion. Ces initiatives permettent aux responsables et aux collègues de développer les compétences et la confiance nécessaires pour travailler efficacement au sein d'équipes diversifiées, réduisant ainsi les incompréhensions et favorisant un environnement plus soutenant.

Le recours à des approches individualisées de l'emploi constitue également une thématique récurrente. Des outils tels que le **Projet individualisé d'emploi** (*Individualized Project – Employment*) ou des dispositifs similaires permettent aux organisations d'aligner les postes de travail sur les points forts, les préférences et les objectifs professionnels de chaque personne. Ce niveau de personnalisation accroît la satisfaction au travail, améliore les performances et réduit le turnover. Il reflète également une évolution vers une approche fondée sur les forces, dans laquelle la diversité est considérée comme un atout plutôt que comme un défi.

Une autre approche émergente est l'utilisation des technologies numériques et des technologies d'assistance pour soutenir l'accessibilité et la productivité. Ces outils peuvent inclure des lecteurs d'écran, des logiciels de reconnaissance vocale, des aides visuelles ou des plateformes numériques personnalisées. Dans certains cas, des systèmes comparables au concept de **sac à dos numérique** (*digital backpack*) sont utilisés afin de garantir la continuité des outils d'assistance entre l'éducation et l'emploi. Cette intégration des technologies renforce l'autonomie et permet aux employés d'accomplir leurs tâches de manière plus efficace.

Les mécanismes de suivi et d'évaluation jouent également un rôle important dans l'efficacité des pratiques inclusives. Les organisations qui mettent en œuvre des systèmes réguliers de retour d'information, des évaluations des performances et des analyses d'impact sont davantage en mesure d'identifier leurs points forts ainsi que les domaines nécessitant des améliorations. Cela favorise un développement continu et garantit que l'inclusion demeure un processus dynamique et évolutif.

Le développement de modèles fondés sur des partenariats constitue également un outil essentiel pour promouvoir l'inclusion. Les employeurs collaborent de plus en plus avec les prestataires d'**enseignement et de formation professionnels inclusifs** (*Inclusive Vocational Education and*

Training – inclusive VET), les ONG et les organisations communautaires afin de créer des passerelles entre l'éducation et l'emploi. Ces partenariats facilitent l'accès à des candidats préparés, fournissent des services de soutien complémentaires et garantissent que les programmes de formation sont alignés sur les besoins du marché du travail. Dans de nombreux cas, cette collaboration comprend également la planification conjointe de stages, de périodes d'apprentissage en milieu professionnel et de programmes de transition.

L'intégration de l'**apprentissage en milieu professionnel** (*Work-Based Learning – WBL*) dans les parcours vers l'emploi constitue une autre approche efficace. Le WBL offre aux apprenants la possibilité d'acquérir une expérience pratique dans des environnements de travail réels avant leur entrée dans l'emploi. Cela permet non seulement de renforcer les compétences techniques, mais aussi de développer des compétences sociales, communicationnelles et organisationnelles essentielles à l'insertion professionnelle. Pour les employeurs, le WBL représente également une occasion précieuse d'évaluer les candidats potentiels dans des situations réelles de travail, réduisant ainsi l'incertitude et renforçant la confiance dans le recrutement inclusif.

Au-delà de ces approches structurelles, de nombreuses organisations mettent en œuvre des politiques et des cadres organisationnels inclusifs. Ceux-ci peuvent inclure des stratégies en matière de diversité et d'inclusion, des lignes directrices internes ou des politiques spécifiques répondant aux besoins des employés en situation de handicap. Par exemple, certaines organisations adoptent des outils structurés comparables à un **passeport d'aménagements raisonnables** (*Reasonable Adjustments Passport*), qui documente les besoins individuels de soutien et garantit leur continuité malgré les changements de poste ou de management. D'autres élaborent des politiques favorisant la **neurodiversité** (*Neurodiversity*), en prenant en compte les styles de communication, les environnements sensoriels et les différences cognitives.

La formation et le renforcement des capacités du personnel constituent un autre élément essentiel d'une inclusion réussie. De nombreuses organisations investissent dans des actions de sensibilisation, des ateliers et des programmes de développement professionnel axés sur la diversité et l'inclusion. Ces initiatives permettent aux responsables et aux collègues de développer les compétences et la confiance nécessaires pour travailler efficacement au sein d'équipes diversifiées, réduisant ainsi les incompréhensions et favorisant un environnement plus soutenant.

Le recours à des approches individualisées de l'emploi constitue également une thématique récurrente. Des outils tels que le **Projet individualisé d'emploi** (*Individualized Project – Employment*) ou des dispositifs similaires permettent aux organisations d'aligner les postes de travail sur les points forts, les préférences et les objectifs professionnels de chaque personne. Ce niveau de personnalisation accroît la satisfaction au travail, améliore les performances et réduit le turnover. Il reflète également une évolution vers une approche fondée sur les forces, dans laquelle la diversité est considérée comme un atout plutôt que comme un défi.

Une autre approche émergente est l'utilisation des technologies numériques et des technologies d'assistance pour soutenir l'accessibilité et la productivité. Ces outils peuvent inclure des lecteurs d'écran, des logiciels de reconnaissance vocale, des aides visuelles ou des plateformes numériques personnalisées. Dans certains cas, des systèmes comparables au concept de **sac à dos numérique** (*digital backpack*) sont utilisés afin de garantir la continuité des outils d'assistance entre l'éducation et l'emploi. Cette intégration des technologies renforce l'autonomie et permet aux employés d'accomplir leurs tâches de manière plus efficace.

Les mécanismes de suivi et d'évaluation jouent également un rôle important dans l'efficacité des pratiques inclusives. Les organisations qui mettent en œuvre des systèmes réguliers de retour d'information, des évaluations des performances et des analyses d'impact sont davantage en mesure

d'identifier leurs points forts ainsi que les domaines nécessitant des améliorations. Cela favorise un développement continu et garantit que l'inclusion demeure un processus dynamique et évolutif.

Il est important de souligner que l'efficacité de ces outils et approches dépend non seulement de leur mise en œuvre individuelle, mais aussi de la manière dont ils sont combinés au sein d'un système cohérent. Les pratiques les plus réussies montrent que l'inclusion est plus efficace lorsque plusieurs mesures sont intégrées et alignées entre elles. Par exemple, un recrutement inclusif doit être complété par un accompagnement lors de l'intégration, des adaptations du poste de travail et une évolution de la culture organisationnelle.

Dans l'ensemble, les outils et approches identifiés dans les différents pays montrent que l'**emploi inclusif** (*Inclusive employment*) est à la fois réalisable et évolutif. Ils fournissent des orientations pratiques aux organisations souhaitant améliorer leurs pratiques d'inclusion et mettent en évidence l'importance de combiner des mesures structurelles, procédurales et culturelles. En adoptant ces approches, les employeurs peuvent créer des environnements dans lesquels les personnes en situation de handicap sont non seulement en mesure d'accéder à l'emploi, mais également de s'y épanouir et de contribuer de manière significative à l'organisation.

Synthèse des témoignages des parties prenantes

L'analyse des perspectives des parties prenantes dans les différentes pratiques d'emploi sélectionnées apporte une dimension qualitative essentielle à la compréhension des lieux de travail inclusifs. Si les mesures structurelles, les politiques et les outils sont indispensables, les expériences vécues des personnes impliquées dans ces processus – personnes en situation de handicap, employeurs, professionnels de l'éducation et spécialistes de l'accompagnement – permettent de mieux comprendre ce qui rend l'inclusion réellement significative et durable dans la pratique.

Du point de vue des personnes en situation de handicap, l'un des messages les plus récurrents est l'importance d'être reconnues pour leurs capacités plutôt que pour leurs limitations. De nombreux participants soulignent que l'accès à l'emploi ne consiste pas seulement à obtenir un poste, mais aussi à être valorisé en tant que professionnel et à contribuer de manière significative au sein d'une équipe. Cela met en évidence l'importance des pratiques d'**emploi inclusif** (*Inclusive employment*) centrées sur les compétences, le potentiel et les forces individuelles. Lorsque les processus de recrutement et les pratiques professionnelles sont alignés sur ces principes, les personnes concernées déclarent des niveaux plus élevés de confiance en soi, de motivation et de satisfaction au travail.

Un autre thème majeur qui ressort des témoignages est l'importance de l'**accessibilité** (*Accessibility*) en tant qu'expérience vécue plutôt qu'en tant qu'exigence formelle. Les employés décrivent souvent l'accessibilité non seulement en termes d'infrastructures physiques, mais aussi en lien avec la communication, les processus organisationnels et la culture du lieu de travail. Par exemple, des consignes claires, des collègues bienveillants et des attentes flexibles sont souvent considérés comme tout aussi importants que les adaptations techniques. Cela renforce l'idée que l'accessibilité doit être comprise comme un concept holistique, intégré aux pratiques quotidiennes.

Le rôle de l'**emploi accompagné** (*Supported Employment*) est également fortement mis en avant par les parties prenantes. De nombreuses personnes soulignent l'importance du mentorat, de l'accompagnement et du soutien continu, en particulier durant les premières étapes de l'emploi. La présence d'une personne de soutien – qu'il s'agisse d'un mentor, d'un job coach ou d'un collègue – peut faire une différence considérable dans la capacité à s'adapter à un nouvel environnement professionnel. Ce soutien n'est pas seulement pratique, mais aussi émotionnel, aidant les individus à surmonter l'anxiété, à développer leur confiance en eux et à renforcer leur sentiment d'appartenance.

Étroitement liée à cette question, l'importance des **modalités de travail flexibles** (*Flexible working arrangements*) est fréquemment mentionnée comme un facteur clé de l'inclusion. Les parties

prenantes soulignent que la flexibilité des horaires de travail, de l'organisation des tâches et des attentes leur permet de gérer plus efficacement leurs responsabilités et d'exprimer pleinement leur potentiel. Il est important de noter que cette flexibilité n'est pas perçue comme un privilège, mais comme une condition nécessaire à une participation équitable. Cette perspective remet en question les conceptions traditionnelles du travail standardisé et met en lumière la nécessité de modèles organisationnels plus adaptables.

Une question particulièrement importante soulevée par les parties prenantes est celle du **fossé de divulgation** (*Disclosure gap*). De nombreuses personnes déclarent hésiter à divulguer leur handicap par crainte de la stigmatisation, de la discrimination ou de conséquences négatives sur leur carrière. Cette absence de divulgation limite l'accès aux **aménagements raisonnables** (*Reasonable Adjustments*) et réduit l'efficacité des mesures d'inclusion. Cependant, dans les organisations qui favorisent la communication ouverte et la confiance, les employés se sentent plus à l'aise pour exprimer leurs besoins, ce qui conduit à un meilleur accompagnement et à de meilleurs résultats. Cela démontre le rôle crucial de la culture organisationnelle dans la facilitation ou, au contraire, dans l'entrave à l'inclusion.

Du point de vue des employeurs, un constat essentiel est que l'inclusion est souvent plus facile à mettre en œuvre qu'ils ne l'avaient initialement imaginé. De nombreux employeurs indiquent que les adaptations nécessaires pour soutenir les employés en situation de handicap sont relativement simples et n'impliquent pas de coûts importants. Le principal défi réside plutôt dans l'évolution des attitudes et dans le renforcement de la confiance envers les pratiques inclusives. Une fois ces obstacles surmontés, les employeurs reconnaissent souvent les bénéfices de la diversité, notamment l'amélioration de la dynamique d'équipe, une plus grande capacité d'innovation et le renforcement de la réputation de l'organisation.

Les employeurs soulignent également l'importance de la collaboration avec des partenaires externes, en particulier les prestataires d'**enseignement et de formation professionnels inclusifs** (*Inclusive Vocational Education and Training – inclusive VET*) et les organismes de soutien. Ces partenariats donnent accès à des candidats préparés, à une expertise complémentaire et à un accompagnement continu, réduisant ainsi les risques perçus liés au recrutement inclusif. Dans de nombreux cas, les employeurs ayant participé à ce type de partenariat se montrent davantage disposés à poursuivre et à développer leurs efforts en matière d'inclusion.

Les professionnels de l'éducation et de l'accompagnement mettent en avant l'importance de la continuité entre l'éducation et l'emploi. Ils soulignent que l'inclusion doit être envisagée comme un processus continu qui commence dans le système d'EFP et se prolonge sur le lieu de travail. L'intégration de l'**apprentissage en milieu professionnel** (*Work-Based Learning – WBL*) et de parcours de transition structurés est considérée comme essentielle pour préparer les personnes à des environnements de travail réels. Sans cette continuité, les bénéfices de l'éducation inclusive risquent de ne pas se traduire par une insertion professionnelle réussie.

Une autre perspective importante est la reconnaissance croissante de la **neurodiversité** (*Neurodiversity*) sur le lieu de travail. Les parties prenantes soulignent que les personnes neurodivergentes apportent souvent des atouts spécifiques, tels qu'une grande attention aux détails, de la créativité ou des capacités de résolution de problèmes. Cependant, ces atouts ne peuvent être pleinement valorisés que si les lieux de travail sont adaptés aux différents styles de communication et aux besoins sensoriels. Cela implique un passage d'une approche fondée sur les déficits à une approche qui considère la diversité comme une source d'innovation.

Étroitement liée à cette question, l'importance des **modalités de travail flexibles** (*Flexible working arrangements*) est fréquemment mentionnée comme un facteur clé de l'inclusion. Les parties prenantes soulignent que la flexibilité des horaires de travail, de l'organisation des tâches et des

attentes leur permet de gérer plus efficacement leurs responsabilités et d'exprimer pleinement leur potentiel. Il est important de noter que cette flexibilité n'est pas perçue comme un privilège, mais comme une condition nécessaire à une participation équitable. Cette perspective remet en question les conceptions traditionnelles du travail standardisé et met en lumière la nécessité de modèles organisationnels plus adaptables.

Une question particulièrement importante soulevée par les parties prenantes est celle du **fossé de divulgation** (*Disclosure gap*). De nombreuses personnes déclarent hésiter à divulguer leur handicap par crainte de la stigmatisation, de la discrimination ou de conséquences négatives sur leur carrière. Cette absence de divulgation limite l'accès aux **aménagements raisonnables** (*Reasonable Adjustments*) et réduit l'efficacité des mesures d'inclusion. Cependant, dans les organisations qui favorisent la communication ouverte et la confiance, les employés se sentent plus à l'aise pour exprimer leurs besoins, ce qui conduit à un meilleur accompagnement et à de meilleurs résultats. Cela démontre le rôle crucial de la culture organisationnelle dans la facilitation ou, au contraire, dans l'entrave à l'inclusion.

Du point de vue des employeurs, un constat essentiel est que l'inclusion est souvent plus facile à mettre en œuvre qu'ils ne l'avaient initialement imaginé. De nombreux employeurs indiquent que les adaptations nécessaires pour soutenir les employés en situation de handicap sont relativement simples et n'impliquent pas de coûts importants. Le principal défi réside plutôt dans l'évolution des attitudes et dans le renforcement de la confiance envers les pratiques inclusives. Une fois ces obstacles surmontés, les employeurs reconnaissent souvent les bénéfices de la diversité, notamment l'amélioration de la dynamique d'équipe, une plus grande capacité d'innovation et le renforcement de la réputation de l'organisation.

Les employeurs soulignent également l'importance de la collaboration avec des partenaires externes, en particulier les prestataires d'**enseignement et de formation professionnels inclusifs** (*Inclusive Vocational Education and Training – inclusive VET*) et les organismes de soutien. Ces partenariats donnent accès à des candidats préparés, à une expertise complémentaire et à un accompagnement continu, réduisant ainsi les risques perçus liés au recrutement inclusif. Dans de nombreux cas, les employeurs ayant participé à ce type de partenariat se montrent davantage disposés à poursuivre et à développer leurs efforts en matière d'inclusion.

Les professionnels de l'éducation et de l'accompagnement mettent en avant l'importance de la continuité entre l'éducation et l'emploi. Ils soulignent que l'inclusion doit être envisagée comme un processus continu qui commence dans le système d'EFP et se prolonge sur le lieu de travail. L'intégration de l'**apprentissage en milieu professionnel** (*Work-Based Learning – WBL*) et de parcours de transition structurés est considérée comme essentielle pour préparer les personnes à des environnements de travail réels. Sans cette continuité, les bénéfices de l'éducation inclusive risquent de ne pas se traduire par une insertion professionnelle réussie.

Une autre perspective importante est la reconnaissance croissante de la **neurodiversité** (*Neurodiversity*) sur le lieu de travail. Les parties prenantes soulignent que les personnes neurodivergentes apportent souvent des atouts spécifiques, tels qu'une grande attention aux détails, de la créativité ou des capacités de résolution de problèmes. Cependant, ces atouts ne peuvent être pleinement valorisés que si les lieux de travail sont adaptés aux différents styles de communication et aux besoins sensoriels. Cela implique un passage d'une approche fondée sur les déficits à une approche qui considère la diversité comme une source d'innovation.

Tous les groupes de parties prenantes partagent l'idée que l'inclusion n'est pas une intervention ponctuelle, mais un processus continu qui exige engagement, réflexion et adaptation. Les pratiques les plus réussies se caractérisent par un apprentissage continu, une ouverture aux retours d'expérience et

une volonté constante de s'améliorer. Cette approche dynamique permet aux organisations de répondre à l'évolution des besoins et de construire, au fil du temps, des environnements plus inclusifs.

Il est également important de souligner que les témoignages des parties prenantes mettent en lumière les dimensions émotionnelles et sociales de l'inclusion. Au-delà du soutien pratique, les personnes concernées insistent sur l'importance de se sentir respectées, acceptées et pleinement intégrées au sein d'une équipe. Ce sentiment d'appartenance constitue un facteur déterminant pour la réussite professionnelle à long terme et le bien-être général. Il contribue également à renforcer la cohésion organisationnelle et à créer un climat de travail plus positif.

La synthèse de ces perspectives renforce l'idée que l'inclusion est une responsabilité partagée au sein du « triangle » des parties prenantes – les personnes en situation de handicap, les employeurs et les professionnels de l'éducation ou de l'accompagnement. Chaque groupe joue un rôle spécifique mais interconnecté dans la création d'environnements inclusifs. Lorsque ces rôles sont alignés, l'inclusion devient plus efficace et plus durable.

Dans l'ensemble, les témoignages des parties prenantes apportent une validation forte des constats présentés dans les sections précédentes. Ils démontrent que l'**emploi inclusif** (*Inclusive employment*) est non seulement réalisable, mais également bénéfique pour l'ensemble des acteurs concernés. En combinant des mesures concrètes, des attitudes favorables et des partenariats solides, les organisations peuvent créer des lieux de travail où la diversité est reconnue comme une force et où chacun a la possibilité de s'épanouir.

3.2 MEILLEURES PRATIQUES INCLUSIVES EN MATIÈRE D'EMPLOI

BP1 : Agence pour le Développement Social « Vision » (ASD Vision) (Bulgarie)

Domaine

Services sociaux et promotion de l'emploi inclusif

Localisation et organisation

Bulgarie — Agence pour le Développement Social « Vision » (ASD Vision)

Groupe cible

Personnes présentant des handicaps physiques, sensoriels ou intellectuels employées au sein de l'organisation.

Problématique traitée

Les personnes en situation de handicap en Bulgarie sont souvent confrontées à des obstacles dans l'accès à un emploi significatif, notamment des environnements de travail inaccessibles, l'absence d'aménagements structurés, une sensibilisation limitée des employeurs et une dépendance à des initiatives d'inclusion temporaires ou fondées sur des projets. De nombreuses organisations ne disposent pas de systèmes internes permettant de soutenir durablement les employés en situation de handicap.

ASD Vision répond à ces défis en créant un modèle stable et porté en interne d'**emploi inclusif** (*Inclusive employment*), qui intègre les personnes en situation de handicap dans les activités quotidiennes de l'organisation. Cette approche démontre que l'inclusion peut être systématique, durable et efficace, sans dépendre d'un financement externe par projet.

Mesures d’accessibilité et étapes mises en œuvre

ASD Vision met en œuvre un ensemble complet de mesures visant à rendre l’emploi accessible et durable :

- Environnements de travail accessibles : les espaces de travail sont adaptés afin de répondre aux besoins des employés présentant des limitations physiques, sensorielles ou intellectuelles.
- Modalités de travail flexibles : les employés peuvent bénéficier d’horaires flexibles ou du télétravail lorsque cela est nécessaire.
- Mentorat et accompagnement structurés : les employés en situation de handicap bénéficient d’un mentorat et d’un accompagnement destinés à soutenir leur intégration, leurs performances et leur bien-être.
- Politiques internes garantissant l’inclusion : des politiques de lutte contre la discrimination, de santé et sécurité, de protection des données et d’accessibilité encadrent les activités quotidiennes et garantissent la cohérence des pratiques.
- Processus d’inclusion pilotés par les ressources humaines : le département des ressources humaines coordonne les actions visant à garantir que les employés reçoivent le soutien nécessaire à leur épanouissement professionnel.
- Intégration dans la culture organisationnelle : la diversité et l’inclusion sont intégrées aux valeurs de l’organisation et à ses pratiques quotidiennes.
- Coopération de long terme avec les établissements d’enseignement : depuis plus de 15 ans, ASD Vision met à disposition des assistants sociaux auprès des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers du lycée professionnel « Nikolay Haytov », afin de soutenir leur adaptation et leur intégration.

Ces mesures permettent de créer un environnement de travail structuré, soutenant et accessible, dans lequel les employés en situation de handicap peuvent participer pleinement.

Facteurs de réussite

Le modèle est efficace parce qu’il est :

- Durable — l’inclusion est intégrée aux systèmes internes plutôt que dépendante de projets externes.
- Complet — il combine des environnements accessibles, des modalités de travail flexibles, du mentorat et des politiques de soutien.
- Ancré dans la culture organisationnelle — l’inclusion fait partie de l’identité de l’organisation et de ses pratiques quotidiennes.
- Géré de manière professionnelle — le département des ressources humaines assure une mise en œuvre cohérente et un accompagnement continu.
- Fondé sur l’expérience — la longue expérience de l’organisation dans le domaine des services sociaux renforce sa capacité à répondre à des besoins diversifiés.

Cette combinaison d’éléments structurels, culturels et opérationnels rend le modèle à la fois fonctionnel et transférable.

Difficultés rencontrées

Le rapport ne mentionne pas explicitement les difficultés rencontrées, mais plusieurs défis peuvent être déduits :

- La diversité au sein des fonctions de direction est encore en développement, ce qui indique que la représentation au niveau du leadership demeure limitée.
- Concilier les exigences opérationnelles avec les aménagements individuels nécessite de la coordination et des ressources.
- Garantir une mise en œuvre cohérente dans l'ensemble des antennes peut représenter un défi pour une organisation comptant environ 250 employés.
- L'accompagnement d'employés présentant des handicaps divers nécessite une attention continue, de la formation et des adaptations régulières.

Ces défis reflètent la complexité du maintien d'un modèle d'emploi inclusif à grande échelle.

Lien avec la CUA ou approche similaire : explicite/implicite

Le rapport ne fait pas explicitement référence à la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA). Toutefois, plusieurs pratiques s'alignent implicitement sur les principes de la CUA adaptés au contexte de l'emploi :

- Multiples moyens d'engagement : les horaires flexibles, le mentorat et les politiques de soutien contribuent à maintenir la motivation et à réduire les obstacles.
- Multiples moyens de représentation : les environnements accessibles et les modes de communication adaptés soutiennent les employés présentant des limitations sensorielles ou cognitives.
- Multiples moyens d'action et d'expression : les modalités de travail flexibles et les possibilités de télétravail permettent aux employés d'accomplir leurs tâches selon des modalités adaptées à leurs capacités.

Ces éléments reflètent une approche proactive visant à supprimer les obstacles et à répondre à la diversité des besoins.

Synthèse des résultats

Le rapport met en évidence plusieurs indicateurs de réussite :

- ASD Vision emploie environ 20 personnes présentant différents types de handicap, démontrant ainsi une inclusion effective dans la pratique.
- L'organisation dispose de politiques, de processus et d'une culture clairement orientés vers l'inclusion.
- L'inclusion est durable, puisqu'elle ne dépend pas de projets financés par des fonds externes.
- Le modèle est transférable à d'autres ONG ainsi qu'à des employeurs de petite et moyenne taille.
- L'organisation est reconnue en Bulgarie comme un exemple de bonne pratique en matière d'emploi inclusif.

Bien qu'aucun résultat chiffré ne soit fourni, le rapport met l'accent sur le caractère durable, stable et efficace du modèle d'inclusion développé par l'organisation.

Source

La pratique bulgare a été documentée à partir de questionnaires Google complétés par les porteurs de la pratique et a été présentée dans le rapport élaboré et fourni par CuBuFo et NASOR dans le cadre du projet W.I.N.

Lien

Disponible dans le rapport complet consacré à la bonne pratique.

BP2 : Bank of Ireland (BoI) (Irlande)

Domaine

Services financiers et inclusion en entreprise

Localisation et organisation

Irlande — Bank of Ireland (BoI)

Groupe cible

Employés en situation de handicap au sein de l'organisation, y compris les personnes présentant des handicaps physiques, sensoriels, intellectuels et des profils neurodivergents.

Problématique traitée

Les grandes institutions financières évoluent dans des environnements fortement réglementés où le respect des exigences en matière d'égalité et d'inclusion est essentiel. Malgré cela, de nombreux employés en situation de handicap se heurtent à des obstacles liés à la divulgation de leur handicap, à un accès inégal aux aménagements raisonnables et à l'absence d'outils structurés pour soutenir l'inclusion. Les approches traditionnelles en entreprise reposent souvent sur des ajustements ponctuels plutôt que sur des processus systémiques.

BoI répond à ces défis en intégrant l'inclusion et la diversité (I&D) dans sa raison d'être — « Helping you thrive » — et en développant des outils structurés à l'échelle de l'organisation qui réduisent le fossé de divulgation, standardisent les aménagements et garantissent que l'inclusion soit mesurable, cohérente et durable.

Mesures d'accessibilité et étapes mises en œuvre

BoI met en œuvre un modèle mature et systémique d'emploi inclusif à travers plusieurs mesures clés:

- Passeport d'aménagements raisonnables : un outil structuré qui documente les besoins d'aménagement d'un employé, garantissant leur continuité même en cas de changement de poste ou de responsable hiérarchique. Il réduit la nécessité de divulguer à plusieurs reprises les mêmes informations et instaure un processus cohérent pour la mise en œuvre des aménagements.
- Politique de neuro-inclusion : une politique dédiée répondant aux besoins des employés neurodivergents, prenant en compte les aspects sensoriels, communicationnels et liés au traitement de l'information. Elle fournit aux responsables et aux équipes des orientations sur la manière de créer des environnements favorables.
- Réseaux internes de soutien aux employés : des réseaux internes qui offrent un soutien entre pairs, sensibilisent aux questions liées au handicap et renforcent le sentiment d'appartenance des employés en situation de handicap.
- Engagement de la direction : l'inclusion est intégrée au niveau stratégique, l'I&D étant considérée comme un élément central de la mission et de l'identité de l'organisation.
- Accréditation externe : en 2021, BoI est devenue la première entreprise irlandaise à obtenir l'accréditation Disability Smart Standard (DSS) Bronze, validant ainsi ses processus internes et démontrant sa conformité aux bonnes pratiques internationales.

Ces mesures créent une approche structurée de l'accessibilité et de l'inclusion à l'échelle de l'ensemble de l'organisation.

Facteurs de réussite

Le modèle est efficace parce qu'il est :

- Systémique : l'inclusion est intégrée aux politiques, aux outils, au leadership et à la culture organisationnelle.
- Structuré : des outils tels que le passeport d'aménagements raisonnables garantissent la cohérence des pratiques et réduisent les obstacles.
- Validé par un organisme externe : l'accréditation DSS confirme que l'organisation respecte des normes reconnues.
- Soutenu par la direction : l'inclusion fait partie intégrante de la raison d'être de l'entreprise et ne constitue pas une initiative périphérique.
- Centré sur les employés : les réseaux de soutien et les politiques mises en place répondent à des besoins réels et encouragent la divulgation du handicap.

Cette combinaison d'éléments structurels, culturels et procéduraux rend le modèle robuste et transférable.

Difficultés rencontrées

Le rapport ne mentionne pas explicitement les difficultés rencontrées, mais plusieurs défis peuvent être déduits :

- Obstacles liés à la divulgation : le passeport d'aménagements raisonnables a été créé pour répondre au fossé de divulgation, ce qui indique que certains employés pouvaient être réticents à divulguer leur handicap.
- Assurer la cohérence au sein d'une grande organisation : en tant qu'entreprise multinationale, garantir une mise en œuvre uniforme des politiques et des outils entre les différentes équipes et implantations nécessite une coordination importante.
- Évoluer dans un secteur fortement réglementé : les exigences de conformité peuvent rendre les changements organisationnels plus lents et plus complexes.
- Intégrer de nouvelles pratiques : l'introduction de nouvelles politiques et de nouveaux outils nécessite de la formation, de la communication et une adaptation culturelle.

Ces défis reflètent la complexité de la mise en œuvre d'une inclusion systémique au sein d'une grande institution financière.

Lien avec la CUA ou approche similaire : explicite/implicite

Le rapport ne fait pas explicitement référence à la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA). Toutefois, plusieurs éléments s'alignent implicitement sur des principes similaires à ceux de la CUA adaptés au contexte de l'emploi :

- Multiples moyens d'engagement : les réseaux de soutien aux employés et les politiques inclusives favorisent la motivation et le sentiment d'appartenance.
- Multiples moyens de représentation : le passeport d'aménagements raisonnables standardise la communication relative aux besoins et aux aménagements.

- Multiples moyens d'action et d'expression : les aménagements et les mesures de neuro-inclusion permettent aux employés de travailler d'une manière adaptée à leurs forces et à leurs besoins.

Ces pratiques reflètent une approche proactive visant à réduire les obstacles, en cohérence avec la philosophie de la CUA.

Synthèse des résultats

Le rapport met en évidence plusieurs indicateurs de réussite :

- BoI est la première entreprise irlandaise à avoir obtenu l'accréditation Disability Smart Standard (DSS) Bronze (2021).
- L'organisation a institutionnalisé l'inclusion grâce à des outils et des politiques structurés.
- Le passeport d'aménagements raisonnables et la politique de neuro-inclusion répondent au fossé de divulgation et soutiennent efficacement les employés.
- Le modèle génère à la fois des bénéfices sociaux et des bénéfices pour l'entreprise, renforçant sa compétitivité et sa réputation.
- L'approche est hautement transférable à d'autres grandes organisations opérant dans des secteurs réglementés.

Les éléments de preuve sont principalement qualitatifs, mais ils démontrent l'existence d'un système d'inclusion mature, validé et efficace.

Source

La pratique irlandaise a été documentée à travers une recherche documentaire fondée sur des recherches en ligne et des sources publiques disponibles sur Internet. Toutes les informations proviennent exclusivement du rapport téléchargé : « Research and collection of inclusive VET and employment success stories – Report on the national systems and best cases in Bulgaria and Ireland », élaboré par CuBuFo et NASOR.

Lien

Disponible dans le rapport complet consacré à la bonne pratique.

BP3 : Écosystème intégré pour l'emploi inclusif des professionnels aveugles et malvoyants : des technologies d'assistance à la réussite commerciale (Pologne)

Domaine

Cette pratique s'inscrit dans le domaine de l'emploi inclusif et combine le développement de technologies d'assistance, l'adaptation des postes de travail, l'accessibilité numérique et la réadaptation professionnelle au sein d'un modèle d'économie sociale. Spółdzielnia NPN fonctionne à la fois comme une entreprise commerciale et comme une coopérative orientée vers la réadaptation, démontrant que des environnements professionnels à haute performance peuvent être pleinement accessibles aux travailleurs aveugles et malvoyants.

Localisation et nom de l'organisation

La pratique est mise en œuvre à Varsovie, en Pologne, par Spółdzielnia NPN, une coopérative de travail de l'économie sociale active dans les secteurs de l'informatique et des technologies, de la fabrication, de la production médiatique et des services professionnels.

Groupe cible

Le groupe cible principal est constitué d'adultes aveugles et malvoyants, y compris des personnes en transition depuis des dispositifs de réadaptation professionnelle, des demandeurs d'emploi entrant sur le marché du travail et des employés nécessitant des environnements numériques adaptés pour accomplir des tâches complexes. Un nombre plus restreint d'employés présentant une déficience auditive bénéficie également d'outils de communication adaptés et de technologies d'assistance.

Problématique traitée

Cette pratique répond à l'exclusion numérique persistante à laquelle sont confrontés les professionnels aveugles et malvoyants dans les environnements de travail modernes. De nombreuses entreprises utilisent des logiciels – tels que les systèmes de gestion de la relation client (CRM), les outils de gestion de projet et les plateformes de publicité numérique – qui ne sont pas compatibles avec les lecteurs d'écran ou les outils d'agrandissement. Même des professionnels aveugles hautement qualifiés peuvent ainsi se trouver dans l'impossibilité d'accomplir de manière autonome des tâches essentielles, créant ce que NPN appelle le « fossé d'autonomie » (*independence gap*). Ce fossé compromet l'autonomie, réduit l'employabilité et renforce les idées reçues selon lesquelles les travailleurs aveugles ne pourraient exercer que des fonctions peu complexes. Le modèle de NPN démontre que l'obstacle ne réside pas dans le handicap lui-même, mais dans la conception des outils numériques et des environnements de travail.

Mesures d'accessibilité et étapes mises en œuvre

NPN a développé un écosystème fondé sur la technologie et conçu selon le principe de l'accessibilité dès la conception (*accessibility-by-design*), garantissant aux professionnels aveugles et malvoyants la possibilité de travailler de manière autonome dans des secteurs de services à forte valeur ajoutée. La coopérative dispose de son propre centre de formation et d'une équipe technique interne, ce qui lui permet de développer des passerelles d'accessibilité sur mesure pour des logiciels autrement inaccessibles. Lorsque des outils commerciaux ne peuvent pas être adaptés, NPN crée des alternatives internes, permettant ainsi aux employés de gérer les systèmes CRM, les tâches administratives et les flux de travail numériques sans assistance de personnes voyantes.

L'accessibilité est abordée de manière globale. L'environnement physique comprend une signalétique à contraste élevé, des sanitaires accessibles ainsi que des plans d'évacuation spécialisés intégrant des repères tactiles et des systèmes de binômes. Les postes de travail sont adaptés individuellement, notamment au moyen de plages braille, d'aménagements ergonomiques ou de cabines insonorisées pour la production audio. L'environnement numérique est tout aussi développé : NPN maintient un intranet accessible, applique des règles strictes concernant les textes alternatifs et veille à ce que tous les documents soient compatibles avec les lecteurs d'écran. Les employés eux-mêmes interviennent en tant qu'experts testeurs, réalisant régulièrement des vérifications de l'accessibilité de l'expérience utilisateur (UX) des outils internes.

L'accessibilité organisationnelle est assurée grâce au travail hybride et au télétravail, introduits en avril 2020, qui permettent aux employés de travailler depuis des environnements domestiques déjà adaptés et réduisent les obstacles liés aux déplacements. Des horaires flexibles permettent également de prendre en compte les besoins médicaux et de réadaptation. Les activités d'apprentissage et de développement sont entièrement accessibles, tous les supports de formation étant disponibles en braille, en format audio et en formats numériques à contraste élevé. La coopérative dispose également d'un inventaire complet de technologies d'assistance et fournit un soutien technique rapide.

Le processus d'aménagement raisonnable est simplifié et conçu pour être favorable aux employés. Les demandes sont initiées par les responsables hiérarchiques plutôt que par les employés eux-mêmes, examinées par les superviseurs puis approuvées par le conseil d'administration. Grâce à l'expertise interne, les aménagements sont généralement mis en œuvre dans un délai de 7 à 14 jours, pour un coût

compris entre 501 € et 2 000 € par personne. Ce modèle budgétaire individualisé permet à la coopérative d'investir dans des solutions sur mesure lorsque cela est nécessaire.

Facteurs de réussite

Le modèle réussit parce que l'inclusion n'est pas considérée comme une initiative des ressources humaines, mais comme le cœur de la stratégie de l'entreprise. Le conseil d'administration exerce un leadership fort, garantissant que les défis liés à l'accessibilité – tels que l'inaccessibilité des systèmes CRM – soient résolus grâce à des investissements dans des solutions sur mesure plutôt qu'en limitant les responsabilités des employés. La capacité technique de la coopérative à développer ses propres outils élimine la dépendance à l'égard de logiciels commerciaux inaccessibles. Un solide vivier interne issu du centre de formation garantit que les nouvelles recrues maîtrisent déjà les technologies d'assistance, réduisant ainsi le temps nécessaire à leur intégration. Le mentorat entre pairs, assuré par des collègues aveugles et malvoyants, renforce à la fois l'apprentissage technique et le soutien psychologique. Les partenariats externes avec des ONG et des fonds publics contribuent à compenser les coûts et à maintenir un flux régulier de candidats. Ensemble, ces éléments créent un environnement stable et performant dans lequel les professionnels déficients visuels peuvent s'épanouir.

Difficultés rencontrées

Le défi le plus important réside dans l'inaccessibilité des logiciels commerciaux, qui nécessite souvent d'importantes adaptations sur mesure. Le maintien de l'accessibilité lors des mises à jour logicielles – en particulier pour les systèmes CRM – exige une vigilance constante et une expertise technique spécifique. Les idées reçues des employeurs concernant les capacités des professionnels aveugles persistent également, obligeant la coopérative à démontrer sa réussite à travers des données réelles de performance. Le coût élevé de la transcription spécialisée et des technologies d'assistance constitue un autre défi, auquel il est répondu par un modèle hybride combinant personnel professionnel et mentors bénévoles. Garantir la conformité au RGPD lors du traitement de données sensibles liées au handicap ajoute un niveau supplémentaire de complexité, notamment en raison du travail de la coopérative avec des informations liées à la santé.

Lien avec la CUA ou approche similaire : explicite/implicite

Bien que cette pratique ne fasse pas explicitement référence à la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA), elle applique implicitement des principes alignés sur la CUA dans l'ensemble de ses activités. Les multiples moyens d'engagement sont assurés grâce au travail hybride, aux horaires flexibles et au mentorat entre pairs. Les multiples moyens de représentation sont garantis par l'utilisation du braille, de formats audio, de formats numériques à contraste élevé et d'outils intranet accessibles. Les multiples moyens d'action et d'expression sont soutenus par des postes de travail adaptés, des systèmes CRM accessibles et des applications développées sur mesure permettant aux employés d'accomplir leurs tâches de manière autonome. L'approche globale peut être décrite comme une accessibilité dès la conception (*accessibility-by-design*) et une inclusion par défaut (*inclusion-by-default*), reflétant étroitement la philosophie fondamentale de la CUA.

Synthèse des résultats

Les preuves de réussite sont solides et multidimensionnelles. Le centre d'appels est devenu une unité commerciale pleinement opérationnelle, respectant les mêmes accords de niveau de service que les centres d'appels traditionnels. Les studios d'enregistrement produisent des contenus audio de haute qualité, impossibles à distinguer de ceux réalisés par des équipes voyantes. Le lecteur audio Czytak, développé et testé par des employés déficients visuels, est devenu un leader du marché en Pologne. Le travail hybride a amélioré l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée et a réduit l'absentéisme. Les taux élevés de maintien dans l'emploi sur des périodes de 12 à 24 mois démontrent l'efficacité du modèle, tandis que la rapidité de mise en œuvre des aménagements garantit une interruption minimale

de l'activité. La productivité est évaluée à travers les résultats commerciaux obtenus, et l'engagement est mesuré par la réalisation réussie de tâches qui étaient auparavant inaccessibles.

Source. Recherche documentaire / questionnaires / entretiens

Cette synthèse repose entièrement sur les informations fournies dans le rapport sur la bonne pratique élaboré par la FDO.

Lien

https://npn.com.pl/

BP4 : Emploi inclusif et égalité des chances (Roumanie)

Domaine

Services de santé. Clinique de réadaptation médicale spécialisée dans la réadaptation psycho-neuro-motrice des enfants et des adultes, intégrant également des services de massothérapie.

Localisation et nom de l'organisation

Localisation : Arad, Roumanie

Organisation : SC Davima Clinic SRL

Partenaire : Asociatia Dalia (Davima Center) pour les services intégrés de réadaptation psycho-neuro-motrice.

Groupe cible

Personnes en situation de handicap recherchant un emploi dans le secteur de la santé, avec une attention particulière portée aux professionnels déficients visuels. Les bénéficiaires directs sont deux massothérapeutes déficients visuels actuellement employés par la clinique. Cette pratique bénéficie également à l'ensemble du personnel grâce à des politiques inclusives, à des mesures de lutte contre la discrimination et à des processus de recrutement équitables.

Problématique traitée

Cette pratique répond à l'accès limité à des opportunités d'emploi équitables dans le secteur de la santé, en raison de biais inconscients lors du recrutement et de l'absence de pratiques claires et structurées favorisant l'embauche inclusive. Les signaux ayant mis en évidence la nécessité d'un changement provenaient des retours des employés, des retours des candidats à l'emploi et des comparaisons avec les références du secteur. Le problème principal résidait dans le fait que les procédures habituelles de recrutement, d'intégration et d'organisation du travail ne prenaient pas en compte les aménagements individuels ni les besoins des employés en situation de handicap.

Mesures d'accessibilité et étapes mises en œuvre

- Recrutement standardisé : mise à jour des descriptions de poste avec un langage neutre, entretiens structurés, évaluation fondée sur les compétences et formats alternatifs permettant une évaluation équitable de tous les candidats.
- Clarification des rôles et responsabilités : les services des ressources humaines et des opérations gèrent les pratiques inclusives, tandis que la direction de la clinique en assure la supervision.
- Modernisation technologique : systèmes de suivi des candidatures, plateformes de communication interne, outils de protection des données, lecteurs d'écran et contenus numériques accessibles (textes alternatifs, PDF lisibles, compatibilité avec les lecteurs d'écran et contraste des couleurs adéquat).

- Formation du personnel : tous les employés sont formés aux pratiques inclusives, aux politiques internes et aux normes de conformité.
- Intégration inclusive : système de parrainage/mentorat, charge de travail progressive, accompagnement pratique, horaires flexibles et espaces de travail adaptés aux besoins individuels.
- Processus d'aménagements raisonnables : les employés soumettent leurs demandes par l'intermédiaire de leur responsable ; les demandes sont examinées et généralement satisfaites dans un délai de sept jours ; le budget est défini au cas par cas avec l'approbation de la direction de la clinique et du responsable des opérations.
- Accessibilité physique : bureaux et postes de travail adaptés, plan d'évacuation clair et signalétique visible présentant un bon contraste.
- Accessibilité numérique : politique relative aux textes alternatifs, compatibilité avec les lecteurs d'écran, PDF lisibles et contraste des couleurs adéquat dans l'ensemble des contenus numériques.
- Accessibilité organisationnelle : horaires de travail flexibles, organisation adaptable des services et règles de réunion inclusives.
- Technologies d'assistance : lecteurs d'écran, consignes verbales et guidage tactile.
- Développement professionnel : mentorat et possibilités de développement des compétences pratiques.

Calendrier : les changements ont été mis en œuvre progressivement sur plusieurs mois, en commençant par une révision des pratiques existantes, suivie de mises à jour des politiques, du déploiement des technologies, de la formation du personnel et d'un suivi continu fondé sur des cycles de retour d'expérience.

Facteurs de réussite

- Un fort engagement de la direction permettant des décisions flexibles et une mise en œuvre rapide.
- La formation du personnel et l'existence de procédures internes claires.
- Des aménagements peu coûteux (coût moyen par aménagement : 0 à 100 EUR) produisant des bénéfices significatifs.
- Une culture d'équipe favorable garantissant une intégration effective des employés en situation de handicap.
- Une consultation directe des employés concernant toutes les mesures d'accessibilité, permettant d'adapter le soutien aux besoins individuels.
- Une structure de gouvernance avec des rôles clairement définis : les ressources humaines en tant que responsables du processus, la direction en tant que sponsor exécutif, et l'administration de la clinique ainsi que les opérations en tant qu'autorités d'approbation.

Difficultés rencontrées

- Attitudes et stigmatisation : incertitudes initiales ou idées reçues parmi le personnel concernant l'embauche de personnes en situation de handicap. Ce défi a été abordé grâce à une communication ouverte, des actions de sensibilisation et une collaboration directe au sein des équipes.

- Logistique : les espaces de travail, les horaires et les routines quotidiennes n'étaient pas initialement adaptés aux besoins individuels. Ce défi a été relevé grâce à l'adaptation des espaces de travail, à des horaires flexibles et à l'ajustement des routines.
- Procédures : les procédures standard ne prévoyaient pas de dispositions relatives aux aménagements. Ce problème a été résolu grâce à des ajustements procéduraux simples et flexibles, notamment une charge de travail progressive, un système de parrainage et une intégration adaptée.
- Protection des données : gestion sécurisée des données personnelles des employés et des patients. Ce défi a été traité par le respect du RGPD, le stockage sécurisé des données, la limitation des accès et la formation du personnel à la protection des données.

Lien avec la CUA ou approche similaire : explicite/implicite

L'approche est implicitement alignée sur des principes similaires à ceux de la CUA grâce à l'accent mis sur les multiples moyens d'engagement (système de parrainage, mentorat, horaires flexibles), les multiples moyens de représentation (supports numériques accessibles, consignes verbales, guidage tactile) et les multiples moyens d'action et d'expression (évaluations adaptées, formats alternatifs et évaluation fondée sur les compétences). Bien que la CUA ne soit pas explicitement mentionnée, la pratique reflète les principes d'aménagement raisonnable prévus par la législation roumaine sur le handicap (Loi n° 448/2006), la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées et l'Acte européen sur l'accessibilité (transposé par la Loi n° 232/2022).

Synthèse des résultats

- Deux massothérapeutes déficients visuels ont été recrutés, intégrés et maintenus avec succès dans l'emploi.
- Une augmentation de la satisfaction au travail et de l'engagement a été constatée.
- Un niveau de productivité stable a été maintenu.
- Une amélioration de la confiance en soi au travail a été observée.
- Un environnement sûr et favorable, adapté aux besoins individuels, a été mis en place.
- Les employés accomplissent leurs tâches de manière autonome et contribuent positivement à la satisfaction des patients ainsi qu'à la collaboration au sein de l'équipe.
- Des indicateurs de performance (KPI) sont suivis à 0, 12 et 24 mois, couvrant le taux de recrutement, le maintien dans l'emploi et l'engagement.
- Le coût moyen des aménagements est compris entre 0 et 100 EUR, avec des bénéfices observés tels qu'une réduction du turnover, une intégration plus rapide et une qualité de service stable.
- La pratique est mise en œuvre de manière continue depuis juillet 2020.

Source. Recherche documentaire / questionnaires / entretien

Source : document de description de la bonne pratique soumis au projet WIN par OT.

Informations recueillies à travers une analyse documentaire, les politiques et procédures internes de la clinique, ainsi qu'une collecte structurée de données couvrant la gouvernance, la conformité, l'approche pratique, les résultats et l'efficacité des coûts. Aucun rapport public n'est actuellement disponible.

Lien

davimaclinic.ro

BP5 : L’écosystème du « Projet individualisé » : un modèle de gouvernance pour l’intégration professionnelle à grande échelle et le maintien durable dans l’emploi (Italie)

Domaine

Cette pratique s’inscrit dans le domaine de l’emploi inclusif, plus particulièrement au sein d’une grande entreprise d’économie sociale multiservices. S.C.S. Cristoforo intègre l’inclusion des personnes en situation de handicap dans les secteurs de la logistique industrielle, du facility management, du tourisme et de la culture, des centres de contact et des services administratifs. L’organisation combine emploi professionnel, réadaptation professionnelle et développement à long terme des parcours professionnels, démontrant comment les grandes entreprises peuvent faire de l’inclusion un pilier stratégique de leur activité.

Localisation et nom de l’organisation

S.C.S. Cristoforo, dont le siège est situé près de Florence, en Italie, avec d’importantes activités régionales dans plusieurs secteurs.

Groupe cible

Cette pratique s’adresse aux travailleurs en situation de handicap, y compris les personnes présentant des déficiences sensorielles, motrices, cognitives ou psychosociales. Elle soutient à la fois les nouvelles recrues et les travailleurs issus de parcours de réadaptation professionnelle. Le modèle est conçu pour une intégration à grande échelle et accompagne des centaines d’employés grâce à des processus d’inclusion structurés et durables.

Problématique traitée

Avant l’introduction de ce modèle, les entreprises italiennes recrutaient souvent des personnes en situation de handicap uniquement pour se conformer aux quotas légaux (Loi 68/99), ce qui conduisait à une « embauche passive au titre des quotas » (*passive quota hiring*) : des emplois sans perspectives d’évolution, un faible niveau d’engagement et un taux de rotation élevé. Les travailleurs étaient affectés à des postes sans aménagements appropriés et les entreprises ne disposaient pas de processus structurés garantissant la productivité ou le maintien durable dans l’emploi.

S.C.S. Cristoforo a reconnu que cette approche était inefficace tant pour les travailleurs que pour les employeurs. La coopérative a souhaité démontrer que l’inclusion des personnes en situation de handicap peut constituer un levier d’efficacité organisationnelle plutôt qu’une simple contrainte réglementaire. Cette pratique répond au « fossé de conformité » (*compliance gap*) en remplaçant le recrutement fondé sur les quotas par un système d’intégration structuré, personnalisé et orienté vers la productivité, qui accompagne les travailleurs depuis le recrutement jusqu’à leur évolution professionnelle.

Mesures d’accessibilité et étapes mises en œuvre

Cristoforo a développé un système complet de Projet individualisé (*Individualized Project*) qui encadre chaque étape du parcours professionnel du travailleur. Ce document personnalisé décrit le profil fonctionnel du travailleur, les aménagements nécessaires et son parcours de développement professionnel.

Le processus débute par un recrutement accessible via le portail Cristoforo Jobs, conçu conformément aux normes WCAG 2.1. Les candidats participent ensuite à des stages préparatoires (*tirocini*

propedeutici), une phase à faible pression au cours de laquelle les aménagements sont testés et ajustés avant l'embauche formelle.

Une fois recruté, chaque travailleur bénéficie de l'accompagnement d'un tuteur à l'inclusion dédié (*Inclusion Tutor*), qui fait le lien entre les ressources humaines, les responsables opérationnels et les services sociaux externes. Le tuteur veille à la mise en œuvre des aménagements, à l'adaptation des tâches et à l'accessibilité des protocoles de communication.

Les mesures d'accessibilité comprennent :

- Des aménagements physiques et techniques tels que des chaises ergonomiques, des bureaux réglables en hauteur, des lecteurs d'écran et des plages braille.
- Des aménagements organisationnels comprenant des horaires flexibles, le travail hybride ou à distance et l'adaptation des processus de travail afin de répondre aux besoins médicaux ou aux limitations de mobilité.
- L'accessibilité de la communication, notamment grâce au sous-titrage des réunions, à l'interprétation en langue des signes lorsque nécessaire et à une documentation accessible.
- L'accessibilité numérique, avec des outils internes et des plateformes de recrutement conçus conformément aux normes WCAG 2.1.
- L'accessibilité en matière de sécurité, grâce à un Plan général de sécurité inclusif intégrant une signalisation universelle et des systèmes coordonnés de binômes d'urgence.
- Le modèle comprend également une décomposition des tâches (*task deconstruction*), dans laquelle les processus de travail complexes sont divisés en unités plus faciles à gérer afin de permettre aux travailleurs d'exercer efficacement leurs fonctions dans des secteurs à forte pression tels que la logistique.

Facteurs de réussite

Cette pratique fonctionne parce qu'elle repose sur un fort engagement de la direction, qui considère l'inclusion comme un indicateur clé de performance (KPI) de l'entreprise. Le Work Integration Office (WIO) centralise les expertises en ressources humaines, en pédagogie et en santé au travail, garantissant que l'inclusion ne soit pas fragmentée entre différents services mais coordonnée de manière stratégique.

Le Projet individualisé (*Individualized Project*) garantit que chaque travailleur bénéficie d'un accompagnement adapté, tandis que la présence de tuteurs à l'inclusion (*Inclusion Tutors*) assure un suivi continu et une résolution rapide des problèmes. L'agilité technique de la coopérative – sa capacité à développer des correctifs d'accessibilité pour des logiciels propriétaires – élimine les barrières numériques qui empêcheraient autrement les travailleurs d'accomplir des tâches complexes.

L'adhésion culturelle est renforcée par des formations régulières de sensibilisation au handicap destinées aux responsables et au personnel, réduisant la stigmatisation et faisant de l'inclusion une responsabilité partagée à l'échelle de l'organisation. Le succès du modèle repose également sur son système de suivi longitudinal, qui mesure les progrès sur une période de 24 mois et met en évidence des améliorations mesurables en matière de productivité, de maintien dans l'emploi et de satisfaction au travail.

Difficultés rencontrées

Cristoforo intervient dans des secteurs à forte pression où les objectifs de productivité sont stricts et où la marge d'erreur est réduite. Cela crée des difficultés pour intégrer des travailleurs en situation de

handicap sans perturber les flux opérationnels. Les cadres intermédiaires, évalués sur la rapidité et les résultats, craignaient parfois que l'inclusion ne ralentisse la production.

Un autre défi majeur réside dans le manque d'accessibilité des outils numériques. Les systèmes ERP propriétaires et les systèmes de gestion d'entrepôt sont souvent incompatibles avec les technologies d'assistance, obligeant la coopérative à développer des correctifs d'accessibilité et des interfaces sur mesure.

Les protocoles d'urgence et de sécurité ont également posé des difficultés, les procédures standard n'étant pas universellement accessibles. Cristoforo a répondu à ce défi en repensant ses plans de sécurité afin d'y intégrer une signalisation universelle et des systèmes coordonnés de binômes d'urgence.

Enfin, la gestion des données sensibles liées au handicap a nécessité une stricte séparation des données afin de garantir la confidentialité tout en permettant la mise en place des aménagements fonctionnels nécessaires.

Lien avec la CUA ou approche similaire : explicite/implicite

Bien que la CUA ne soit pas explicitement mentionnée, cette pratique applique implicitement ses principes :

- Multiples moyens d'engagement : horaires flexibles, travail hybride, stages préparatoires et accompagnement personnalisé.
- Multiples moyens de représentation : outils numériques accessibles, réunions sous-titrées, interprétation en langue des signes et documentation adaptée.
- Multiples moyens d'action et d'expression : décomposition des tâches, adaptations ergonomiques et interfaces logicielles accessibles.

Le cadre du Projet individualisé (*Individualized Project*) reflète l'accent mis par la CUA sur la suppression proactive des obstacles et l'adaptation des environnements à la diversité des profils fonctionnels.

Synthèse des résultats

Cristoforo utilise un système de suivi longitudinal sur 24 mois reposant sur des indicateurs clés de performance (KPI) clairement définis :

- Maintien dans l'emploi : plus de 90 % de maintien dans l'emploi à 24 mois, un résultat nettement supérieur aux moyennes du secteur.
- Productivité : les travailleurs atteignent 100 % de la productivité cible au bout de 12 mois.
- Absentéisme : les employés bénéficiant du dispositif d'inclusion présentent des taux d'arrêt maladie inférieurs de 10 à 15 % aux moyennes du secteur.
- Satisfaction au travail : mesurée à travers des enquêtes réalisées lors de l'intégration, à mi-parcours et annuellement.
- Évolution professionnelle : des travailleurs en situation de handicap accèdent avec succès à des fonctions de supervision et de coordination.

Ces résultats démontrent que le modèle ne favorise pas seulement l'inclusion, mais améliore également la performance organisationnelle.

Source. Recherche documentaire / questionnaires / entretien

Cette synthèse repose entièrement sur le rapport préparé par l'UICI FIRENZE pour la présentation de cette bonne pratique en matière d'emploi inclusif, lequel s'appuie sur une documentation organisationnelle structurée et une analyse de recherche.

Lien

https://www.coopcristoforo.it/

Des liens complémentaires sont disponibles dans le rapport complet consacré à cette bonne pratique.

BP6 : La bonne personne à la bonne place, quelle que soit sa différence ou son handicap (Belgique)

Domaine

Cette pratique s'inscrit dans le domaine de l'emploi inclusif au sein du secteur public, plus précisément dans une grande administration publique régionale. L'AVIQ (Agence pour une Vie de Qualité) est responsable des politiques relatives au handicap, à la santé et à la famille en Région wallonne. L'organisation applique en interne les principes de l'emploi inclusif, en veillant à ce que son propre personnel reflète les standards qu'elle promeut à l'extérieur. La pratique couvre le recrutement, l'intégration, l'adaptation du poste de travail, le développement de carrière et le maintien durable dans l'emploi.

Localisation et nom de l'organisation

AVIQ – Agence pour une Vie de Qualité

Région wallonne, Belgique

La pratique est mise en œuvre dans l'ensemble des bureaux régionaux de l'AVIQ, y compris dans le cadre du télétravail et du travail à domicile.

Groupe cible

L'initiative s'adresse aux employés et aux candidats à l'emploi en situation de handicap, y compris les personnes présentant des déficiences physiques, sensorielles ou cognitives, ainsi que des problèmes de santé chroniques. Environ 30 employés bénéficient actuellement du processus structuré d'aménagement. La pratique soutient également indirectement les responsables hiérarchiques, les ressources humaines et les équipes en leur fournissant des procédures claires en matière d'emploi inclusif.

Problématique traitée

L'AVIQ a identifié un décalage entre les standards d'emploi inclusif qu'elle promeut à l'extérieur et les pratiques appliquées au sein de sa propre organisation. Bien que l'inclusion existe de manière informelle, il n'existait aucune méthodologie structurée, professionnelle et cohérente en matière de recrutement, d'aménagements ou d'accompagnement à long terme. L'organisation souhaitait garantir que l'inclusion ne repose pas uniquement sur la bonne volonté des individus, mais qu'elle soit intégrée dans des procédures formelles.

L'une des principales motivations était la volonté d'agir comme un employeur exemplaire en Région wallonne. En tant qu'autorité responsable de la politique du handicap, l'AVIQ estimait avoir la responsabilité de démontrer que l'emploi inclusif est réalisable, durable et bénéfique. Cette pratique répond également à des défis plus larges rencontrés en Belgique : la stigmatisation, les obstacles logistiques et la mise en œuvre inégale des aménagements raisonnables sur les lieux de travail.

Mesures d’accessibilité et étapes mises en œuvre

La pratique repose sur deux changements structurels majeurs :

1. Recrutement anonymisé ; et
2. Procédure formalisée d’aménagement raisonnable.

1) Recrutement anonymisé

Toutes les candidatures écrites sont anonymisées avant d’être transmises aux responsables du recrutement. Toute mention du handicap est supprimée. Cela garantit que les candidats sont sélectionnés uniquement sur la base de leurs compétences et de leur expérience, et non sur des présupposés liés au handicap. Ce n’est qu’après l’embauche que les aménagements sont discutés et mis en œuvre.

2) Procédure structurée d’aménagement raisonnable (depuis 2023)

Les demandes d’aménagement peuvent être introduites via un système de tickets RH, une adresse e-mail dédiée ou par l’intermédiaire des responsables hiérarchiques. Le Service interne de prévention et de protection au travail (SIPP) coordonne les consultations avec les ressources humaines, l’employé et la direction afin d’identifier les solutions appropriées. Le délai moyen de mise en œuvre est d’un mois et les budgets sont gérés de manière centralisée.

3) Mesures d’accessibilité

Accessibilité physique :

- Parcours sans obstacle, sanitaires accessibles et plans d’évacuation inclusifs.
- Postes de travail réglables et équipements ergonomiques.

Accessibilité numérique :

- Intranet et système de gestion de l’apprentissage accessibles.
- Tests d’accessibilité des outils internes.
- Textes alternatifs pour les images et vidéos sous-titrées.
- Adaptation des logiciels développés en interne afin d’assurer leur compatibilité avec les technologies d’assistance.

Accessibilité organisationnelle et procédurale :

- Horaires de travail flexibles.
- Possibilités de travail hybride et à distance.
- Adaptation des règles organisationnelles aux besoins individuels.

Apprentissage et développement :

- Formats de formation accessibles.
- Méthodes d’évaluation alternatives.
- Orientations destinées aux formateurs sur la mise en œuvre de formations inclusives.

Technologies d’assistance :

- Logiciels de reconnaissance vocale.

- Outils d'agrandissement d'écran.
- Maintenance continue et adaptation des technologies d'assistance.

4) Recrutement inclusif, intégration et évolution de carrière

Le recrutement comprend des évaluations accessibles et des références explicites aux aménagements dans les offres d'emploi. L'intégration repose sur le mentorat, une intégration progressive de la charge de travail et des modules accessibles. L'évolution de carrière est soutenue par des critères de promotion transparents et des possibilités de formation accessibles.

Facteurs de réussite

Cette pratique fonctionne grâce à un fort soutien de la direction. Le Directeur des Ressources humaines, l'Inspecteur général et l'Administrateur général adjoint ont formellement approuvé la méthodologie, garantissant son adoption à l'échelle de l'organisation.

L'inclusion fait partie de l'identité institutionnelle de l'AVIQ et ne constitue pas une initiative isolée. Les ressources humaines, les responsables hiérarchiques et le SIPP collaborent étroitement afin de garantir une mise en œuvre rapide et cohérente des aménagements. Le processus de recrutement anonymisé élimine les biais inconscients dès les premières étapes du recrutement, tandis que la procédure structurée d'aménagement garantit que le soutien ne dépend pas uniquement de la bonne volonté des individus.

La pratique bénéficie également de l'expertise interne de l'AVIQ : en tant qu'autorité publique responsable de la politique du handicap, l'organisation dispose déjà d'une solide connaissance de l'accessibilité, des technologies d'assistance et des cadres juridiques. Cette capacité interne rend la mise en œuvre à la fois efficace et crédible.

Difficultés rencontrées

Les principaux défis concernaient les attitudes et la stigmatisation, notamment certaines inquiétudes parmi le personnel ou les responsables quant à la charge supposée que représenteraient les aménagements. L'AVIQ a répondu à ces préoccupations à travers des actions de sensibilisation, des sessions d'information et une communication continue.

Des défis logistiques sont également apparus, notamment l'adaptation des espaces physiques ou la modification de logiciels internes. Ceux-ci ont été résolus grâce à une approche pragmatique et à une résolution collaborative des problèmes, le SIPP fournissant un accompagnement technique et les ressources humaines coordonnant les ressources nécessaires.

Un autre défi consistait à garantir la confidentialité et le respect des règles de protection des données. L'AVIQ y a répondu en anonymisant les candidatures et en limitant strictement l'accès aux informations liées au handicap.

Lien avec la CUA ou approche similaire : explicite/implicite

Bien que la CUA ne soit pas explicitement mentionnée, cette pratique applique implicitement ses principes :

- Multiples moyens d'engagement : horaires flexibles, travail hybride, mentorat et intégration progressive.
- Multiples moyens de représentation : outils numériques accessibles, formats alternatifs, vidéos sous-titrées et logiciels adaptés.
- Multiples moyens d'action et d'expression : méthodes d'évaluation alternatives, postes de travail adaptés et technologies d'assistance.

L'approche reflète la philosophie fondamentale de la CUA : supprimer les obstacles de manière proactive et concevoir des environnements capables de répondre à la diversité des profils fonctionnels.

Synthèse des résultats

L'AVIQ suit des indicateurs tels que les taux de recrutement, le délai de recrutement (*time-to-hire*), le taux d'acceptation des offres, le délai de mise en œuvre des aménagements, le maintien dans l'emploi, les promotions, l'engagement et l'absentéisme. Les données sont enregistrées dans le système de gestion des ressources humaines (Arno), garantissant leur traçabilité.

Parmi les résultats concrets figurent le recrutement réussi de collaborateurs aveugles ou utilisateurs de fauteuil roulant, les responsables ayant sélectionné les candidats sans connaître leur situation de handicap. Les adaptations – telles que des logiciels spécialisés et des applications internes modifiées – ont considérablement amélioré l'efficacité et l'expérience utilisateur. La pratique a également contribué à réduire le turnover, les absences pour maladie et les incidents sur le lieu de travail, démontrant ainsi sa valeur à long terme.

Source. Recherche documentaire / questionnaires / entretien

Cette synthèse repose entièrement sur le rapport consacré à cette bonne pratique, élaboré par le partenaire belge VIEWS International.

Lien

Disponible dans le rapport complet consacré à cette bonne pratique.

BP7 : Le modèle portugais du secteur privé : promouvoir l'emploi inclusif grâce aux quotas légaux, aux aménagements raisonnables et à la neuro-inclusion dans le cadre de l'Acte européen sur l'accessibilité (Portugal)

Domaine

Cette pratique s'inscrit dans le domaine de l'emploi inclusif au sein du secteur privé, en ciblant spécifiquement les entreprises de taille moyenne à grande au Portugal (≥ 75 employés). Elle intègre la conformité légale, l'accessibilité du lieu de travail, les aménagements raisonnables et la neuro-inclusion. Le modèle est façonné par la législation nationale sur les quotas, l'Acte européen sur l'accessibilité (European Accessibility Act – EAA) et le soutien opérationnel d'organismes publics tels que l'IEFP (emploi et formation) et l'INR (orientation en matière d'accessibilité). Il s'appuie également sur des cadres internationaux tels que les outils Disability Smart du Business Disability Forum et collabore avec des partenaires spécialisés comme Specialisterne Portugal pour le recrutement inclusif des personnes autistes.

Localisation et nom de l'organisation

Portugal. Cette pratique est conçue pour les employeurs du secteur privé opérant à l'échelle nationale, en particulier ceux comptant 75 employés ou plus, qui sont légalement tenus de respecter les quotas d'emploi des personnes en situation de handicap et de se conformer aux réglementations en matière d'accessibilité.

Groupe cible

Le groupe cible comprend les employés et les candidats à l'emploi en situation de handicap, en particulier les personnes titulaires d'un certificat de handicap d'au moins 60 % (tel que défini par la législation portugaise). Il inclut également les personnes neurodivergentes, notamment les candidats autistes, qui bénéficient de parcours de recrutement adaptés et d'aménagements sur le lieu de travail.

La pratique soutient à la fois les employés déjà en poste nécessitant des aménagements et les nouvelles recrues recrutées dans le cadre des quotas légaux ou de programmes spécialisés en neurodiversité.

Problématique traitée

Le Portugal est passé d'une approche fondée sur l'inclusion volontaire à une approche fondée sur la conformité obligatoire. Depuis février 2024, les entreprises du secteur privé comptant 75 employés ou plus doivent respecter des quotas d'emploi des personnes en situation de handicap, et l'Autorité du travail (ACT) a commencé à effectuer des inspections. Le non-respect de ces obligations entraîne désormais des risques financiers et réputationnels.

Parallèlement, l'Acte européen sur l'accessibilité (European Accessibility Act – EAA), transposé dans le droit portugais, impose aux entreprises de garantir l'accessibilité des produits numériques, des services et des interfaces destinées aux consommateurs d'ici 2025 et 2030.

Cette pratique répond à plusieurs problématiques interconnectées :

- Faibles taux d'emploi des personnes en situation de handicap et insuffisance des recrutements proactifs.
- Procédures d'aménagement raisonnable lentes ou incohérentes, nuisant au maintien dans l'emploi.
- Manque d'accessibilité numérique et physique, en particulier dans les secteurs concernés par l'EAA.
- Faible niveau de neuro-inclusion, malgré des preuves croissantes de ses effets positifs sur la productivité et l'innovation.

Le modèle propose aux entreprises une démarche structurée, conforme aux exigences légales et opérationnellement réalisable, leur permettant de respecter leurs obligations tout en améliorant la diversité de leur personnel et leurs performances.

Mesures d'accessibilité et étapes mises en œuvre

Cette pratique met en place un ensemble d'interventions clés qui transforment le recrutement, les processus de travail, l'accessibilité et la gouvernance.

Une innovation centrale est le Passeport d'aménagement raisonnable (*Reasonable Accommodation Passport – RA Passport*), un document évolutif qui consigne les aménagements convenus et accompagne l'employé lors des changements de poste. Il réduit la nécessité de divulgations répétées et garantit la continuité des aménagements. Le RA Passport est géré par les ressources humaines, avec un appui technique de l'IEFP et de l'INR lorsque cela est nécessaire.

Le recrutement inclusif est renforcé grâce à des canaux clairement identifiés pour les demandes d'aménagement dans les offres d'emploi, à la formation des recruteurs aux méthodes de sélection exemptes de biais et à un suivi mensuel des quotas. Les entreprises collaborent avec l'IEFP pour identifier des candidats et accéder à des financements destinés à l'adaptation des postes de travail.

L'accessibilité numérique est intégrée par l'adoption des normes EN 301 549 pour les sites web, les applications et les services destinés aux consommateurs, conformément aux décrets-lois DL 83/2018 et DL 82/2022. Cela permet aux entreprises d'être prêtes pour les échéances de 2025 et 2030 prévues par l'EAA.

La neuro-inclusion est soutenue par une boîte à outils dédiée aux responsables, couvrant les environnements sensoriels, les normes de communication et les méthodes d'évaluation alternatives.

Des partenariats avec Specialisterne et les programmes nationaux dédiés à l'autisme aident les entreprises à mettre en place des parcours structurés de recrutement pour les talents neurodivergents.

Les processus organisationnels sont adaptés afin d'inclure le travail hybride, les horaires flexibles, des règles de réunion accessibles et des formats de communication alternatifs. Les supports de formation et de développement sont fournis dans des formats accessibles et les responsables bénéficient d'une formation sur le recrutement inclusif et les procédures d'aménagement.

Les technologies d'assistance – telles que les lecteurs d'écran, les logiciels d'agrandissement, les outils de reconnaissance vocale et les dispositifs de communication améliorée et alternative (CAA) – sont fournies et maintenues par les équipes informatiques, avec un cofinancement de l'IEFP disponible pour les adaptations éligibles.

Facteurs de réussite

Ce modèle fonctionne parce qu'il combine conformité légale, clarté opérationnelle et responsabilité partagée entre plusieurs fonctions de l'entreprise. Le soutien de la direction garantit que l'inclusion est considérée comme une priorité stratégique, avec un reporting régulier auprès du Comité exécutif. Des accords de niveau de service (SLA) clairs pour les aménagements raisonnables (10 à 15 jours) permettent d'éviter les retards qui compromettent souvent le maintien dans l'emploi. Le Passeport d'aménagement raisonnable (*RA Passport*) réduit la charge administrative et renforce la confiance en limitant les divulgations répétées.

L'accessibilité numérique est intégrée aux processus informatiques et d'expérience utilisateur (UX), garantissant que l'accessibilité n'est pas traitée comme un élément secondaire mais comme une composante du cycle de vie des produits. Les partenariats avec l'IEFP, l'INR et les organisations spécialisées dans la neurodiversité apportent une expertise technique et des viviers de talents, réduisant ainsi la charge pesant sur les employeurs.

Le modèle est également efficace parce qu'il s'inscrit dans des évolutions plus larges au niveau européen : l'Acte européen sur l'accessibilité (EAA), la législation anti-discrimination et le renforcement du contrôle des quotas créent de fortes incitations à agir pour les entreprises. En intégrant l'accessibilité et l'inclusion dans les processus quotidiens, la pratique devient durable et ne dépend pas d'initiatives ponctuelles.

Difficultés rencontrées

Plusieurs défis ont émergé. La stigmatisation culturelle et le faible taux d'auto-identification ont rendu plus difficile pour les employés de demander des aménagements. La pratique répond à ce défi grâce à des Passeports d'aménagement raisonnable (*RA Passports*) confidentiels, à une stricte minimisation des données conforme au RGPD et à des témoignages portés par la direction afin de renforcer la confiance.

Les retards dans les processus constituaient un autre défi, car des aménagements mis en place trop lentement nuisent au maintien dans l'emploi et à la conformité. La solution a consisté à introduire des flux de travail fondés sur des accords de niveau de service (SLA), des catalogues d'aménagements préapprouvés et un soutien technique de l'IEFP et de l'INR.

Les contraintes budgétaires ont également posé des difficultés, notamment pour les technologies d'assistance les plus coûteuses. Les entreprises y ont répondu en mobilisant les financements de l'IEFP destinés à l'adaptation des postes de travail et aux programmes d'emploi accompagné.

Enfin, la complexité de la législation en matière d'accessibilité – couvrant les décrets-lois DL 83/2018, DL 82/2022 et la norme EN 301 549 – a nécessité l'adoption d'une politique d'accessibilité unifiée ainsi qu'un plan d'audit progressif afin de respecter les échéances de 2025 et 2030.

Lien avec la CUA ou approche similaire : explicite/implicite

Bien que la CUA ne soit pas explicitement mentionnée, cette pratique applique implicitement ses principes à tous les niveaux :

- Multiples moyens d'engagement : travail hybride, aménagements sensoriels, modalités de communication alternatives et parcours de neuro-inclusion.
- Multiples moyens de représentation : contenus numériques accessibles, formats alternatifs, formations sous-titrées et conformité à la norme EN 301 549.
- Multiples moyens d'action et d'expression : méthodes d'évaluation alternatives, échantillons de travail, entretiens flexibles et technologies d'assistance.

Le modèle reflète l'accent mis par la CUA sur la conception d'environnements capables de répondre dès le départ à la diversité des profils fonctionnels.

Synthèse des résultats

Cette pratique utilise des indicateurs clés de performance (KPI) clairs pour suivre les progrès à 0, 6, 12 et 24 mois. Les entreprises visent une conformité totale aux quotas dans l'ensemble de leurs unités, les inspections de l'ACT servant de mécanisme de validation externe. Les délais de mise en œuvre des aménagements raisonnables sont réduits à 10-15 jours, améliorant ainsi le maintien dans l'emploi et l'engagement des employés.

La conformité en matière d'accessibilité est évaluée au regard de la norme EN 301 549, les parcours prioritaires atteignant un niveau équivalent AA après 12 mois et l'ensemble du portefeuille devant être conforme d'ici 2030. Les taux d'auto-identification devraient augmenter à mesure que la confiance se renforce, tandis que les programmes de neurodiversité visent à intégrer deux cohortes avec un taux de maintien dans l'emploi d'au moins 85 % après 12 mois.

Ces indicateurs démontrent à la fois la préparation aux exigences réglementaires et des résultats significatifs en matière d'inclusion.

Source. Recherche documentaire / questionnaires / entretien

Cette synthèse repose entièrement sur le rapport élaboré par le partenaire lituanien eMundus.

Lien

Disponible dans le rapport complet consacré à cette bonne pratique.

BP8 : « Pareaki » Social Café – Un pôle d'inclusion professionnelle et d'intégration communautaire (Grèce)

Domaine

Cette pratique s'inscrit dans le domaine de l'emploi inclusif, au sein de l'économie sociale, et est étroitement liée à l'hôtellerie-restauration ainsi qu'à l'enseignement et la formation professionnels (EFP). Elle utilise un véritable café comme plateforme d'apprentissage en situation de travail, de développement professionnel et de participation communautaire pour les personnes présentant une déficience intellectuelle.

Localisation et nom de l'organisation

Athènes, Grèce. Mise en œuvre par KEEPEA Orizontes, à travers son entreprise coopérative sociale (Koin.S.Ep.) « Pareaki », située sur la place Alexandrou Panagouli à Agios Dimitrios.

Cette pratique est complémentaire à la BP4 de la partie 2, qui présente le modèle d'inclusion fondé sur l'EFP développé par KEEPEA Orizontes.

Groupe cible

L'initiative s'adresse aux personnes présentant une déficience intellectuelle et des besoins éducatifs particuliers, notamment celles qui rencontrent des obstacles à l'accès au marché du travail ordinaire. Elle soutient les jeunes adultes en transition entre la formation et l'emploi, les personnes précédemment engagées dans des ateliers protégés, ainsi que celles qui nécessitent un accompagnement structuré pour travailler dans des environnements réels.

Problématique traitée

Les personnes présentant une déficience intellectuelle en Grèce connaissent des taux de chômage élevés, un accès limité à une expérience professionnelle significative et un risque accru d'isolement social. Les formations professionnelles traditionnelles restent souvent théoriques ou confinées à des environnements protégés, laissant les apprenants insuffisamment préparés aux exigences réelles du monde du travail.

« Pareaki » répond à cette problématique en offrant une expérience professionnelle authentique, en contact direct avec le public, au sein d'un café pleinement opérationnel. L'initiative remet en question les idées reçues de la société en démontrant que les personnes en situation de handicap peuvent fournir des services de qualité dans le secteur de l'hôtellerie-restauration, interagir avec les clients et contribuer activement au fonctionnement d'une entreprise.

Cette pratique comble le fossé entre la formation et l'emploi, tout en renforçant la visibilité et l'acceptation des personnes en situation de handicap au sein de la communauté.

Mesures d'accessibilité et étapes mises en œuvre

« Pareaki » fonctionne comme un véritable laboratoire professionnel, où les participants apprennent et travaillent dans un café réel ouvert au public. L'approche repose sur l'**apprentissage en situation de travail**, l'**apprentissage expérientiel** et un **accompagnement individualisé**.

Les participants suivent un modèle de progression par étapes. Ils commencent par des tâches simples – comme dresser les tables ou participer à des préparations de base – avec le soutien étroit de job coaches. À mesure que leur confiance et leurs compétences se développent, ils assument des responsabilités plus complexes, notamment le service à la clientèle, la préparation de boissons et la gestion des transactions.

L'accessibilité est intégrée à l'ensemble du fonctionnement :

Accessibilité physique et ergonomique

- Aménagement ergonomique des postes de travail adapté aux besoins cognitifs et physiques.
- Espaces de cuisine et de service sécurisés et structurés.
- Guides de recettes visuels et listes de tâches simplifiées.

Accessibilité technologique

- Systèmes de caisse (POS) simplifiés.
- Supports visuels réduisant la charge cognitive.
- Outils favorisant l'exécution autonome des tâches.

Accessibilité organisationnelle

- Les job coaches identifient les besoins en aménagement et veillent à leur mise en œuvre rapide.
- Un environnement « sûr mais réaliste », où les erreurs font partie du processus d'apprentissage.
- Des routines structurées favorisant la prévisibilité et la confiance.

Accessibilité communautaire

- L'emplacement du café sur une place publique garantit sa visibilité et favorise les interactions quotidiennes avec la communauté.
- Le travail en contact direct avec le public contribue à réduire la stigmatisation et à normaliser la présence du handicap dans la vie quotidienne.

La pratique est soutenue par un modèle de gouvernance dans lequel les parents et les employés siègent au conseil d'administration, garantissant ainsi que les personnes les plus directement concernées par les décisions disposent d'une voix réelle dans le processus décisionnel.

Facteurs de réussite

Ce modèle réussit parce qu'il combine une expérience professionnelle authentique avec un accompagnement structuré et continu. Contrairement aux environnements de formation simulés, « Pareaki » offre de véritables interactions avec les clients, de réelles exigences de service et de réelles responsabilités – autant d'éléments qui contribuent à construire une identité professionnelle et des compétences transférables.

Le leadership joue un rôle central : le conseil d'administration privilégie l'intégration sociale plutôt que le profit, garantissant ainsi que le temps consacré à l'accompagnement et au soutien pédagogique soit préservé. Les job coaches assurent un mentorat quotidien, veillant à l'adaptation des tâches, au respect sécurisé des routines et au renforcement continu des apprentissages.

La pratique est également renforcée par son statut d'entreprise sociale, qui soutient juridiquement l'emploi des groupes vulnérables et permet de réinvestir les bénéfices dans l'impact social. Cela garantit la viabilité financière de l'initiative tout en préservant une forte mission sociale.

Difficultés rencontrées

L'un des principaux défis réside dans le manque de préparation du marché du travail au sens large, qui limite les possibilités d'emploi externe pour les personnes présentant une déficience intellectuelle. « Pareaki » répond à cette difficulté en fonctionnant comme un espace de transition où les participants peuvent développer les compétences et la confiance nécessaires pour accéder à l'emploi ordinaire.

L'équilibre entre les exigences commerciales et les besoins éducatifs constitue un autre défi. Le secteur de l'hôtellerie-restauration est caractérisé par un rythme soutenu, et maintenir la qualité du service tout en assurant un accompagnement pédagogique nécessite une planification rigoureuse et un fort engagement de la direction.

Le café doit également adapter en permanence son environnement et ses processus afin de répondre à une diversité de besoins cognitifs et comportementaux, ce qui requiert des investissements continus dans la formation, les aménagements ergonomiques et les capacités d'accompagnement des job coaches.

UDL or similar approach. Explicit/implicit

While UDL is not explicitly referenced, the practice applies implicit UDL principles:

Multiple means of engagement

- Real-world tasks
- Customer interaction
- Team-based work
- Gradual responsibility

Multiple means of representation

- Visual recipe guides
- Project number: 2025-1-BG01-KA220-VET-000349810
- Simplified POS systems
- Structured routines
- Clear visual cues

Multiple means of action and expression

- Varied roles (service, preparation, cleaning, communication)
- Adapted tasks
- Opportunities to demonstrate skills in different ways

The approach is inherently inclusive-by-design, reducing the need for individual

accommodations by creating an environment accessible from the outset.

Synthèse des résultats

« Pareaki » est devenu un lieu de référence reconnu au sein de la communauté athénienne, tout en maintenant une qualité de service comparable à celle des cafés traditionnels. Les participants montrent des progrès significatifs en matière de compétences sociales, de communication, de littératie financière, de travail en équipe et de compétences techniques liées à la restauration. Plusieurs d'entre eux ont ensuite accédé à un emploi dans le secteur de l'hôtellerie-restauration.

Le café génère également un fort impact communautaire. Les interactions quotidiennes avec les clients contribuent à réduire la stigmatisation et à sensibiliser davantage le public aux capacités des personnes en situation de handicap. Les familles rapportent une plus grande autonomie et une confiance accrue chez les participants.

Cette pratique démontre que les entreprises sociales inclusives peuvent être à la fois opérationnellement viables et porteuses d'une transformation sociale significative.

Source

Cette synthèse repose entièrement sur le rapport élaboré par le partenaire grec Panagia Evagelistria.

Lien

https://topareaki.gr/

PARTIE 4. CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS. PASSERELLE VERS LE WP3

4.1 Conclusions et recommandations pour le programme de formation EFP

Des établissements d'EFP structurés de Lituanie au modèle expérientiel du café social à Athènes, les pratiques analysées dans les pays partenaires du projet W.I.N. mettent en évidence un constat commun : l'inclusion fonctionne lorsqu'elle est intégrée au système dès le départ et non ajoutée ultérieurement comme une mesure corrective.

Le programme de formation développé dans le cadre du WP3 devrait refléter directement ces enseignements en traduisant les neuf modèles nationaux en une ressource cohérente et pratique destinée aux professionnels de l'EFP.

Une première conclusion essentielle est que les programmes de formation EFP doivent s'appuyer explicitement sur l'enseignement et la formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) et sur la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) en tant que cadres de référence fondamentaux. Dans le modèle lituanien, par exemple, les établissements d'EFP ordinaires ont intégré avec succès les principes de la CUA dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes, permettant aux apprenants ayant des besoins divers de participer aux environnements d'apprentissage ordinaires grâce à une présentation flexible des contenus, des évaluations adaptées et des structures d'accompagnement continues. De même, les pratiques espagnoles et irlandaises démontrent que lorsque la CUA est appliquée de manière proactive, le besoin d'aménagements individuels diminue considérablement et l'apprentissage devient plus accessible à tous les apprenants.

Parallèlement, les expériences de la Grèce et de l'Italie montrent que l'EFP inclusif doit aller au-delà de la conception formelle des programmes et intégrer des environnements d'apprentissage expérientiels ancrés dans la réalité. Le modèle grec « Hands-On Inclusion » illustre comment l'apprentissage par la pratique, combiné à un accompagnement individualisé et à l'apprentissage entre pairs, favorise un fort engagement et prépare efficacement les apprenants aux conditions réelles du travail. En Italie, le concept de « personnalisation extrême » approfondit encore cette approche en adaptant les parcours éducatifs à un niveau très individualisé, garantissant que les capacités et les perspectives professionnelles de chaque apprenant soient pleinement alignées sur les opportunités du marché du travail.

Une deuxième conclusion majeure concerne le rôle central des parcours d'apprentissage personnalisés, mis en œuvre à travers des outils tels que le Plan d'apprentissage individuel (ILP) et le Plan éducatif individualisé (IEP). La planification personnalisée est systématiquement identifiée comme un facteur clé de réussite de l'inclusion dans l'ensemble des rapports des partenaires. Les pratiques bulgares et irlandaises montrent que la planification individuelle structurée, combinée à un accompagnement multidisciplinaire, améliore la rétention, la motivation et les résultats en matière de transition. En Espagne, l'utilisation d'itinéraires d'apprentissage personnalisés garantit que les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers bénéficient d'un soutien non seulement sur le plan académique, mais également dans leur progression vers l'emploi.

Étroitement liée à cette dimension se trouve l'importance de la collaboration multidisciplinaire. Les systèmes d'EFP efficaces se caractérisent par une coopération étroite entre enseignants, psychologues, spécialistes du soutien et parties prenantes externes. Les prestataires lituaniens d'EFP, par exemple, s'appuient sur des équipes multidisciplinaires structurées qui coordonnent les dispositifs de soutien, assurent le suivi des progrès et adaptent les interventions en temps réel. De même, les pratiques bulgares soulignent l'importance d'impliquer les familles, les ONG et les autorités locales dans la création d'un écosystème global de soutien. Ces résultats indiquent que les programmes de formation doivent doter les professionnels de l'éducation non seulement de compétences pédagogiques, mais également de compétences en travail d'équipe, en coordination et en mobilisation des parties prenantes.

Une troisième conclusion essentielle est la nécessité de renforcer le lien entre l'EFP et le marché du travail grâce à l'apprentissage en situation de travail (Work-Based Learning – WBL) et à des modèles de transition structurés. Dans plusieurs pays, notamment l'Irlande, la Roumanie et la Grèce, les pratiques réussies démontrent qu'une exposition précoce à des environnements de travail réels améliore considérablement les résultats en matière d'emploi. Le modèle WALK PEER en Irlande, par exemple, propose des parcours de transition accompagnés à long terme qui combinent éducation, mentorat et expérience professionnelle réelle, ce qui se traduit par une meilleure rétention et une plus grande durabilité des parcours professionnels. De même, les pratiques roumaines et portugaises soulignent l'importance des partenariats entre les établissements d'enseignement, les ONG et les employeurs pour créer des passerelles accessibles entre la formation et l'emploi.

L'intégration de l'accessibilité et des supports pédagogiques adaptés comme composantes standard des systèmes d'EFP est tout aussi importante. En France, le concept de « sac à dos numérique » garantit que les technologies d'assistance accompagnent l'apprenant de la formation vers l'emploi, assurant ainsi continuité et autonomie. En Pologne et en Espagne, des solutions fondées sur la technologie permettent de réduire le « fossé de l'autonomie » en donnant aux apprenants la possibilité d'accomplir des tâches de manière autonome grâce à des outils numériques accessibles. Ces exemples démontrent que l'accessibilité ne doit pas être considérée comme un élément supplémentaire, mais comme un principe fondamental de conception des environnements d'apprentissage.

Les pratiques étudiées montrent également que les compétences transversales, notamment la communication, le travail en équipe et l'adaptabilité, revêtent une importance cruciale. Dans tous les contextes nationaux, les employeurs soulignent que les seules compétences techniques ne suffisent pas à garantir une intégration réussie sur le marché du travail. Les programmes de formation EFP doivent donc intégrer le développement des compétences transversales comme composante essentielle, en particulier pour les apprenants en situation de handicap qui peuvent nécessiter un soutien supplémentaire dans les contextes sociaux et professionnels.

Les attitudes inclusives et la culture institutionnelle jouent également un rôle déterminant. Dans plusieurs pays, notamment la Belgique et le Portugal, les systèmes fondés sur des politiques publiques soutiennent l'inclusion à travers des cadres juridiques tels que les quotas et les normes d'accessibilité. Toutefois, l'efficacité de ces dispositifs dépend largement de la volonté des institutions et des professionnels de l'éducation d'adopter des pratiques et des mentalités inclusives. Cela suggère que les programmes de formation doivent inclure des composantes réflexives et expérientielles permettant d'aborder les attitudes, les préjugés et les perceptions liés au handicap.

La numérisation et les technologies d'assistance apparaissent également comme des leviers essentiels de l'inclusion. L'intégration des outils numériques dans l'EFP améliore non seulement l'accessibilité, mais renforce également les résultats d'apprentissage et prépare les apprenants aux environnements de travail contemporains. Les programmes de formation devraient donc inclure des compétences numériques destinées à la fois aux formateurs et aux apprenants, afin de garantir une utilisation efficace de la technologie dans des contextes inclusifs.

Enfin, une conclusion essentielle est que les programmes de formation EFP doivent être orientés vers la pratique et fondés sur des exemples concrets. La diversité des modèles identifiés à travers l'Europe – des coopératives sociales en Italie aux initiatives portées par des ONG en Roumanie, en passant par les systèmes institutionnels structurés de Lituanie – démontre qu'il n'existe pas un modèle unique d'inclusion.

Au contraire, les programmes de formation devraient proposer une boîte à outils composée d'approches adaptables pouvant être appliquées dans différents contextes.

Le programme EFP du WP3 devrait s'appuyer directement sur ces éléments probants en offrant aux professionnels de l'éducation une boîte à outils pratique fondée sur les neuf modèles nationaux, plutôt qu'un cadre unique et prescriptif. En s'inspirant de pratiques européennes diverses et en les intégrant dans un cadre cohérent, le programme pourra aider les prestataires d'EFP à développer des systèmes inclusifs permettant à tous les apprenants de réussir.

4.2 Conclusions et recommandations pour le programme de formation sur l'emploi

Que ce soit au sein d'une grande coopérative sociale italienne, d'une agence publique belge ou d'une banque irlandaise, les pratiques en matière d'emploi analysées dans les pays partenaires du projet W.I.N. conduisent à la même conclusion opérationnelle : l'inclusion produit des résultats lorsqu'elle est intégrée au recrutement, à l'intégration des nouveaux employés, à la gestion du personnel et au développement de carrière, et non lorsqu'elle est traitée comme une obligation réglementaire parallèle aux processus habituels de gestion des ressources humaines. Le programme de formation sur l'emploi développé dans le cadre du WP3 doit traduire ce constat en outils directement applicables par les employeurs.

Une première conclusion essentielle est que le programme de formation doit se concentrer sur la traduction du concept d'emploi inclusif en mesures concrètes et opérationnelles que les employeurs peuvent appliquer dans leur propre contexte organisationnel. Dans des pays tels que la Belgique, l'Irlande ou le Portugal, l'emploi inclusif n'est pas considéré comme un domaine politique distinct, mais comme une composante intégrée de la gestion des ressources humaines, de la stratégie organisationnelle et du développement de l'entreprise. Le système belge, par exemple, montre comment des mécanismes structurés tels que les quotas, le recrutement anonymisé et l'adaptation des environnements de travail peuvent favoriser un accès équitable à l'emploi tout en garantissant que les décisions de recrutement reposent sur les compétences plutôt que sur des limitations supposées.

Une deuxième conclusion importante concerne la transformation des processus de recrutement. Les pratiques de recrutement traditionnelles sont systématiquement identifiées comme un obstacle majeur dans plusieurs contextes nationaux. En réponse, plusieurs modèles encouragent des approches de recrutement inclusives fondées sur les compétences. Les systèmes belge et français soulignent l'importance de réduire les biais grâce à des processus structurés, tandis que les pratiques polonaises et espagnoles introduisent le concept d'« Inclusion par défaut » (*Inclusion-by-Default*), selon lequel l'accessibilité et la non-discrimination sont intégrées dès le départ dans toutes les procédures de recrutement et de fonctionnement. Le programme de formation devrait donc fournir aux employeurs des outils concrets pour repenser leurs processus de recrutement, notamment à travers des descriptions de poste inclusives, des méthodes d'évaluation alternatives et des formats d'entretien accessibles.

Un autre enseignement majeur est le rôle central de l'accessibilité et des aménagements raisonnables comme fondements des lieux de travail inclusifs. Sans exception, les pratiques les plus efficaces démontrent que des adaptations relativement simples – telles que les technologies d'assistance, des méthodes de communication adaptées ou la réorganisation des tâches – peuvent améliorer

considérablement la performance et le maintien dans l'emploi. Le modèle français du « sac à dos numérique » constitue un exemple particulièrement pertinent de la manière dont l'accessibilité peut être garantie grâce à la continuité des outils d'assistance entre la formation et l'emploi, permettant aux personnes concernées d'exécuter leurs tâches de manière autonome. De même, les pratiques polonaises et portugaises soulignent l'importance de réduire le « fossé de l'autonomie » grâce à des solutions technologiques ciblées.

La mise en œuvre de l'emploi accompagné (*Supported Employment*) apparaît comme l'un des principaux facteurs de réussite dans l'ensemble des études de cas. En Irlande, les modèles fondés sur le mentorat à long terme et sur un accompagnement structuré démontrent qu'un soutien continu augmente significativement le maintien dans l'emploi et la satisfaction professionnelle. En Italie, de grandes coopératives sociales telles que S.C.S. Cristoforo illustrent comment des structures internes, notamment des unités dédiées à l'intégration professionnelle et des approches fondées sur le Projet individualisé (emploi), permettent le développement professionnel à long terme des travailleurs en situation de handicap dans des environnements concurrentiels. Le programme de formation consacré à l'emploi inclusif devrait donc fournir des orientations sur la mise en place de systèmes de mentorat, de fonctions de job coaching et de structures de soutien internes au sein des organisations.

Il convient également de souligner le rôle essentiel des modalités de travail flexibles dans la promotion de la participation et de la productivité. Dans différents contextes, la flexibilité des horaires, de l'organisation des tâches et du travail est systématiquement identifiée comme un facteur clé de l'inclusion. En Bulgarie et en Irlande, par exemple, des organisations telles qu'ASD Vision et Bank of Ireland ont mis en œuvre avec succès des modèles flexibles qui répondent aux besoins variés des employés tout en maintenant des niveaux élevés de performance et d'efficacité organisationnelle. Le programme de formation devrait donc montrer comment la flexibilité peut être mise en œuvre comme un outil stratégique de gestion plutôt que comme une exception.

La plupart des cas étudiés soulignent l'importance de la culture organisationnelle et du leadership dans la promotion de l'inclusion. La persistance du fossé de divulgation (*Disclosure gap*) dans plusieurs pays montre que de nombreux employés ne se sentent pas en sécurité lorsqu'il s'agit d'exprimer leurs besoins sur leur lieu de travail. En réponse, plusieurs pratiques, notamment en Irlande et en Belgique, mettent l'accent sur la construction d'une culture inclusive à travers des politiques internes, des programmes de sensibilisation et un engagement fort de la direction. Le modèle de la Bank of Ireland, par exemple, intègre l'inclusion dans sa stratégie d'entreprise grâce à des politiques structurées telles que les cadres de neuro-inclusion et les systèmes de soutien aux employés. Ces constats soulignent la nécessité d'intégrer au programme de formation des composantes consacrées au leadership inclusif, à la communication et à la conduite du changement organisationnel.

La reconnaissance et la promotion de la neurodiversité constituent une autre priorité émergente dans les pratiques européennes en matière d'emploi. De plus en plus d'organisations adoptent une approche fondée sur les forces, reconnaissant que les employés neurodivergents apportent des compétences précieuses telles que l'attention aux détails, la créativité ou la capacité à résoudre des problèmes. Cela nécessite toutefois une adaptation des modes de communication, des environnements de travail et des pratiques de gestion. Le programme de formation devrait donc inclure des orientations sur le soutien aux employés neurodivergents et sur la création d'environnements de travail véritablement inclusifs.

Un autre enseignement majeur concerne l'importance des écosystèmes de partenariat entre les employeurs, les prestataires d'EFP et les organisations du secteur social. Dans des pays tels que la Grèce, la Roumanie et l'Espagne, l'emploi inclusif est souvent le résultat d'une collaboration plutôt que d'initiatives organisationnelles isolées. Le modèle du café social grec « Pareaki », par exemple, démontre comment des initiatives ancrées dans la communauté peuvent créer des opportunités d'emploi inclusif tout en favorisant l'intégration sociale. De même, les pratiques roumaines et portugaises mettent en évidence le rôle des ONG et des organisations intermédiaires dans

l'accompagnement des employeurs et des employés tout au long des processus de recrutement et d'intégration. Le programme de formation devrait donc inclure des orientations sur la manière de développer et de maintenir ce type de partenariats.

La numérisation et les technologies d'assistance sont également identifiées comme des leviers essentiels de l'emploi inclusif. Dans plusieurs études de cas, l'utilisation d'outils numériques améliore considérablement l'accessibilité, la productivité et l'autonomie. L'intégration de ces technologies dans les processus de travail est particulièrement importante dans des secteurs tels que l'informatique, la finance et les services, où les compétences numériques sont indispensables. Le programme de formation devrait donc permettre aux employeurs de mieux connaître les technologies disponibles et de soutenir leur intégration dans les pratiques professionnelles quotidiennes.

L'emploi inclusif nécessite également un suivi et une évaluation continus. Les organisations les plus performantes mettent en place des mécanismes de retour d'information, suivent l'évolution de leurs employés et adaptent leurs pratiques à partir des enseignements tirés de l'expérience. Cette approche itérative garantit que l'inclusion ne reste pas statique mais évolue au fil du temps. Le programme de formation devrait donc encourager les employeurs à adopter des outils de suivi et des indicateurs permettant de mesurer à la fois l'impact social et l'impact économique.

Enfin, les résultats du rapport soulignent que l'emploi inclusif doit être considéré non seulement comme une responsabilité sociale, mais également comme un avantage stratégique. Dans l'ensemble des pays étudiés, les organisations qui mettent en œuvre des pratiques inclusives constatent des bénéfices tels qu'une amélioration de la dynamique des équipes, une capacité accrue d'innovation et un renforcement de leur réputation. Cette évolution, qui consiste à passer d'une approche fondée sur la conformité à une approche fondée sur la création de valeur, est essentielle pour assurer la durabilité de l'inclusion à long terme.

Par conséquent, le programme de formation à l'emploi inclusif envisagé dans le cadre du WP3 devrait fournir aux employeurs des outils pratiques, adaptables et fondés sur des données probantes afin de mettre en œuvre des pratiques inclusives à toutes les étapes du parcours professionnel, depuis le recrutement jusqu'à l'intégration et au maintien durable dans l'emploi. En intégrant les enseignements issus de divers modèles européens – qu'ils relèvent du secteur privé, de l'économie sociale ou d'approches communautaires – le programme pourra accompagner les organisations dans la création d'environnements de travail inclusifs à la fois socialement responsables et économiquement performants.

4.3 Conclusions et recommandations pour le programme de formation destiné aux personnes en situation de handicap et à leurs services de soutien

À travers les pratiques analysées – des modèles de transition soutenus par les pairs en Irlande aux cadres d'autodétermination développés en France – il apparaît que les personnes en situation de handicap sont mieux accompagnées lorsqu'elles sont considérées comme des acteurs à part entière de leur propre parcours, et non comme de simples bénéficiaires d'un soutien prédéfini. Le module de formation qui leur est destiné dans le cadre du WP3 devrait refléter cette évolution d'approche, en passant d'une logique de prestation de soutien à une logique d'autonomisation et d'autoreprésentation.

Une première conclusion essentielle est que les programmes de formation doivent adopter une approche fondée sur les forces et centrée sur la personne, en mettant l'accent sur les capacités, le potentiel et le développement à long terme plutôt que sur les limitations. Les pratiques observées dans des pays tels que l'Espagne et la Pologne démontrent que lorsque l'inclusion est envisagée selon le principe de l'« Inclusion par défaut » (*Inclusion-by-Default*), les individus ne sont plus considérés comme des bénéficiaires d'un soutien, mais comme des participants actifs aux environnements d'apprentissage et de travail. Ce changement de perspective est essentiel pour promouvoir l'autonomie, la confiance en soi et une participation durable au marché du travail.

Une deuxième conclusion majeure concerne l'importance des parcours personnalisés, mis en œuvre à travers des outils tels que le Plan éducatif individualisé (IEP) et le Plan d'apprentissage individuel (ILP). Dans plusieurs contextes nationaux, notamment en Bulgarie, en Irlande et en Lituanie, la planification personnalisée est systématiquement identifiée comme un facteur clé de réussite. Ces outils permettent aux personnes concernées de définir leurs objectifs, de suivre leurs progrès et de bénéficier d'un accompagnement adapté à leurs besoins et à leurs aspirations. Le programme de formation devrait donc inclure des composantes permettant aux participants de prendre une part active à la conception et à la gestion de leurs propres parcours d'apprentissage et professionnels.

Étroitement liée à cette dimension se trouve la place des services de soutien en tant que facilitateurs de l'inclusion plutôt que comme simples prestataires d'une aide ponctuelle. Dans l'ensemble des pays analysés, les systèmes de soutien les plus efficaces se caractérisent par leur continuité, leur coordination et leur personnalisation. En Irlande, par exemple, le mentorat à long terme et l'accompagnement des transitions jouent un rôle déterminant dans l'accès réussi à l'emploi, tandis qu'en Bulgarie et en Roumanie, les ONG proposent des services intégrés combinant formation, médiation vers l'emploi et accompagnement continu. Le programme de formation destiné aux personnes en situation de handicap et à leur réseau de soutien devrait donc inclure des modules spécifiques pour les professionnels de l'accompagnement, axés sur les compétences de mentorat, de coaching et de coordination.

Une troisième conclusion essentielle concerne l'importance cruciale de l'emploi accompagné (*Supported Employment*) et des expériences concrètes. Dans tous les pays étudiés, les personnes concernées soulignent de manière constante que l'accès à de véritables environnements de travail est indispensable pour développer la confiance en soi, l'autonomie et une identité professionnelle. Des modèles tels que le système irlandais de transition accompagnée et l'approche des coopératives sociales italiennes démontrent qu'un soutien structuré et de longue durée améliore significativement les résultats en matière d'emploi. En Grèce et au Portugal, les modèles fondés sur l'entreprise sociale et les initiatives communautaires mettent également en évidence la valeur de l'apprentissage expérientiel dans des environnements inclusifs. Le programme de formation devrait donc intégrer des composantes pratiques telles que des stages, des simulations et une exposition à des situations de travail réelles.

Un autre enseignement important est la nécessité de renforcer les compétences d'autoreprésentation (*self-advocacy*). Dans différents contextes, les personnes interrogées évoquent des difficultés liées au fossé de divulgation (*Disclosure gap*), notamment lorsqu'il s'agit de communiquer leurs besoins dans les contextes éducatifs ou professionnels. Le programme de formation devrait aider les participants à mieux comprendre leurs droits, notamment en matière d'accès aux aménagements raisonnables, et à développer la confiance nécessaire pour exprimer efficacement leurs besoins. Cet aspect est particulièrement important dans les systèmes où l'accès au soutien dépend de la divulgation volontaire des besoins.

Le rôle de l'accessibilité dans les environnements d'apprentissage et de formation est également mis en évidence de manière constante dans l'ensemble des études de cas. Les programmes les plus efficaces veillent à ce que les supports, les outils et les environnements soient accessibles dès le départ. En France, le modèle du « sac à dos numérique » démontre comment la continuité des technologies d'assistance favorise l'autonomie lors des transitions entre l'éducation et l'emploi. De même, les pratiques observées en Pologne et en Espagne montrent comment l'accessibilité numérique permet de supprimer les obstacles et de favoriser une pleine participation. Le programme de formation devrait donc inclure des modules consacrés aux compétences numériques et à l'utilisation des technologies d'assistance.

Une autre conclusion importante concerne le développement des compétences transversales nécessaires à une intégration réussie sur le marché du travail. Parmi celles-ci figurent notamment la

communication, le travail en équipe, l'adaptabilité et la résolution de problèmes. Pour les personnes en situation de handicap, ces compétences sont particulièrement importantes afin de s'adapter à des environnements professionnels variés et en constante évolution. Les programmes de formation devraient donc intégrer ces compétences comme des éléments fondamentaux, au même titre que les compétences techniques.

Les modèles d'EFP lituanien et bulgare montrent en particulier l'importance de la collaboration multidisciplinaire dans l'accompagnement des personnes. Les pratiques les plus efficaces démontrent que la coopération entre les professionnels de l'éducation, les employeurs, les spécialistes du soutien et les familles permet de créer un écosystème d'accompagnement complet. En Lituanie et en Bulgarie, des équipes multidisciplinaires structurées assurent un soutien coordonné et continu, tandis qu'en Espagne et en Grèce, les modèles d'apprentissage collaboratif favorisent l'interaction directe entre les apprenants et les personnes en situation de handicap. Les programmes de formation devraient donc mettre davantage l'accent sur le travail d'équipe et la coordination entre les différents acteurs du soutien.

Le soutien psychologique et émotionnel apparaît également comme un facteur déterminant. De nombreuses personnes sont confrontées à des difficultés liées à la confiance en soi, à la motivation ou à l'anxiété, en particulier lors des périodes de transition. Les programmes les plus efficaces créent des environnements sûrs et bienveillants qui favorisent le bien-être et la résilience. Cette dimension devrait être intégrée aux programmes de formation à travers des approches telles que le coaching, le soutien par les pairs et les méthodes d'apprentissage réflexif.

L'inclusion numérique constitue un autre domaine de développement essentiel. Dans l'ensemble des contextes nationaux étudiés, les outils numériques et les technologies d'assistance sont identifiés comme des facteurs clés d'autonomie et de participation. Les programmes de formation devraient donc aider les personnes concernées à développer leurs compétences numériques et à utiliser efficacement la technologie dans les contextes d'apprentissage et de travail.

Enfin, une conclusion essentielle est que les programmes de formation doivent être participatifs et co-construits avec les personnes en situation de handicap. Comme le montrent l'ensemble des études de cas, les pratiques les plus efficaces impliquent les personnes concernées comme des contributeurs actifs à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation des programmes. Cette approche participative garantit que les formations sont pertinentes, adaptées et alignées sur les besoins réels.

Le programme de formation destiné aux personnes en situation de handicap et à leurs services de soutien dans le cadre du WP3 devrait adopter une approche personnalisée fondée sur l'autonomisation. En intégrant les principes d'accessibilité, d'emploi accompagné (*Supported Employment*), d'équipe de soutien multidisciplinaire (*Multidisciplinary Support Team*) et de participation active, le programme pourra aider les personnes concernées à développer les compétences, la confiance et l'autonomie nécessaires à une inclusion durable dans l'éducation, l'emploi et la société.

4.4 Conclusions et recommandations à l'intention des décideurs politiques et des intermédiaires du secteur social

Les modèles belge et français montrent ce à quoi ressemble une coordination efficace entre les politiques publiques et les pratiques lorsqu'elles fonctionnent de manière cohérente ; les exemples roumains et grecs illustrent quant à eux ce que les ONG peuvent accomplir lorsque les systèmes formels présentent des lacunes. Pris dans leur ensemble, les résultats du projet W.I.N. adressent un message clair aux décideurs politiques et aux intermédiaires : une inclusion durable nécessite une

conception systémique et ne peut reposer uniquement sur la bonne volonté d'institutions individuelles. Cette section met en évidence les principaux leviers d'action à la disposition des décideurs.

Une première conclusion essentielle est la nécessité d'un meilleur alignement entre les politiques relatives à l'enseignement et la formation professionnels inclusifs (EFP inclusif), à l'emploi inclusif et à l'inclusion sociale. Dans de nombreux pays, ces domaines d'action sont développés et mis en œuvre séparément, ce qui entraîne une fragmentation des dispositifs et des ruptures dans les parcours entre l'éducation et l'emploi. Les pratiques analysées démontrent que lorsque la coordination existe, les résultats sont nettement meilleurs. Par exemple, les parcours structurés reliant les systèmes d'EFP aux politiques du marché du travail, comme en Irlande et en Lituanie, favorisent des transitions plus fluides et des taux d'emploi plus élevés. Les décideurs devraient donc accorder la priorité à l'intégration intersectorielle afin de garantir que les politiques éducatives, sociales et de l'emploi s'inscrivent dans un cadre stratégique commun.

Ils devraient également promouvoir l'accessibilité comme un principe systémique plutôt que comme une simple exigence de conformité. Bien que des cadres européens tels que l'Acte européen sur l'accessibilité établissent des normes claires, l'analyse montre que leur mise en œuvre reste inégale selon les pays et les secteurs. En France, le modèle du « sac à dos numérique » illustre comment l'accessibilité peut être concrètement mise en œuvre grâce à la continuité des technologies d'assistance entre l'éducation et l'emploi. De même, les pratiques observées en Pologne et en Espagne démontrent que l'accessibilité numérique et l'adaptation technologique peuvent réduire de manière significative les obstacles à la participation. Les décideurs devraient donc soutenir non seulement la réglementation, mais également sa mise en œuvre pratique au moyen de financements, d'un accompagnement technique et de mécanismes de suivi.

La nécessité de renforcer la mise en œuvre des aménagements raisonnables constitue un autre enseignement majeur. Bien qu'ils soient largement reconnus dans les cadres législatifs, leur application demeure souvent incohérente ou mal définie dans la pratique. Dans plusieurs contextes nationaux, les employeurs expriment des incertitudes concernant les responsabilités, les coûts et les procédures. Les cadres politiques devraient donc fournir des orientations plus claires, des outils standardisés et des mécanismes de soutien financier afin de garantir que les aménagements soient mis en œuvre efficacement et sans charge disproportionnée. Des approches flexibles, telles que la budgétisation au cas par cas observée dans certains modèles d'emploi, peuvent également améliorer l'efficacité et la réactivité des dispositifs.

Les données recueillies en Grèce et au Portugal confirment le rôle essentiel des systèmes d'emploi accompagné (*Supported Employment*) en tant que passerelle entre les politiques publiques et leur mise en œuvre concrète. Dans des pays comme l'Irlande et l'Italie, les structures de soutien à long terme, notamment le mentorat, le job coaching et les services de transition, sont indispensables tant pour l'accès à l'emploi que pour le maintien durable dans l'emploi. Pourtant, dans de nombreux contextes, ces services dépendent encore de financements liés à des projets ponctuels et manquent de pérennité. Les décideurs devraient donc intégrer l'emploi accompagné dans les systèmes nationaux, en garantissant un financement stable et son institutionnalisation au sein des services publics.

Une autre conclusion importante est la nécessité de renforcer les passerelles entre l'enseignement et la formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) et l'emploi. Dans l'ensemble des pays étudiés, la phase de transition demeure l'un des moments où les risques d'exclusion sont les plus élevés. Les pratiques les plus efficaces, telles que le modèle irlandais de transition accompagnée et les approches collaboratives développées en Roumanie et en Grèce, démontrent que des parcours structurés combinant formation, expérience professionnelle et services de soutien améliorent significativement les résultats. Les décideurs devraient donc investir davantage dans l'apprentissage en situation de travail (*Work-Based Learning – WBL*), les apprentissages et les systèmes de formation en alternance,

en veillant à ce que ces opportunités soient accessibles aux apprenants en situation de handicap et soutenues par des financements et des mesures d'incitation adaptés.

Les intermédiaires du secteur social jouent un rôle essentiel dans la création de passerelles entre les différents systèmes ainsi que dans l'accompagnement des individus et des organisations. Les ONG, les services de l'emploi et les organismes de soutien apportent une expertise spécialisée, facilitent les partenariats et fournissent des services essentiels tels que la formation, la médiation et l'accompagnement continu. Dans plusieurs pays, notamment en Bulgarie, en Roumanie et en Grèce, ces acteurs constituent de véritables moteurs de l'inclusion. Les cadres politiques devraient donc reconnaître formellement leur rôle, garantir un financement stable et les intégrer dans les stratégies nationales d'inclusion.

Le renforcement des capacités de l'ensemble des parties prenantes constitue également une recommandation majeure. L'analyse montre que l'efficacité des politiques inclusives dépend directement de la capacité des professionnels de l'éducation, des employeurs et des spécialistes de l'accompagnement à les mettre en œuvre dans la pratique. Les décideurs devraient donc investir dans des programmes de formation visant à développer des compétences dans des domaines tels que la Conception universelle de l'apprentissage (CUA), l'accessibilité, le management inclusif et la sensibilisation à la diversité. Cette recommandation s'inscrit directement dans les objectifs du projet W.I.N., qui considère la formation comme un levier essentiel du changement systémique.

L'amélioration des systèmes de collecte de données et de suivi apparaît également comme une priorité. Dans de nombreux pays, le manque de données fiables et comparables sur l'inclusion des personnes en situation de handicap limite la capacité à élaborer des politiques fondées sur des données probantes. Des enjeux tels que le fossé de divulgation (*Disclosure gap*), le maintien dans l'emploi ou encore la mise en œuvre de l'accessibilité sont souvent insuffisamment documentés. Les décideurs devraient donc développer des cadres de suivi complets combinant indicateurs quantitatifs et données qualitatives afin de permettre une évaluation continue et une amélioration des politiques.

La promotion des modalités de travail flexibles constitue une autre priorité importante. La flexibilité est identifiée comme un facteur clé d'inclusion dans l'ensemble des contextes étudiés. Les cadres politiques devraient encourager les organisations à adopter des modèles flexibles grâce à des mécanismes d'incitation, des lignes directrices et des campagnes de sensibilisation, en reconnaissant que ces approches bénéficient non seulement aux personnes en situation de handicap mais également à l'ensemble de la main-d'œuvre.

La reconnaissance et la promotion de la neurodiversité représentent un domaine émergent du développement des politiques publiques. À mesure que la compréhension des profils neurodivergents progresse, les politiques doivent évoluer afin de refléter une conception plus large de la diversité. Cela implique notamment d'accompagner les organisations dans l'adaptation des environnements de travail, des pratiques de communication et des approches managériales afin de répondre à différents profils cognitifs.

Les mécanismes de soutien financier sont également essentiels pour favoriser l'inclusion, en particulier au sein des petites et moyennes entreprises. Bien que de nombreuses mesures inclusives soient peu coûteuses, les investissements initiaux liés à l'accessibilité, à la formation et aux structures d'accompagnement peuvent représenter un défi. Les décideurs devraient donc mettre en place des financements ciblés, des subventions ou des incitations fiscales afin d'aider les organisations à déployer des pratiques inclusives.

Enfin, une conclusion essentielle concerne l'importance de l'élaboration participative des politiques publiques. Dans l'ensemble des pratiques analysées, l'implication des personnes en situation de handicap dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques conduit à des résultats

plus pertinents et plus efficaces. Les cadres politiques devraient donc garantir que les personnes ayant une expérience vécue du handicap soient activement associées aux processus de décision.

RÉFÉRENCES

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines, Version 3.0*. Wakefield, MA : CAST, 2024. Disponible sur : udlguidelines.cast.org

CuBuFo. *The Irish Financial Sector Model: Implementing the Disability Smart Standard through a Comprehensive Neuroinclusion and Reasonable Accommodations Framework*. Projet W.I.N., 2026.

CuBuFo. *WALK PEER Supported Transition Model: A Comprehensive Five-Year Approach to Inclusive VET and Competitive Employment in Ireland*. Projet W.I.N., 2026.

CuBuFo & NASOR. *Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories: Report on the National Systems and Best Cases in Bulgaria and Ireland*. Projet W.I.N., 2026.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Inclusive Education in Europe: Key Policy Messages*. Odense : EASNIE, 2022.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. *Profile of Inclusive Teachers*. Odense : EASNIE, 2012.

European Commission. *European Accessibility Act — Directive (EU) 2019/882*. Journal officiel de l'Union européenne, L 151, 7.6.2019.

European Commission. *European Pillar of Social Rights Action Plan*. Bruxelles : Commission européenne, mise en œuvre en cours jusqu'en 2030.

European Commission. *Strategy for the Rights of Persons with Disabilities 2021–2030*. Bruxelles : Commission européenne.

European Union. *Employment Equality Directive (2000/78/EC)*. Journal officiel de l'Union européenne.

Fundación Docete Omnes. *Experts Group – CDP La Blanca Paloma*. Fundación Docete Omnes.

Fundación Docete Omnes. *Integrated Ecosystem for the Inclusive Employment of Blind and Low-Vision Professionals: From Assistive Technology to Commercial Success*. Fundación Docete Omnes.

Fundación Docete Omnes. *Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories: Report on the National Systems and Best Cases in Spain and Poland*. Projet W.I.N., 2026.

ILO. *Inclusion of People with Disabilities in Vocational Training*. Genève : Organisation internationale du Travail, 2023.

NASOR. *Agency for Social Development "Vision"*. Projet W.I.N., 2026.

NASOR. *Vocational High School of Forestry and Woodworking "Nikolay Haytov"*. Projet W.I.N., 2026.

Ofensiva Tinerilor Asociatia. *Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories: Report on the National Systems and Best Cases in Romania and Portugal*. Projet W.I.N., 2026.

Ofensiva Tinerilor Asociatia. *Inclusion in Erasmus+ VET Mobility Projects*. Projet W.I.N., 2026.

Ofensiva Tinerilor Asociatia. *Inclusive Employment and Equal Opportunities*. Projet W.I.N., 2026.

Ofensiva Tinerilor Asociatia. *Inclusive Vocational Education Through Individualised Support, Multidisciplinary Collaboration, and Adapted Learning Environments in Portuguese VET Schools*. Projet W.I.N., 2026.

Panagia Evagelistria. *Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories: Report on the National Systems and Best Cases in Greece*. Projet W.I.N., 2026.

Panagia Evagelistria. *Hands-On Inclusion – Collaborative Model between VET Providers and Disability Support Structures in Greece*. Projet W.I.N., 2026.

Panagia Evagelistria. *"Pareaki" Social Café – A Hub for Vocational Inclusion and Community Integration*. Projet W.I.N., 2026.

UICI Firenze. *Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories: Report on the National Systems and Best Cases in Italy and Slovenia*. Projet W.I.N., 2026.

UICI Firenze. *Integrated Support for VIP Students and Pedagogical Diversity*. Projet W.I.N., 2026.

UICI Firenze. *The "Individualized Project" Ecosystem: A Governance Model for Large-Scale Professional Integration and Long-Term Retention.* Projet W.I.N., 2026.

United Nations. *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. New York : Nations Unies.

Views International. *Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories: Report on the National Systems and Best Cases in Belgium and France*. Projet W.I.N., 2026.

Views International. *From Passive Recipients to Active Leaders: apiDV's Self-Determination Model for Inclusive VET and Employment*. Projet W.I.N., 2026.

Views International. *The Right Person in the Right Place, Regardless of Their Difference or Disability*. Projet W.I.N., 2026.

VšĮ eMundus. *Inclusive Vocational Education Through Individualised Support, Multidisciplinary Collaboration, and Adapted Learning Environments in Lithuanian VET Schools*. Projet W.I.N., 2026.

VšĮ eMundus. *Research and Collection of Inclusive VET and Employment Success Stories: Report on the National Systems and Best Cases in Lithuania*. Projet W.I.N., 2026.

VšĮ eMundus. *The Portuguese Private-Sector Model: Delivering Inclusive Employment through Legal Quotas, Reasonable Accommodation, and Neuroinclusion under the European Accessibility Act*. Projet W.I.N., 2026.

ANNEXES

Annexe 1 : Formulaires Google utilisés pour les enquêtes et les entretiens (prestataires d'EFP et employeurs)

Cette annexe présente les outils de collecte de données développés et utilisés dans le cadre du projet W.I.N. afin de recueillir des informations structurées auprès des principales parties prenantes, à savoir les prestataires d'EFP et les employeurs. Ces outils ont été conçus sous la forme de questionnaires Google Forms et ont constitué une méthode principale de collecte de données comparables et standardisées dans l'ensemble des pays participants.

Les questionnaires complets sont disponibles sur le site web du projet W.I.N. à l'adresse suivante : https://winerasmusplus.eu/research-findings/. Les sections ci-dessous décrivent leur structure et leur contenu.

Deux principaux types de questionnaires ont été développés, reflétant la double orientation du projet vers les systèmes d'éducation et d'emploi :

1. Questionnaire destiné aux prestataires d'EFP

Le questionnaire destiné aux représentants de l'EFP a été conçu pour recueillir des informations détaillées sur les pratiques inclusives dans l'enseignement et la formation professionnels. Il portait sur les approches institutionnelles, les méthodes pédagogiques et les systèmes de soutien mis en œuvre pour les apprenants en situation de handicap.

La structure du questionnaire comprenait notamment des sections consacrées à :

- le contexte institutionnel et le type d'offre de formation EFP ;
- les groupes cibles, y compris les apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers (BEP) ;
- l'application des principes de l'enseignement et de la formation professionnelle inclusive (EFP inclusif) ;
- l'utilisation de la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) et d'approches personnalisées telles que le Plan éducatif individualisé (IEP) et le Plan d'apprentissage individuel (ILP) ;
- l'existence d'équipes de soutien multidisciplinaires ;
- les différents types de supports pédagogiques adaptés et les mesures d'accessibilité ;
- l'intégration de l'apprentissage en situation de travail (*Work-Based Learning – WBL*) ;
- les partenariats avec les employeurs et les parties prenantes externes ;
- les défis rencontrés, les facteurs de réussite et le potentiel de transférabilité des pratiques.

Le questionnaire comportait également des questions ouvertes destinées à recueillir des informations qualitatives, permettant aux répondants de décrire en détail leurs pratiques, leurs innovations et les résultats observés.

2. Questionnaire destiné aux employeurs

Le questionnaire destiné aux employeurs visait à recueillir des informations sur les pratiques inclusives en milieu de travail, les stratégies organisationnelles et les modèles d'emploi favorisant l'inclusion des personnes en situation de handicap.

La structure du questionnaire comprenait des sections consacrées à :

- le profil de l'organisation et son secteur d'activité ;
- les groupes cibles et les différents types de handicap pris en compte ;
- la mise en œuvre de pratiques d'emploi inclusif ;
- l'utilisation du recrutement anonymisé ou d'approches de recrutement inclusives ;
- la mise en œuvre de mesures d'accessibilité dans les environnements physiques, numériques et organisationnels ;
- la mise en place d'aménagements raisonnables ;
- l'utilisation de l'emploi accompagné (*Supported Employment*), du mentorat et des processus d'intégration ;
- la mise en œuvre de modalités de travail flexibles ;
- les politiques relatives à la neurodiversité et à la culture de l'inclusion ;
- la collaboration avec les prestataires d'EFP, les ONG et les organismes intermédiaires ;
- les obstacles, défis et facteurs de réussite identifiés.

Comme pour le questionnaire destiné aux prestataires d'EFP, des questions ouvertes ont été intégrées afin de recueillir des expériences concrètes, les points de vue des parties prenantes et des exemples pratiques.

Considérations méthodologiques

Les formulaires Google Forms ont été conçus afin de garantir :

- une cohérence entre les pays grâce à une structure commune ;
- la comparabilité des données entre les contextes de l'EFP et de l'emploi ;
- un équilibre entre les indicateurs quantitatifs et les informations qualitatives.

Les questionnaires ont permis de collecter des informations conformes à l'approche du « triangle de la réussite », en intégrant les perspectives des professionnels de l'éducation, des employeurs et, indirectement, des personnes en situation de handicap.

Toutes les réponses ont été collectées et traitées conformément aux exigences du RGPD et aux normes éthiques définies dans le Plan de gestion de la qualité du projet. La participation était volontaire et les répondants ont été informés des objectifs de la collecte ainsi que de l'utilisation des données.

Les données recueillies ont servi de base à l'élaboration des rapports nationaux et ont contribué directement à l'analyse comparative et transnationale présentée dans le présent document.

Annexe 2 : Modèles de description des bonnes pratiques et de rapports nationaux

Cette annexe présente les modèles standardisés développés et utilisés dans le cadre du projet W.I.N. pour la collecte, la documentation et l'analyse systématiques des pratiques inclusives dans les pays participants. L'utilisation de modèles communs a permis de garantir la cohérence, la comparabilité et la qualité des données, tout en soutenant à la fois l'élaboration des rapports nationaux et la réalisation de la synthèse transnationale.

1. Modèle de description des bonnes pratiques

Un modèle commun a été développé pour la description de chaque bonne pratique, aussi bien dans les contextes de l'EFP que de l'emploi. Ce modèle garantissait que toutes les études de cas suivent une structure identique, permettant ainsi des comparaisons pertinentes entre les pays et les secteurs.

Le modèle comprenait les éléments clés suivants :

- les informations d'identification (BP-ID, titre, pays, organisation) ;
- le contexte et les parties prenantes, y compris le cadre institutionnel et les groupes cibles ;
- la problématique traitée, décrivant le défi spécifique en matière d'inclusion ;
- la description de la pratique, y compris les étapes et les processus de mise en œuvre ;
- les mesures d'accessibilité et la mise en œuvre des aménagements raisonnables ;
- les mécanismes de soutien, y compris l'emploi accompagné (*Supported Employment*) ou les structures de soutien éducatif ;
- l'utilisation d'approches inclusives, telles que la Conception universelle de l'apprentissage (CUA) ou d'autres méthodologies similaires ;
- les preuves de réussite, notamment les résultats, les impacts et les effets observés ;
- les défis et les limites, mettant en évidence les obstacles rencontrés et les enseignements tirés ;
- les conditions de transférabilité, identifiant les éléments pouvant être reproduits dans d'autres contextes ;
- les points de vue des parties prenantes, y compris les contributions des professionnels de l'éducation, des employeurs et des personnes en situation de handicap ;
- les sources et références.

Cette approche structurée a permis de décrire chaque pratique de manière complète et comparable, tout en laissant la possibilité d'intégrer des éléments spécifiques à chaque contexte.

2. Modèle de rapport national

Les rapports nationaux ont été élaborés à partir d'un cadre commun combinant une analyse contextuelle et des descriptions détaillées des études de cas. Ce modèle garantissait que l'ensemble des pays partenaires contribuent à la synthèse transnationale à partir de données comparables.

La structure des rapports nationaux comprenait :

- les objectifs de la recherche, définissant les finalités et le champ de l'étude nationale ;

- le périmètre et les définitions, y compris les systèmes d'EFP, les contextes d'emploi et les groupes cibles ;
- la méthodologie, comprenant les sources de données (recherche documentaire, questionnaires et entretiens) ;
- les critères de sélection des bonnes pratiques, afin de garantir la transparence et la cohérence du processus ;
- la description des pratiques d'EFP, à l'aide du modèle standardisé ;
- la description des pratiques d'emploi, à l'aide du modèle standardisé ;
- l'analyse comparative et les principaux enseignements tirés, mettant en évidence les tendances et les constats au niveau national ;
- les références et les sources.

Cette structure garantissait que les rapports nationaux fournissent à la fois un contenu descriptif et analytique, contribuant ainsi à une compréhension plus approfondie de l'inclusion dans chaque pays.

Valeur méthodologique des modèles

L'utilisation de modèles standardisés à toutes les étapes du processus de recherche a permis de garantir :

- la cohérence de la collecte de données et de la rédaction des rapports ;
- la comparabilité entre les pays et entre les différents types de pratiques ;
- la transparence dans la sélection et l'analyse des études de cas ;
- la fiabilité des résultats grâce à une méthodologie structurée ;
- la transférabilité des pratiques et des recommandations identifiées.

En alignant l'ensemble des partenaires sur un cadre méthodologique commun, le projet a permis de produire une analyse transnationale cohérente et fondée sur des données probantes, soutenant directement le développement des programmes de formation et des recommandations politiques.

Annexe 3 : Définitions

Accessibilité : Ensemble des mesures garantissant que les environnements physiques, les transports, l'information, les communications, les technologies et les services soient utilisables par les personnes en situation de handicap sur la base de l'égalité avec les autres, grâce à la suppression des barrières physiques, numériques et comportementales. Source : Article 9 de la CDPH des Nations Unies ; Acte européen sur l'accessibilité.

Supports pédagogiques adaptés (*Adapted learning materials*) : Ressources éducatives dont le format, la complexité, la présentation ou le support ont été modifiés afin de garantir leur accessibilité aux apprenants en situation de handicap (par exemple : textes simplifiés, supports visuels, matériels tactiles ou formats audio). Source : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

Entreprises de travail adapté (ETA) (*Adapted Work Companies – AWCs*) : Entreprises à but non lucratif ou semi-commerciales offrant des environnements de travail protégés ou accompagnés aux personnes présentant un handicap sévère ou durable, en combinant activité économique et objectifs d'intégration sociale. Ces organisations bénéficient souvent d'un financement public et agissent comme employeurs de transition ou de long terme pour les personnes rencontrant d'importants

obstacles à l'accès au marché du travail ordinaire. Sources : modèle belge d'emploi inclusif ; agences régionales telles qu'AVIQ et le VAPH.

Recrutement anonymisé (*Anonymized Recruitment*) : Pratique de recrutement consistant à supprimer des candidatures les données personnelles relatives au handicap ou à d'autres caractéristiques sensibles afin que les décisions de recrutement reposent uniquement sur les compétences, les qualifications et l'expérience. Cette approche vise à réduire les biais et à promouvoir un accès équitable aux opportunités d'emploi. Sources : services publics belges de l'emploi et cadres RH inclusifs.

Budgétisation au cas par cas (*Case-by-Case Budgeting*) : Approche flexible du financement des aménagements raisonnables dans laquelle les coûts sont évalués individuellement en fonction des besoins spécifiques et des exigences fonctionnelles du travailleur, plutôt que sur la base d'un budget fixe par employé. Cette méthode permet une allocation plus ciblée et plus efficace des ressources. Sources : pratiques d'emploi inclusif en Pologne (secteur de l'économie sociale).

Sac à dos numérique (*Digital Backpack*) : Système garantissant que les technologies d'assistance et les outils numériques d'accessibilité utilisés pendant la formation puissent accompagner l'apprenant lors de sa transition vers l'emploi, assurant ainsi la continuité de l'accessibilité et de la performance. Sources : modèle français d'EFP inclusif.

Fossé de divulgation (*Disclosure gap*) : Différence entre le nombre réel d'employés en situation de handicap et le nombre de ceux qui se sentent en sécurité pour déclarer leur handicap sur leur lieu de travail, souvent en raison de la stigmatisation, de la crainte de discrimination ou d'un manque de confiance dans les processus d'aménagement. Source : concept utilisé dans la recherche européenne sur l'emploi des personnes handicapées et dans les cadres d'inclusion en entreprise.

Groupe d'experts (*Experts Group*) : Approche pédagogique dans laquelle les apprenants de l'EFP collaborent directement avec des personnes en situation de handicap afin de concevoir, mettre en œuvre et évaluer des solutions inclusives. Cette méthode favorise l'apprentissage expérientiel, l'empathie et l'acquisition de compétences pratiques en matière d'inclusion grâce à l'interaction réelle et à la co-construction. Sources : pratique espagnole d'EFP (CDP La Blanca Paloma).

Personnalisation extrême (*Extreme Personalization*) : Niveau avancé de soutien individualisé dans l'éducation ou l'emploi, où les processus d'apprentissage ou de travail sont adaptés de manière très spécifique à chaque personne en fonction de ses capacités fonctionnelles, de ses besoins et de ses objectifs, allant au-delà de la différenciation ou de l'individualisation classiques. Sources : pratiques italiennes d'EFP et d'emploi inclusifs.

Modalités de travail flexibles (*Flexible working arrangements*) : Adaptations des horaires, du lieu ou des méthodes de travail visant à répondre aux besoins des employés, telles que les horaires flexibles, le télétravail ou l'adaptation de la charge de travail, afin de garantir une participation égale à l'emploi. Source : Directive européenne relative à l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée ; Paquet européen pour l'emploi des personnes handicapées.

Inclusion par défaut (*Inclusion-by-Default*) : Approche organisationnelle proactive dans laquelle les principes d'accessibilité, de non-discrimination et d'inclusion sont intégrés dès le départ dans l'ensemble des processus (recrutement, formation, fonctionnement), plutôt qu'introduits ultérieurement sous forme de mesures correctives ou d'adaptations. Sources : modèle polonais d'emploi inclusif.

Inclusion dès la conception (*Inclusion-by-Design*) : Principe de conception des environnements de travail ou des systèmes selon lequel les structures, les rôles et les processus inclusifs sont intentionnellement créés dès l'origine afin de favoriser la participation des personnes en situation de handicap et de faire de l'inclusion une composante intrinsèque du fonctionnement organisationnel. Sources : modèle grec d'emploi inclusif.

Emploi inclusif (*Inclusive employment*) : Systèmes d'emploi et environnements de travail permettant aux personnes en situation de handicap d'accéder à l'emploi, de s'y maintenir et d'y progresser grâce à la non-discrimination, à l'accessibilité, aux aménagements raisonnables et à des pratiques organisationnelles favorables. Source : OIT et Paquet européen pour l'emploi des personnes handicapées (DG EMPL).

Enseignement et formation professionnels inclusifs (EFP inclusif) (*Inclusive Vocational Education and Training – inclusive VET*) : Système d'enseignement et de formation professionnels qui accueille l'ensemble des apprenants, y compris ceux en situation de handicap, en adaptant les programmes, les méthodes pédagogiques, les environnements et les modalités d'évaluation afin de garantir leur participation sur un pied d'égalité dans tous les parcours d'EFP. Source : Article 24 de la CDPH des Nations Unies ; orientations de l'Espace européen de l'éducation sur l'éducation inclusive.

Fossé de l'autonomie (*Independence Gap*) : Écart entre les compétences professionnelles d'une personne et sa capacité à accomplir ses tâches de manière autonome en raison d'outils, d'environnements ou de systèmes inaccessibles, mettant en évidence la nécessité d'adaptations techniques et de solutions d'accessibilité. Sources : étude de cas polonaise sur l'emploi inclusif.

Plan éducatif individualisé (IEP) (*Individual Education Plan*) : Plan personnalisé élaboré pour un apprenant ayant des besoins éducatifs particuliers, définissant les objectifs d'apprentissage, les adaptations, les soutiens et les modalités d'évaluation nécessaires pour lui permettre de participer à l'éducation sur un pied d'égalité avec les autres. Sources : Article 24 de la CDPH des Nations Unies (soutien individualisé) ; Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

Plan d'apprentissage individuel (ILP) (*Individual Learning Plan*) : Plan éducatif structuré et personnalisé définissant les objectifs d'apprentissage, les mesures de soutien, le rythme d'apprentissage et les adaptations des évaluations en fonction des besoins de chaque apprenant, afin de garantir une participation équitable aux systèmes d'EFP. Sources : pratiques lituaniennes d'EFP inclusif.

Projet individualisé (emploi) (*Individualized Project – Employment*) : Plan personnalisé de développement professionnel et d'intégration dans l'emploi qui aligne les capacités fonctionnelles d'une personne avec des fonctions, des tâches et des perspectives de carrière spécifiques, afin de garantir sa durabilité professionnelle et sa productivité à long terme. Sources : modèle italien de coopérative sociale.

Déficience intellectuelle (DI) (*Intellectual Disabilities – ID*) : Handicap caractérisé par des limitations significatives du fonctionnement intellectuel et du comportement adaptatif, apparaissant avant l'âge adulte et affectant les compétences conceptuelles, sociales et pratiques. Source : OMS et Article 1 de la CDPH des Nations Unies (l'Union européenne est partie à la Convention).

Difficultés d'apprentissage / troubles des apprentissages (*Learning difficulties / learning disorders*) : Difficultés cognitives ou neurologiques spécifiques affectant l'acquisition de compétences académiques telles que la lecture, l'écriture ou les mathématiques, sans pour autant impliquer une réduction des capacités intellectuelles. Source : CIM-11 de l'OMS ; terminologie de l'Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

Classes ordinaires / environnements ordinaires (*Mainstream classes / mainstream settings*) : Environnements éducatifs généraux dans lesquels les élèves avec ou sans handicap apprennent ensemble, avec les adaptations nécessaires pour garantir une participation égale. Une simple présence sans adaptation relève de l'intégration et non de l'inclusion. Source : Observation générale n° 4 de la CDPH des Nations Unies ; Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive.

Équipe de soutien multidisciplinaire (*Multidisciplinary Support Team*) : Groupe coordonné de professionnels (par exemple enseignants, psychologues, travailleurs sociaux, conseillers et

spécialistes) collaborant pour évaluer les besoins, concevoir des stratégies de soutien et suivre les progrès des apprenants ou des employés en situation de handicap. Sources : modèle lituanien d'inclusion dans l'EFP.

Neurodiversité / employés neurodivergents (*Neurodiversity / neurodivergent employees*) : Concept reconnaissant que les différences neurologiques (par exemple l'autisme, le TDAH, la dyslexie ou la dyspraxie) constituent des variations naturelles de la cognition humaine. Les employés neurodivergents peuvent nécessiter des adaptations en matière de communication, d'environnement sensoriel ou d'organisation du travail. Source : cadres européens d'inclusion en entreprise ; principes de non-discrimination de la CDPH.

Politique de neuro-inclusion (Bank of Ireland) (*Neuroinclusion Policy*) : Politique visant à répondre aux besoins des employés neurodivergents, en prenant en compte les aspects sensoriels, communicationnels et liés au traitement de l'information.

Apprentissage par les pairs et apprentissage coopératif (*Peer and Cooperative Learning*) : Approche pédagogique dans laquelle les apprenants travaillent ensemble au sein de groupes structurés, en contribuant selon leurs points forts respectifs et en soutenant mutuellement leur apprentissage, favorisant ainsi l'inclusion et réduisant la stigmatisation. Sources : pratiques espagnoles d'EFP.

Système de quotas (emploi des personnes handicapées) (*Quota System – Disability Employment*) : Mécanisme réglementaire imposant aux organisations d'employer un pourcentage minimum de personnes en situation de handicap, généralement associé à des dispositifs de suivi, d'incitation ou de sanction afin de garantir le respect des obligations et de promouvoir des pratiques de recrutement inclusives. Sources : cadres français et portugais relatifs à l'emploi.

Aménagements raisonnables (*Reasonable Adjustments / accommodations*) : Modifications ou ajustements nécessaires et appropriés, n'imposant pas une charge disproportionnée, afin de permettre aux personnes en situation de handicap de jouir de leurs droits ou de les exercer sur la base de l'égalité avec les autres. Dans le domaine de l'emploi, cela peut inclure des adaptations des tâches, des équipements, des horaires ou de l'environnement de travail. Sources : Article 2 de la CDPH des Nations Unies ; Stratégie européenne en faveur des droits des personnes handicapées 2021-2030 ; Directive européenne sur l'égalité de traitement en matière d'emploi (2000/78/CE).

Passeport des aménagements raisonnables (Bank of Ireland) (*Reasonable Adjustments Passport*) : Outil structuré permettant de documenter les besoins d'aménagement d'un employé, garantissant leur continuité lors des changements de poste ou de responsable hiérarchique et réduisant la nécessité de divulguer ces besoins à plusieurs reprises.

Coopérative sociale de type B (*Social Cooperative – Type B*) : Modèle juridique d'organisation combinant activité économique et objectifs sociaux, spécifiquement orienté vers l'intégration des personnes en situation de handicap et d'autres groupes défavorisés sur le marché du travail au moyen de dispositifs structurés d'emploi et d'accompagnement. Sources : modèle italien d'emploi inclusif.

Besoins éducatifs particuliers (BEP) (*Special Educational Needs – SEN*) : Terme désignant les apprenants nécessitant un soutien supplémentaire en raison d'un handicap, de difficultés d'apprentissage, de troubles du développement ou d'autres obstacles affectant leur pleine participation à l'éducation. Les BEP ne se limitent pas au handicap, mais englobent un large éventail de besoins éducatifs et développementaux. Sources : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive ; cadres européens des politiques éducatives ; Article 24 de la CDPH.

Équipe de soutien à l'élève (SST) (*Student Support Team*) : Équipe multidisciplinaire au sein d'un établissement scolaire chargée de coordonner l'accompagnement des apprenants ayant des besoins éducatifs particuliers. Elle comprend généralement des enseignants, des enseignants ressources ou de soutien, des psychologues, des conseillers et d'autres spécialistes qui évaluent conjointement les

besoins, planifient les interventions et assurent le suivi des progrès. Sources : descriptions des structures de soutien scolaire de l'Agence européenne ; systèmes éducatifs nationaux de l'UE (notamment en Bulgarie et en Irlande) conformes à l'Article 24 de la CDPH.

Emploi accompagné (*Supported Employment*) : Approche de l'emploi reposant sur un soutien continu, tel que le job coaching, le mentorat et l'adaptation du poste de travail, permettant aux personnes en situation de handicap d'obtenir et de conserver un emploi dans des environnements de travail inclusifs. Sources : pratiques d'emploi inclusif en Roumanie et en Grèce.

Conception universelle de l'apprentissage (CUA) (*Universal Design for Learning – UDL*) : Cadre de conception pédagogique visant à rendre les environnements d'apprentissage accessibles à tous les apprenants grâce à la mise à disposition de multiples moyens d'engagement, de représentation ainsi que d'action et d'expression. La CUA cherche à supprimer les obstacles de manière proactive plutôt qu'à mettre en place des aménagements a posteriori. Sources : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive ; principes de la CDPH relatifs à l'accessibilité et à la conception inclusive.

Apprentissage en situation de travail (*Work-Based Learning – WBL*) : Approche éducative structurée combinant expérience professionnelle pratique et apprentissage formel, permettant aux apprenants de développer des compétences professionnelles dans des environnements de travail réels ou simulés. Sources : systèmes d'EFP en Lituanie et en Roumanie.

Bureau d'intégration professionnelle (*Work Integration Office*) : Unité organisationnelle spécialisée chargée de coordonner le recrutement, l'intégration, le suivi et l'accompagnement des employés en situation de handicap, en veillant à l'adéquation entre les besoins individuels et les exigences du poste de travail. Sources : modèle italien de coopérative sociale.

Funded by the European Union. Views and opinions expressed are however those of the author(s) only and do not necessarily reflect those of the European Union or the Human Resource Development Centre (HRDC). Neither the European Union nor HRDC can be held responsible for them.