

Paccaud, Ariane; Luder, Reto; Kunz, André; Pastore, Giuliana  
**Regards de parents sur le parcours d'orientation professionnelle de leurs enfants ayant eu des mesures d'aide en contexte intégratif . Une étude de cas multiples**

*Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 47 (2025) 3, S. 341-353*



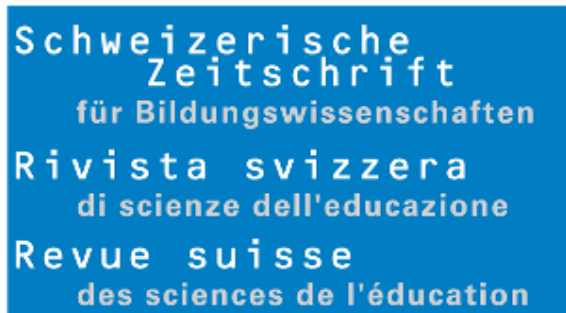
Quellenangabe/ Reference:

Paccaud, Ariane; Luder, Reto; Kunz, André; Pastore, Giuliana: Regards de parents sur le parcours d'orientation professionnelle de leurs enfants ayant eu des mesures d'aide en contexte intégratif . Une étude de cas multiples - In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 47 (2025) 3, S. 341-353 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-356898 - DOI: 10.25656/01:35689; 10.24452/sjer.47.3.9

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-356898>

<https://doi.org/10.25656/01:35689>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.rsse.ch/index.html>

#### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Regards de parents sur le parcours d'orientation professionnelle de leurs enfants ayant eu des mesures d'aide en contexte intégratif – une étude de cas multiples

**Ariane Paccaud**, Université de Fribourg  
**Reto Luder**, Pädagogische Hochschule Zürich  
**André Kunz**, Pädagogische Hochschule Zürich  
**Giuliana Pastore**, Pädagogische Hochschule Zürich

*Cet article examine le parcours d'orientation professionnelle de huit jeunes identifié·e·s comme ayant des besoins éducatifs particuliers (iBEP), scolarisé·e·s de façon intégrative au secondaire I en Suisse. Leurs parents ont exprimé leur perception de ce parcours et de leur collaboration avec les professionnel·le·s impliqué·e·s. L'analyse de cas inter-sites révèle des trajectoires souvent complexes et non linéaires, générant une forte charge mentale, émotionnelle et administrative pour les familles. Les résultats soulignent la diversité des intervenant·e·s et leurs rôles variés. Ils questionnent également le rôle des services d'orientation professionnelle pour les élèves iBEP et appellent à davantage de réactivité et de flexibilité dans le soutien apporté à ces jeunes et à leurs familles.*

### 1. Introduction

Avoir un enfant en situation de handicap et/ou ayant des difficultés scolaires importantes est inévitablement lié à des inquiétudes concernant l'avenir de l'enfant, notamment concernant son avenir professionnel (Ebersold, 2007). Les familles d'élèves « identifié·e·s comme ayant des besoins éducatifs particuliers » (ci-après « iBEP », Sotirov, 2022, p. 26), se trouvent face à de nombreuses épreuves dans l'accompagnement quotidien de leurs enfants : suivi thérapeutique, contacts réguliers avec l'école, collaboration avec de nombreux professionnel·le·s (Sarimski, 2001). Ces difficultés s'intensifient lors de chaque transition, venant fragiliser un équilibre déjà précaire et rappeler que l'enfant ne correspond pas aux attentes de l'école ou de la société (Ebersold, 2007). L'entrée dans la formation professionnelle ne fait pas exception : elle représente un défi particulièrement important pour les jeunes iBEP, qui sont plus à risque de vivre une orientation professionnelle non-linéaire (faite de ruptures, de phases de latence ou passant par des offres transitoires) ou de ne pas exercer à terme le métier de leurs rêves (Duc et Lamamra, 2023). Les élèves iBEP et leurs parents ont besoin d'un accompagnement sur-mesure pour mettre en place un projet d'orientation professionnelle adapté aux aspirations et compétences du ou de la jeune ainsi qu'aux exigences du marché du travail (Kracke et al., 2019). Il existe aujourd'hui une multitude de soutiens ou de formations alternatives pour les jeunes iBEP. Des professionnel·le·s de divers milieux peuvent donc être impliqué·e·s dans cet accompagnement. Ils et elles sont amené·e·s à collaborer ensemble ainsi qu'avec les familles et les jeunes concerné·e·s (Kracke et al., 2019; Ruiz et Goastellec, 2016), c'est pourquoi il est pertinent d'envisager l'orientation professionnelle des jeunes iBEP dans une perspective écologique (Bronfenbrenner, 1979).

La présente étude porte sur le parcours d'orientation professionnelle de jeunes ayant eu des « mesures d'aide intégratives » durant leurs années de cycle d'orientation (CO)<sup>1</sup>. En Suisse, ces mesures peuvent prendre diverses formes (Sahli Lozano et al., 2021):

- *mesures de compensation des désavantages (CDD)* : aménagements des conditions dans lesquelles se déroule un apprentissage ou un examen, visant à diminuer les limitations causées par un handicap.

<sup>1</sup> « Cycle d'orientation » est l'appellation utilisée dans plusieurs cantons de Suisse romande pour l'école du niveau secondaire I. En Suisse, le secondaire I correspond aux trois dernières années de la scolarité obligatoire (de 12 à 15 ans environ). Au terme du secondaire I, les élèves peuvent entrer en formation professionnelle (combinant pratique en entreprise et école professionnelle), ou continuer dans une voie du secondaire II en vue d'entrer dans une université, une haute école spécialisée ou une école supérieure.

- *mesures d'aide ordinaires (MAO) ou renforcées (MAR) de pédagogie spécialisée* : soutien d'élèves scolarisé·e·s en enseignement ordinaire par un·e enseignant·e· spécialisé·e (ou scolarisation en enseignement spécialisé).
- *individualisation des objectifs dans le cadre d'une MAO ou d'une MAR* : attribution d'objectifs d'apprentissage individualisés qui correspondent aux compétences et besoins de l'élève.

Parmi ces mesures, la CDD n'est en principe pas visible dans le bulletin scolaire, tandis que les MAR et l'individualisation des objectifs le sont toujours. Les jeunes bénéficiant de ces mesures portent donc potentiellement des stigmates en lien avec leur statut particulier, ce qui peut avoir une influence sur leurs chances de trouver une place d'apprentissage (Brandenberg et al., 2025; Imdorf, 2007).

Si la recherche concernant l'entrée des jeunes iBEP dans la formation professionnelle s'est beaucoup intéressée à la question de l'accompagnement professionnel de cette transition, le point de vue des parents sur ce thème est encore peu exploré. Dans cet article, l'orientation professionnelle des élèves est donc abordée du point de vue de leurs parents, ces derniers étant les principaux témoins de cette phase d'orientation et prenant souvent en charge la coordination entre les professionnel·le·s impliqué·e·s dans ces démarches (Hugon et al., 2021). Les questions de recherche suivantes seront traitées :

- Comment les parents d'élèves ayant eu des mesures d'aide intégratives à l'école secondaire vivent-elles-ils le parcours et les démarches d'orientation professionnelle de leurs enfants ?
- Comment ces parents perçoivent-ils le rôle des professionnel·le·s impliqué·e·s dans ce parcours d'orientation ?

Pour répondre à ces questions de recherche, le chapitre 2 examinera l'orientation professionnelle des jeunes iBEP dans une perspective écologique. Le chapitre 3 décrira la méthodologie adoptée pour cette étude. Le chapitre 4 exposera ensuite les résultats, organisés selon les différentes questions de recherche. Enfin, les chapitres 5 et 6 présenteront la discussion des résultats et la conclusion.

## 2. Perspective écologique sur l'orientation professionnelle de jeunes iBEP

Les élèves iBEP sont plus à risque de rencontrer des difficultés au cours de leur parcours d'orientation professionnelle. Pour pallier ces risques et proposer un accompagnement adapté, plusieurs auteur·e·s (Kracke et al., 2019; Perchec et Lannegrand, 2022) suggèrent d'aborder leur orientation professionnelle avec une approche écologique (Bronfenbrenner, 1979). Selon cette approche, l'élève (ontosystème) évolue dans plusieurs milieux de vie proximaux (microsystèmes : école, famille, loisirs, etc.), entre lesquels existent des relations (mésosystèmes). Ces microsystèmes et leurs relations sont eux-mêmes influencés par le système de santé, le système scolaire ou diverses lois (exosystème) et par les valeurs et représentations au niveau sociétal, ainsi que le système politique et économique au niveau national (macrosystème) (Bronfenbrenner, 1979). Ci-après sont répertoriés les éléments saillants permettant de comprendre les enjeux de l'orientation professionnelle de jeunes iBEP dans une perspective écologique, en mettant l'accent sur les jeunes, les familles et les professionnel·le·s.

### 2.1 Caractéristiques et parcours scolaire de l'élève (ontosystème)

Les caractéristiques de l'élève influencent la transition vers le secondaire II, les employeurs évaluant ses compétences scolaires et transversales via le dossier de candidature, l'entretien et les stages. Ruiz et Goastellec (2016) ont montré que les élèves iBEP risquent d'être désavantagé·e·s au niveau des compétences transversales. De plus, la fréquentation d'une filière à exigences de base au secondaire I peut avoir une influence sur les démarches d'orientation, tout comme le fait d'avoir bénéficié de mesures d'enseignement spécialisé (intégratives ou séparatives) (Brandenberg et al., 2025; Gomensoro et Meyer, 2021). Parmi les caractéristiques psychosociales des jeunes, le sentiment d'efficacité personnelle et l'autodétermination sont des facteurs importants. Or, il s'avère que ces caractéristiques sont souvent moins présentes chez les élèves iBEP (DeVries et al., 2022), tout comme la connaissance de soi et du monde du travail (Périchon, 2024). Enfin, les caractéristiques sociodémographiques des jeunes (origine culturelle, statut socioéconomique) ont une influence sur les chances de trouver un apprentissage (Neuenschwander et al., 2016).

### 2.2 Enjeux dans et entre les milieux de vie directs (micro- et mésosystèmes)

Les microsystèmes familial et scolaire sont ceux ayant le plus d'influence sur l'orientation professionnelle des jeunes (Nägele et Stalder, 2017).

### ***Microsystème familial***

Chez les jeunes iBEP, le rôle des parents prend une dimension très intensive, ce qui a été démontré dans plusieurs recherches en Suisse comme à l'étranger (De Champlain, 2017; Francis et al., 2018; Hugon et al., 2021). Les parents gèrent souvent la coordination entre les professionnel-le-s (Hugon et al., 2021), une fonction qui, selon Cardinaux (2018), devrait être assurée par un-e professionnel-le. Le manque d'informations sur les options de formation et les inquiétudes des parents concernant le manque de prestige de certaines voies de formation sont des sujets également abordés dans la littérature (p. ex. Francis et al., 2018; Hugon et al., 2021), tout comme le fait que certains parents doivent aider leurs enfants à faire le deuil de leurs rêves professionnels (Hugon et al., 2021). Une autre source de tension concerne les aménagements et le soutien durant la formation (p. ex. compensation des désavantages). Les parents et les jeunes se questionnent sur la possibilité de bénéficier de ces mesures, leur impact potentiel sur les opportunités d'engagement et les démarches nécessaires pour les mettre en place (Cardinaux, 2018; Francis et al., 2018).

Des difficultés de collaboration entre professionnel-le-s et avec les parents ont été observées, notamment par Francis et al. (2018) et Schmidlin et al. (2017). Ces derniers signalent qu'en Suisse, ces problèmes sont particulièrement accentués chez les élèves ayant des MAO ou ne bénéficiant pas de mesures d'aide, car l'implication de l'assurance invalidité (AI) dans ces situations peut être tardive voire inexistante. De plus, les enseignant-e-s sont souvent mal informé-e-s sur les possibilités de soutien, le rôle de l'AI et les critères pour établir un contact avec celle-ci. Ils et elles hésitent parfois à aborder ces thématiques avec les parents.

### ***Microsystème scolaire***

Le *Modèle de la transition vers la formation professionnelle* de Nägele et Stalder (2017) met en avant le rôle central de l'école dans les phases d'orientation et de postulation, notamment grâce aux objectifs des plans d'études dédiés à l'orientation professionnelle. Neuenschwander et Hofmann (2021) ont mis en évidence l'efficacité des activités menées par les enseignant-e-s du CO pour soutenir la transition vers la formation professionnelle. Celles-ci favorisent le développement du sentiment d'efficacité professionnelle ainsi que les connaissances du monde du travail. En parallèle des démarches menées en classe, les jeunes, les écoles et les parents peuvent solliciter les services régionaux d'orientation professionnelle pour obtenir informations et conseils en matière d'orientation (Nägele et Stalder, 2017). Lorsqu'un-e enseignant-e spécialisée accompagne un-e jeune iBEP dans sa scolarité au secondaire I, il ou elle peut jouer un rôle conséquent dans l'accompagnement des démarches d'orientation, faisant souvent le lien avec les professionnel-le-s des institutions d'accueil (école professionnelle, école de maturité, entreprise formatrice) et les parents (Cardinaux, 2018).

### ***Microsystèmes du niveau secondaire II***

En Suisse, les formations traditionnelles du secondaire II peuvent être générales (écoles de maturité) ou professionnelles (formation duale). Ces dernières mènent à un certificat fédéral de capacité (CFC) ou à une attestation fédérale de formation professionnelle (AFP) (pour une vue d'ensemble du système de formation suisse, voir Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière, 2025). Quel que soit le choix d'orientation fait par l'élève, elle-il va quitter son microsystème scolaire pour entrer dans un ou plusieurs microsystèmes de formation.

Lorsque l'élève a des besoins éducatifs particuliers, elle-il peut être amené-e à entreprendre une formation spécialisée ou à bénéficier de mesures d'insertion. Les *offres transitoires* (préapprentissage, semestre de motivation) sont destinées à des jeunes n'ayant pas trouvé une place d'apprentissage (Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation, 2022). La *formation élémentaire de l'AI* s'adresse aux jeunes en situation de handicap, elle s'adapte à chacun-e et met l'accent sur l'employabilité (Kronenberg, 2021). Enfin, la *formation professionnelle pratique standardisée* s'adresse aux personnes ayant un niveau entre la formation élémentaire AI et l'AFP (Kronenberg, 2021). Des offres de soutien existent aussi pour accompagner les jeunes iBEP dans leur recherche de formation: le *Case Management formation professionnelle* s'adresse aux jeunes « à risque » (Egger et Dreher, 2015), tandis que *l'Orientation professionnelle de l'AI* est destinée à des jeunes en situation de handicap (Centre d'information AVS/AI, 2024). Pour les jeunes suivant une formation de type AFP ou CFC, il est possible de demander une mesure de CDD (Kronenberg, 2021). Pour l'élève iBEP, la transition vers le secondaire II implique donc souvent une collaboration soutenue entre les microsystèmes (CO, famille, institution d'accueil, école professionnelle ou entreprise formatrice), qui sont eux-mêmes dépendants d'éléments de l'exo- ou du macrosystème (Kracke et al., 2019).

### 2.3 Influences au niveau de l'exo- et du macrosystème

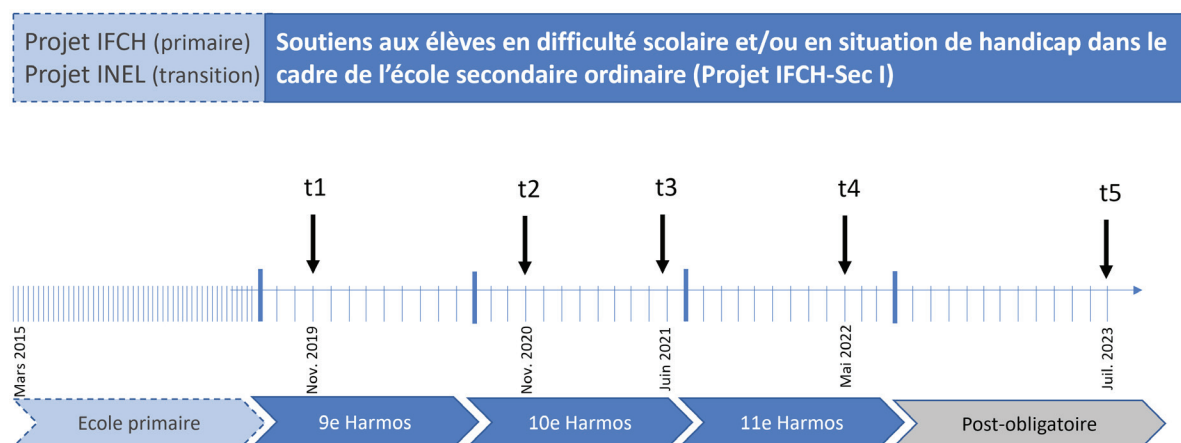
Dans leur *Modèle de coopération élargi pour l'orientation professionnelle de jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers*, Schellenberg et Hofmann (2013) mettent en évidence les liens entre les microsystèmes, mais aussi l'importance des professionnel-le-s œuvrant au niveau de l'exosystème, que ce soit dans le cadre de l'orientation professionnelle ou des mesures gérées par l'AI. Enfin, on ne peut oublier que le cadre légal régissant l'enseignement obligatoire, la formation professionnelle ou l'AI, tout comme le système politique et économique national, exerce une influence sur les autres niveaux de l'écosystème (Bronfenbrenner, 1979).

## 3. Méthodologie

Les données présentées sont issues d'une recherche longitudinale nationale (Luder et al., 2025) ayant suivi le parcours scolaire d'élèves iBEP de l'école primaire à la transition vers le secondaire II. Le sous-échantillon pris en compte ici est constitué des parents de huit jeunes scolarisé-e-s au CO dans quatre cantons romands. Ces jeunes ont été sélectionné-e-s parmi les 55 jeunes de l'échantillon national, ce sont les élèves scolarisé-e-s en Suisse romande qui étaient encore au bénéfice de *mesures d'aide intégratives* durant leurs années de CO. Cette contribution se concentre sur la période allant de 2019 à 2023 (voir figure 1).

**Figure 1**

*Temps de mesure dans le cadre du projet IFCH-Sec I*



Le tableau 1 présente les jeunes (prénoms d'emprunt) dont le parcours est relaté dans cette étude, les parents interrogés, ainsi que les informations diagnostiques à la base des mesures d'aide intégratives en place pour ces jeunes.

**Tableau 1**

*Profil des élèves dont les parents ont été interrogés*

| Jeune concerné-e | Canton   | Parents interrogés            | Informations diagnostiques                                          |
|------------------|----------|-------------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| Yann             | Fribourg | Maman (t1 à t5)               | Diplégie (handicap moteur)                                          |
| Louise           | Fribourg | Maman (t1 à t5)               | Trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité et dyscalculie |
| Noémie           | Jura     | Papa (t1 à t5)                | Difficultés d'apprentissage                                         |
| Pauline          | Valais   | Maman (t1 à t5)               | Dyspraxie et troubles du spectre de l'autisme                       |
| Enzo             | Fribourg | Papa (t1)<br>Maman (t2 et t3) | Difficultés d'apprentissage                                         |

|         |        |                 |                                   |
|---------|--------|-----------------|-----------------------------------|
| Vincent | Genève | Maman (t1 à t5) | Trouble du déficit de l'attention |
| Marie   | Valais | Maman (t1 à t5) | Déficience intellectuelle légère  |
| Joachim | Genève | Maman (t1 à t3) | Dyslexie sévère                   |

Des entretiens téléphoniques semi-directifs individuels (Van der Maren, 2004) de 45 minutes en moyenne ont été menés avec les parents à cinq reprises (cf. figure 1) par la même personne (deux familles se sont retirées après trois temps de mesure). Au terme des cinq temps de mesure, le parcours d'orientation professionnelle des jeunes de l'échantillon a pu être schématisé (voir figure 2).

**Figure2**

*Parcours d'orientation scolaire et professionnelle des jeunes dont les parents ont été interrogés*

|         | 9H                                                                                                   | 10H                                                            | 11H                                                   | 1 <sup>e</sup> secondaire II                            | 2 <sup>e</sup> secondaire II                                                       |
|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
| Yann    | cycle d'orientation avec CDD<br>(inscription AI en fin de 10H)                                       |                                                                |                                                       | apprentissage<br>(AI en arrière plan<br>« si besoin »)  | apprentissage avec CDD<br>(AI en arrière plan<br>« si besoin »)                    |
| Louise  | cycle d'orientation avec MAR intégrative<br>(inscription AI en fin de 10H)                           |                                                                |                                                       | apprentissage avec<br>CDD (coach AI en<br>arrière-plan) | apprentissage avec CDD et<br>soutien AI au niveau scolaire<br>et dans l'entreprise |
| Noémie  | cycle d'orientation avec MAR semi-intégrative<br>(périodes de français suivies en classe de soutien) |                                                                |                                                       | préapprentissage                                        | apprentissage                                                                      |
| Pauline | cycle<br>d'orientation                                                                               | cycle d'orientation avec CDD<br>(inscription AI en fin de 11H) |                                                       | 1 <sup>e</sup> année de gymnase<br>avec CDD et coach AI | répétition de la 1 <sup>e</sup><br>année de gymnase<br>avec CDD et coach AI        |
| Enzo    | cycle d'orientation avec MAR intégrative<br>(suivi AI depuis la 9H)                                  |                                                                |                                                       | -                                                       | -                                                                                  |
| Vincent | cycle d'orientation avec CDD                                                                         |                                                                | cycle d'orientation en<br>«classe atelier»            | année préparatoire en<br>école d'art                    | offre transitoire                                                                  |
| Marie   | cycle d'orientation avec MAR intégrative<br>(suivi AI depuis la 9H)                                  |                                                                | classe de stage pratique<br>(enseignement spécialisé) |                                                         | ORIF (centre proposant<br>des formations de type<br>AFP ou FPré INSOS)             |
| Joachim | cycle<br>d'orientation                                                                               | classe spécialisée<br>intégrée                                 | ateliers pour jeunes en rupture                       | -                                                       | -                                                                                  |

**Légende:**

-  = parcours standard sans mesure d'aide
-  = parcours standard avec CDD
-  = parcours standard avec MAR et/ou soutien AI
-  = enseignement spécialisé séparatif
-  = mesures alternatives ne dépendant pas de la pédagogie spécialisée
-  = mesure transitoire, d'orientation

Les canevas d'entretien abordaient des thèmes en lien avec la scolarisation et variaient d'un temps de mesure à l'autre en raison de l'avancée des jeunes dans leur scolarité. Les thèmes retenus pour cette analyse sont : les mesure d'aide au secondaire I et II, les démarches d'orientation professionnelle, la collaboration avec les professionnel-le-s de l'école et de l'orientation professionnelle ainsi que les étapes d'orientation.

Les entretiens ont été transcrits intégralement et analysés selon le modèle itératif de Miles et Huberman (2003) dans le but de réaliser une *analyse de cas inter-sites*. Cette approche permet l'étude des phénomènes complexes, offrant une meilleure compréhension et plus de possibilité de généralisation des résultats qu'une étude menée sur un seul site (Merriam, 1998). Miles et Huberman (2003) utilisent le mot « site » qui rappelle l'importance du contexte dans l'analyse, et qui fait écho à l'approche écologique prônée pour aborder l'orientation

professionnelle de jeunes iBEP. Pour cette étude, il a été décidé de garder un focus descriptif et de ne pas entrer dans une recherche de causalité. Décrire le point de vue des parents sur le parcours de leurs enfants semble pertinent au vu de l'état actuel de la recherche.

Pour l'analyse, les données ont été condensées et codées avec le logiciel MAXQDA (VERBI Software, 2022) à l'aide d'un système de codage mixte incluant des catégories déductives (tirées du cadre théorique et en lien avec les questions de recherche) et inductives (permettant d'affiner les catégories déductives ou de coder des éléments émergents n'ayant pas été anticipés a priori). L'analyse de cas inter-sites a ensuite été effectuée en utilisant principalement des stratégies axées sur les variables (recherche de thèmes transversaux), sans toutefois oublier la dimension axée sur les cas (Miles et Huberman, 2003). Plutôt que de présenter chaque cas séparément, leurs caractéristiques ont été insérées dans l'analyse globale. Chaque étape de codage et d'analyse a été discutée au sein de l'équipe de recherche. Pour illustrer les parcours d'orientation professionnelle, les mesures d'aide et le vécu des parents, une *méta-matrice chronologique* a été réalisée ; elle a servi de base à la sélection des résultats présentés ci-après.

## 4. Résultats

La figure 2 montre des parcours relativement linéaires pour Yann, Louise, Noémie, Pauline et Enzo. Au contraire, les parcours de Vincent, Marie et Joachim sont faits de réorientations durant les années de CO, en vue de mieux vivre la fin de la scolarité et de commencer à s'orienter vers le monde du travail. De plus, une diminution ou un arrêt des mesures d'aide est à noter dans les parcours de Yann, Louise et Noémie au moment de l'entrée en apprentissage. Cependant, pour Yann et Louise, les mesures ont été réintensifiées en fin de première année d'apprentissage.

Plusieurs thématiques transversales émergent concernant le vécu des parents et sont décrites dans la prochaine section (4.1). La section suivante (4.2) aborde la perception des parents concernant les rôles des professionnel·le·s. Dans l'ensemble du chapitre 4, lorsqu'une citation est faite, le nom d'emprunt de l'élève concerné·e est indiqué entre parenthèses, suivi d'une référence au temps de mesure correspondant (t1 à t5).

### 4.1 Vécu des parents : les « montagnes russes émotionnelles »<sup>2</sup>

La dimension longitudinale de la récolte de données permet d'observer des phases d'inquiétude puis de soulagement au fur et à mesure du processus d'orientation des jeunes. Les mamans de Marie, Joachim et Vincent relèvent de la souffrance et un ras-le-bol chez leurs enfants, comme l'illustrent ces propos :

Là on aimerait juste trouver un truc pour son avenir, qu'elle arrive à être moins anxieuse (...). Parce qu'elle veut vraiment faire comme les autres et on sait très bien qu'elle y arrive pas, elle se met la pression et là ça va plus ! C'est pas évident, il y a pas mal à organiser... (Marie\_t2)

Ces mamans racontent l'inquiétude liée à cette souffrance et les démarches entreprises pour qu'une solution alternative au CO soit trouvée. D'autres parents évoquent leur inquiétude concernant les chances de trouver une place d'apprentissage (Yann, Enzo), la poursuite des mesures d'aide en apprentissage (Louise) ou la prise en charge de l'élève par l'AI (Enzo, Marie). Les parents de Marie, Joachim, Vincent et Louise souhaitent que leur enfant trouve une voie qui corresponde à ses besoins, aspirations et possibilités. Enfin, les parents de Louise et Enzo se questionnent sur la stratégie à adopter concernant la communication (ou non) avec les entreprises formatrices potentielles autour des difficultés et mesures d'aide de l'élève, mettant en lumière la tension entre le souhait que l'élève soit soutenu·e et la peur qu'elle ou il soit stigmatisé·e.

Des phases de soulagement suivent le plus souvent les moments d'inquiétudes : les parents sont soulagés que l'enfant ait trouvé une place d'apprentissage (Yann), soulagés que des aménagements de la place de travail (Yann) ou un soutien pédagogique de l'AI (Louise) soient possibles, ou alors qu'une solution alternative à la fin de la scolarité obligatoire ait été trouvée (Marie, Joachim, Vincent).

Outre ces oscillations entre inquiétude et soulagement, on observe une charge mentale et administrative élevée pesant sur les familles. À l'instar de la maman de Louise, toutes évoquent de nombreuses démarches administratives, prises de contact avec les professionnel·le·s et recherche d'informations, que ce soit durant la fin du CO ou au début de l'apprentissage : « Je sais pas du tout comment ça va se passer... Je ne sais pas où on trouve les

<sup>2</sup> (Louise\_t4)

infos. On va découvrir tout ça ces prochains mois. J'espère que ça sera possible, elle en a besoin de ce soutien » (Louise\_t2). Ci-après, le récit de la maman de Yann met également en lumière les démarches et réflexions concernant les mesures d'aide dans le cadre de l'apprentissage :

On a informé le maître d'apprentissage. Mais comme il n'avait presque plus d'aide au CO, on s'est dit « plus besoin ! » Mais en fin d'année, on a quand même dû trouver un appui pour les maths et la prof nous a conseillé de remettre les mesures de compensation. Alors on va refaire les démarches cet été. (Yann\_t5)

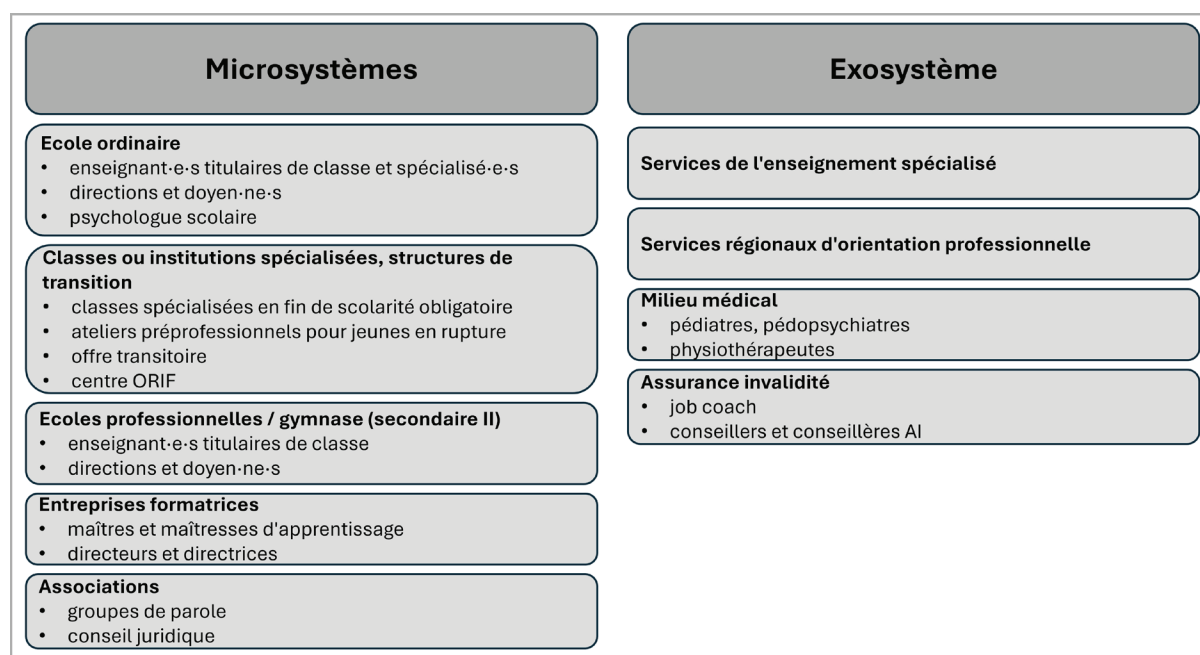
Enfin, des sentiments positifs sont également mentionnés par les parents. Ceux de Noémie et de Louise sont fiers des compétences sociales et relationnelles de leurs filles qui, selon eux, leur ont permis de trouver des places d'apprentissages malgré des dossiers scolaires peu encourageants. Et les mamans de Marie, Joachim et Louise se réjouissent des retours positifs reçus par leurs enfants en stages, ainsi que de l'influence bénéfique que ces retours ont sur eux.

#### 4.2 Des professionnel-le-s prenant de multiples rôles aux yeux des parents

Les élèves et leurs familles ont été en contact avec différent-e-s professionnel-le-s durant la phase d'orientation professionnelle, quel que soit le parcours des élèves (cf. figure 2). La figure 3 présente, en référence au modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), les professionnel-le-s et structures mentionné-e-s comme ayant joué un rôle dans l'orientation des élèves.

**Figure 3**

*Professionnel-le-s mentionné-e-s par les parents comme ayant été impliqué-e-s dans les démarches d'orientation des élèves*



Les jeunes et leurs familles ont été en contact avec une diversité de professionnel-le-s dont le rôle perçu varie en fonction des situations. Ces rôles peuvent être regroupés en quatre catégories présentées ci-après.

##### 4.2.1 Conseil et orientation

Plusieurs parents racontent avoir collaboré ou négocié avec les enseignant-e-s titulaires et spécialisé-e-s, ainsi qu'avec les directions d'école. Les professionnel-le-s de l'école ont apporté satisfaction aux mamans de Pauline, Enzo et Vincent en leur offrant informations et conseils, et en soignant les transitions vers les structures d'accueil suivantes : « *Il va bien, je suis pleine d'espoir ! C'était bien de pouvoir intégrer cette classe atelier, je ne le voyais pas redoubler ni continuer comme ça* » (Vincent\_t4).

Au contraire, d'autres parents rapportent des frictions et de la méfiance vis-à-vis de certain·e·s professionnel·le·s de l'école (Joachim, Marie) ou de l'AI (Louise) :

Là elle veut partir quoi. Déjà en 6H on en avait parlé, et ils avaient dit « c'est bien si elle arrive à continuer » (...). Et maintenant la prof d'appui dit « il faudrait encore faire une année » et moi je dis « si c'est encore une année comme ça, non ! » (Marie\_t2).

La maman de Louise (t4), quant à elle, regrette que l'enseignante spécialisée n'ait pas été plus impliquée dans l'orientation de sa fille, pensant qu'elle aurait pu l'aider à trouver une formation mieux adaptée à ses capacités. De plus, elle met en évidence la différence massive d'accompagnement entre le secondaire I et le secondaire II : « à l'école, on était super bien suivis, il y avait toujours une personne de contact, les réseaux et puis là c'est débrouillez-vous » (Louise\_t5). Enfin, la maman de Joachim dit dépendre des professionnel·le·s pour que des solutions soient trouvées : « Ça me rend malade, mais je n'ai pas envie de me les mettre à dos et de montrer qu'ils sont fautifs. Parce que j'ai besoin d'eux, d'avoir des solutions » (Joachim\_t1).

Enfin, seuls quatre parents évoquent les activités d'orientation professionnelle au sein de l'école ou des services régionaux d'orientation professionnelle. Selon leur parents, Yann et Noémie ont mis à profit les heures d'enseignement<sup>3</sup> dédiées à s'informer sur les différents métiers et à rédiger des postulations. Ces mêmes élèves ont aussi pris rendez-vous auprès des services régionaux. La maman de Vincent s'est renseignée elle-même auprès du service régional, tandis que Pauline a été encouragée par l'école à prendre contact mais elle n'en a pas eu le courage : « Elle avait une feuille pour aller voir le médiateur parce qu'elle savait pas ce qu'elle voulait faire... ben la feuille est restée dans le sac. Elle ose pas y aller (...). C'est quand même un handicap... » (Pauline\_t3).

#### 4.2.2 Aide à la prise de conscience et à l'acceptation des limitations

Parmi les professionnel·le·s fréquenté·e·s par les familles durant la période d'orientation, certain·e·s ont eu le rôle d'aider la·le jeune et/ou la famille à prendre conscience des limitations liées au handicap. Ainsi, la physiothérapeute de Yann a prévenu les parents et encouragé Yann à faire des stages pour qu'il voie quelle formation son handicap physique lui permet réellement de faire. Quant à l'enseignante spécialisée d'Enzo, elle l'a encouragé à avoir des ambitions plus modestes en termes de formation : « Il voulait faire un stage chez l'opticien ou quelque chose dans un bureau. Mais l'enseignante spécialisée m'a dit «c'est trop compliqué pour lui». Alors maintenant il a compris, il veut faire un CFC plus simple » (Enzo\_t2). Enfin, la maman de Pauline (t5) raconte que la participation de sa fille à des groupes de parole pour jeunes autistes l'a beaucoup aidée, notamment pour accepter son handicap et envisager un avenir professionnel qui lui convienne.

#### 4.2.3 « La bonne personne »

Dans les situations de Vincent et Joachim, les mamans rapportent le rôle décisif d'un enseignant, qui a su comprendre la situation du jeune et proposer une alternative porteuse de sens pour la suite de son parcours, avec pour conséquence un soulagement chez les parents et chez le jeune.

Domage que ça n'ait pas pu se faire avant ! Je comprends que la scolarité soit importante mais il ne faut pas s'entêter et détruire des gamins pour les faire entrer dans le cadre. Finalement on a rencontré la bonne personne qui a eu la bonne idée ! (Joachim\_t2)

De plus, les rôles des formateur·rice·s sont relevés. La maman de Joachim loue l'approche pédagogique alternative des professionnel·le·s du foyer pour jeunes en rupture (t3). La maman de Yann évoque avec reconnaissance une entreprise ouverte à faire des aménagements et un maître d'apprentissage bienveillant (t4). Quant à la maman de Louise, elle raconte les difficultés vécues par sa fille avec sa première maîtresse d'apprentissage, le soulagement d'avoir pu changer de personne de référence et les qualités de cette nouvelle personne : « elle a même changé ses jours de travail pour être à disposition pour l'aider pour ses cours. J'ai trouvé super sympa ! » (Louise\_t5).

#### 4.2.4 « Assurer les arrières »<sup>4</sup> des jeunes

Les pédiatres et pédopsychiatres de Louise, Yann et Pauline ont recommandé aux parents d'inscrire leurs enfants à l'AI quand ces jeunes étaient en 10H ou 11H. Pour Marie et Enzo, un dossier AI était déjà présent au début de la 9H. Les domaines d'intervention de l'AI varient d'une situation à l'autre :

<sup>3</sup> Cf. chapitre 2.1 concernant les plans d'études

<sup>4</sup> Yann\_t3

- avoir accès à l'orientation professionnelle de l'AI (Louise, Enzo) et à une structure de formation spécialisée (Marie)
- pouvoir réduire le pourcentage de travail si nécessaire (Yann, Louise)
- avoir un coaching individuel au gymnase (Pauline) ou en apprentissage (Louise)

Si, pour plusieurs élèves, le fait d'être inscrit-e à l'AI donne accès à des mesures d'aide (Louise, Enzo, Marie, Pauline) ou est considéré comme une solution « au cas où » (Yann, Louise), des enjeux importants apparaissent dans la situation de Marie. Au cinquième temps de mesure, elle s'apprête à entrer dans un *centre d'intégration et de formation* et sa maman se questionne sur les options de formation envisageables : un CFC, une AFP ou une *formation professionnelle pratique standardisée*<sup>5</sup>. Cette maman raconte un contact avec l'avocate d'une association de conseil en matière de droit des assurances qui a attiré son attention sur le fait que faire une AFP, même en milieu protégé, signifierait pour sa fille une sortie de l'AI. La question d'entrer et/ou de rester à l'AI est donc importante pour ces familles.

## 5. Discussion

Les récits des parents illustrent des parcours variés permettant de se représenter le vécu de familles d'élèves iBEP au moment de la transition vers la formation professionnelle.

Bien que linéaires, les parcours de Yann, Pauline, et Louise ne sont pas tous sans aléas. En effet, Yann et Louise ont démarré leur apprentissage avec un soutien moins conséquent qu'au CO, puis ce soutien a été intensifié. Cela illustre les enjeux relevés par Cardinaux (2018) : la tension entre le souhait de redémarrer à zéro et être comme tout le monde, d'une part, et le besoin de continuité des mesures d'aide d'autre part. Concernant les parcours non-linéaires, celui de Noémie correspond à une certaine norme ; elle est passée par une année d'*offre transitoire*, comme un grand nombre de jeunes aujourd'hui, qu'ils et elles soient identifié-e-s ou non comme ayant des BEP (Kronenberg, 2021). Les parcours de Marie, Joachim et Vincent sont par contre plus sinueux et font écho aux dispositifs interstitiels identifiés par Bovey (2022). Ces trois jeunes, « usé-e-s » par leurs tentatives de répondre aux attentes de l'école (Bovey, 2022, p. 337), ont finalement été orienté-e-s vers des dispositifs alternatifs. L'ensemble de ces récits renforce ce que l'on connaît du vécu des parents d'élèves iBEP – inquiétudes, charge mentale et administrative élevée (Paccaud et al., 2024) – et montre que cela ne s'arrête pas avec la fin de la scolarité : l'entrée dans la formation professionnelle amène elle aussi son lot d'incertitudes et de démarches administratives.

Les professionnel-le-s évoqué-e-s par les parents de cet échantillon sont principalement ceux des microsystemes actuels et futurs des jeunes, ce qui était attendu étant donné qu'une transition s'opère entre les milieux de l'école obligatoire et de la formation professionnelle (Kracke et al., 2019). Quant aux professionnel-le-s œuvrant au niveau de l'exosystème, ils et elles travaillent majoritairement dans la santé, tels ces médecins recommandant une inscription à l'AI donnant accès à des mesures d'aide. Ces mesures d'aide exercent ensuite une influence sur l'orientation et/ou sur la formation de la ou du jeune ; l'exosystème venant ainsi influencer les microsystemes. On retrouve ici une logique d'identification « officielle » des difficultés ou du handicap, donnant accès à des mesures, comme c'est le cas à l'école obligatoire en Suisse (Noël, 2019), mais qui peut aussi faire peur aux employeurs potentiels (Edwards et al., 2025). Enfin, à cheval entre l'exosystème et le microsysteme école, on retrouve l'offre en matière d'orientation professionnelle (services régionaux d'orientation professionnelle et orientation professionnelle scolaire). Les parents interrogés n'ont que peu évoqué ces éléments, qui sont pourtant considérés comme centraux dans les processus d'orientation professionnelle (Nägele et Stalder, 2017). Il serait utile de déterminer dans quelle mesure l'offre ordinaire en matière d'orientation professionnelle répond ou non aux besoins de ces jeunes iBEP et de leurs familles.

Parmi les rôles des professionnel-le-s, celui de conscientiser la famille au sujet des limites de la ou du jeune reflète les résultats de Hugon et al. (2021), pour qui ce rôle était plutôt porté par les parents. En ce qui concerne la collaboration avec les professionnel-le-s et l'accès aux informations au sujet de l'orientation, les parents de Pauline, Yann, Vincent et Noémie se disent satisfaits, tandis que les autres, tout comme les parents interrogés par Hugon et al. (2021), affirment s'être sentis perdus en essayant de comprendre les options de formation envisageables. Si la littérature sur les transitions insiste sur l'importance d'une bonne préparation et

<sup>5</sup> Cf. chapitre 2.2 pour les options de formation

d'un accompagnement continu durant la transition vers le secondaire II (Cardinaux, 2018; Kracke et al., 2019), les données présentées ici illustrent les deux extrêmes : d'un côté, les mamans de Pauline, Vincent et Yann se sont senties écoutées et accompagnées dans les démarches. De l'autre côté, la maman de Louise met en lumière le décalage énorme existant entre le suivi de l'enfant au CO et l'absence de suivi au niveau du secondaire II.

Selon Cardinaux (2018), le rôle des enseignant-e-s ordinaires et en particulier celui des enseignant-e-s spécialisé-e-s est central dans l'accompagnement des élèves iBEP vers le monde professionnel. Cependant, ce dernier n'a été que peu rapporté par les parents de l'échantillon, excepté dans les situations d'Enzo, où l'enseignante spécialisée était très engagée, ou dans les situations de Vincent et Joachim, où « la bonne personne » a fait la bonne proposition. Le rôle des enseignant-e-s est d'autant plus important dans les situations où l'élève n'a pas de dossier AI ou n'est pas suivi par un-e enseignant-e spécialisé-e (Schmidlin et al., 2017). Dans ces cas-là, qui d'autres que les parents s'assure du suivi de l'élève et des liens entre les intervenant-e-s des différents microsystemes ? Surtout lorsque ses parents n'ont pas le temps, les moyens, ou encore le capital culturel ou social nécessaires (Neuenschwander et al., 2016).

Cette recherche présente quelques limites. Premièrement, l'échantillon comporte un petit nombre de familles qui n'ont pas été choisies selon une démarche d'échantillonnage recommandée par la littérature (p. ex. Miles et Huberman, 2003). En effet, il s'agit d'un échantillon opportuniste comprenant huit familles d'élèves francophones du projet IFCH-Sec I. Ces familles participent activement au projet depuis 2018 et n'illustrent pas l'ensemble des situations que l'on pourrait rencontrer. Les familles issues de la migration ou ayant un bas statut socioéconomique y sont par exemple sous-représentées, ce qui ne permet pas de mettre en lumière d'éventuelles inégalités sociales dans le processus d'orientation professionnelle, phénomène pourtant bien documenté (Neuenschwander et al., 2016) et qu'il serait intéressant d'investiguer spécifiquement en lien avec les familles d'élèves iBEP. Une seconde limite est le fait que cette étude se base uniquement sur les déclarations et perceptions des parents. La description du parcours de leur enfant, des professionnel-le-s impliqué-e-s et de leurs rôles pourrait ne pas représenter l'ensemble des éléments pertinents pour décrire les parcours des jeunes. L'avis des jeunes concerné-e-s et d'autres personnes impliquées serait un complément précieux.

## 6. Conclusion

Cette recherche a permis d'illustrer le vécu de parents d'élèves iBEP concernant le parcours d'orientation professionnelle de leurs enfants, tout en mettant en lumière la diversité des professionnel-le-s impliqué-e-s dans l'accompagnement de ces jeunes.

Plusieurs questionnements émergent de cette recherche. Premièrement, pour certain-e-s jeunes, les dernières années de CO représentent un défi ; écoles et familles cherchent des solutions alternatives pour la fin de la scolarité, repoussant l'entrée en formation. Ces situations étant souvent liées à des phases d'attente, de souffrance et d'incertitude, il semble primordial de développer des pistes pour une meilleure réactivité, que cela soit pour des orientations vers d'autres structures, ou pour trouver des solutions pertinentes et inclusives au sein du CO. Padiglia (2007) va dans ce sens lorsqu'elle recommande une école différente pour la fin de scolarité des élèves iBEP : une école plus professionnelle, permettant d'« avoir déjà un pied dans l'activité », par le biais d'une « formation de base à l'entreprise » (p. 19).

Deuxièmement, cette recherche questionne l'offre de base en matière d'orientation professionnelle et sa capacité à répondre aux besoins de certain-e-s jeunes iBEP et de leurs familles. En effet, avec ou sans suivi de l'AI, plusieurs familles ont eu de la peine à comprendre le système de formation, ainsi que les options et aménagements possibles pour leurs enfants. Pour que le parcours d'un-e élève ne dépende pas de la chance de rencontrer la « bonne personne » ou de l'engagement de ses parents, il serait intéressant de vérifier s'il existe au niveau cantonal des lieux centralisés où les jeunes iBEP, leurs familles et leurs enseignant-e-s peuvent trouver les informations pertinentes pour accompagner au mieux la fin de la scolarité obligatoire et la transition vers la formation professionnelle. Est-ce que les services régionaux d'orientation professionnelle sont ces lieux ? Si oui, pourquoi les parents de cet échantillon ne les ont-ils pas plus évoqués ? Quel est le rôle des enseignant-e-s dans cette transition ? Cela mérite d'être investigué plus avant en se demandant ce qui devrait être changé aux différents niveaux de l'écosystème, afin que les jeunes iBEP et leurs familles puissent vivre cette transition de manière plus sereine et recevoir le soutien et l'accompagnement adéquats au bon moment, en vue d'une entrée réussie dans le monde du travail.

## 7. Bibliographie

- Bovey, L. (2022). *Aux marges de l'école inclusive Une étude ethnographique des reconfigurations du rôle des enseignantes spécialisées et des carrières d'élèves dans les dispositifs de l'enseignement spécialisé vaudois* [Thèse de doctorat, Université de Genève]. Archive ouverte de l'Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:163152>
- Brandenberg, K., Lustenberg, S. et Sahli Lozano, C. (2025, 2-4 juillet). *Auswirkungen der integrativen schulischen Massnahmen Lernzielreduktion und Nachteilsausgleich auf die Transition in die Sekundarstufe II* [communication orale]. Jahreskongress 2025 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), Luzern. <https://www.sgbf2025.ch/deutsch/kongressprogramm.html>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development : Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Cardinaux, M. (2018). La transition école-métier pour des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers : Entre continuité et rupture. *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 2, 42-48.
- Centre d'information AVS/AI. (2024). *Mesures de réadaptation d'ordre professionnel de l'AI*. <https://www.ahv-iv.ch/p/4.09.f>
- Centre suisse de services Formation professionnelle | orientation professionnelle, universitaire et de carrière. (2025). *Système suisse de formation. Voies de formation et titres délivrés*. <https://www.orientation.ch/dyn/show/2800>
- De Champlain, A. (2017). *L'insertion professionnelle des élèves à besoins éducatifs particuliers inscrits en formation professionnelle* [Thèse de doctorat, Université du Québec à Chicoutimi]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/id/eprint/4368/>
- DeVries, J. M., Knickenberg, M. et Trygger, M. (2022). Academic self-concept, perceptions of inclusion, special needs and gender : Evidence from inclusive classes in Sweden. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 511-525. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1911523>
- Duc, B. et Lamamra, N. (2023). Enjeux et inégalités du système de formation professionnelle suisse dans le contexte de la transition école-travail : Éclairage à partir du phénomène des résiliations de contrat d'apprentissage. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 13(02), 16-21. <https://doi.org/10.57161/r2023-02-03>
- Ebersold, S. (2007). *Parents, professionnels face au dévoilement du handicap : Dires et regards*. Érés.
- Edwards, C., Simoes Loureiro, K., Hadjar, A. et Zurbruggen, C. (2025, 2-4 juillet). *(Mis)alignment of job aspirations and demands : Perspectives of young people with disabilities and recruiters on school-to-work transitions* [communication orale]. Jahreskongress 2025 der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung (SGBF), Luzern. <https://www.sgbf2025.ch/deutsch/kongressprogramm.html>
- Egger, M. et Dreher, T. (2015). *Evaluation nationale du case management «Formation professionnelle»*. SEFRI. <https://edudoc.ch/record/120369?ln=fr>
- Francis, G. L., Stride, A. et Reed, S. (2018). Transition strategies and recommendations : Perspectives of parents of young adults with disabilities. *British Journal of Special Education*, 45(3), 277-301. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12232>
- Gomensoro, A. et Meyer, T. (2021). *Ergebnisse zu TREE2 : Die ersten zwei Jahre*. TREE. <https://doi.org/10.48350/163969>
- Hugon, M., Joselin, L. et Toubhans, M.-P. (2021). Entre investissement personnel et coopération avec les professionnels : Ce que disent les parents de l'orientation professionnelle des adolescents et jeunes adultes en situation de « handicap rare » versus « non rare ». *Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 135-149. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0135>
- Imdorf, C. (2007). *La sélection des apprentis dans les PME - Compte rendu d'une étude menée dans le cadre du Programme national de recherche «Intégration et exclusion»* (PNR 51). Institut de Pédagogie Curative de l'Université de Fribourg.
- Kracke, B., Mayhack, K., Noack, P. et Weber-Liel, D. (2019). *Übergangskonferenzen : Eine Praxishilfe zur individuellen Übergangsgestaltung in Kindergarten und Schule*. Beltz.
- Kronenberg, B. (2021). *Pédagogie spécialisée en Suisse : Rapport mandaté par le Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI) et par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) dans le cadre du Monitoring de l'éducation*. SEFRI et CDIP. <https://edudoc.ch/record/221605>
- Luder, R., Bless, G. et Kunz, A. (2025). *Integrative Förderung Sek I*. Fonds National Suisse. <https://data.snf.ch/grants/grant/188899>
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study application in education*. Jossey-Bass.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2e édition). De Boeck.
- Nägele, C. et Stalder, E. (2017). Übergänge in die Berufsbildung. Ein Arbeitsmodell. In M. P. Neuenschwander et C. Nägele (Éds.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt* (p. 21-38). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-16981-7>
- Neuenschwander, M. P. et Hofmann, J. (2021). Effekte schulischer Berufswahlaktivitäten auf die berufliche Selbstwirksamkeit von Jugendlichen beim Übergang in die berufliche Grundbildung. *Swiss Journal of Educational Research*, 43(2), 325-336. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.11>
- Neuenschwander, M. P., Rösselet, S., Cecchini, A. et Benini, S. (2016). *Unterstützung von sozial benachteiligten, bildungsfernen Eltern bei der Berufswahl ihrer jugendlichen Kinder*. Fachhochschule Nordwestschweiz. <https://kjjf.tg.ch/public/upload/assets/51674/Studie%20Unterstuetzung%20von%20sozial%20benachteiligten%20bildungsfernen%20Eltern.pdf>
- Noël, I. (2019). Signaler un élève pour répondre à ses besoins éducatifs particuliers ou soulager le système? *McGill Journal of Education*, 54(2), 226-244. <https://doi.org/10.7202/1065656ar>
- Paccaud, A., Pastore, G., Kunz, A. et Luder, R. (2024). Intégrée au cycle d'orientation? Enjeux, facilitateurs et obstacles du point de vue des parents d'élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. *Swiss Journal of Educational Research*, 46(1), 2-15. <https://doi.org/10.24452/sjer.46.1.1>
- Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. In M. Behrens (Éd.), *La transition de l'école à la vie active, ou le constat d'une problématique majeure* (p. 5-12). Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDp). <https://www.irdp.ch/data/secure/310/document/la-transition-de-ecole-la-vie-active-ou-le-une-310.pdf>
- Perchec, C. et Lannegrand, L. (2022). Accompagner la préparation de la transition vers l'enseignement supérieur des adolescents présentant un trouble du spectre de l'autisme sans déficience intellectuelle : Le rôle central de l'autodétermination. *L'Orientazione scolaire et professionnelle*, 51(3), 591-622. <https://doi.org/10.4000/osp.16519>

- Périchon, S. (2024). Représentations du monde professionnel chez les élèves bénéficiant d'un soutien éducatif particulier : Dispositifs d'une structure Transition École Métier pour faciliter cette étape. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 14(01), 20-25. <https://doi.org/10.57161/r2024-01-04>
- Ruiz, G. et Goastellec, G. (2016). Entre trouver et se trouver une place d'apprentissage : Quand la différence se joue dans la personnalisation du processus. *Formation emploi*, 133, 121-138. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4663>
- Sahli Lozano, C., Cramer, S. et Gosteli, D. A. (2021). *Integrative und separative schulische Massnahmen in der Schweiz (InSeMa)*. Edition SZH/CSPS.
- Sarimski, K. (2001). *Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung*. Hogrefe.
- Schellenberg, C. et Hofmann, C. (2013). Fit für die Berufslehre ! Forschungsbericht zur Berufswahlvorbereitung bei Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Edition SZH/CSPS.
- Schmidlin, S., Borer, J. et Clerc, R. (2017). *Angebote am Übergang I für Jugendliche mit gesundheitlichen Einschränkungen* (p. 233). Bundesamt für Sozialversicherungen. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/publikationen-und-service/forschung/forschungspublikationen>
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation. (2022). *La formation professionnelle en Suisse : Faits et chiffres 2022* (p. 28). SEFRI. [https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten\\_zahlen\\_bb\\_f.pdf](https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/fr/dokumente/webshop/2020/bb-f-z-2020.pdf.download.pdf/fakten_zahlen_bb_f.pdf)
- Sotirov, A. (2022). *Dans l'arène du partenariat. Enquête au sein des réseaux préscolaires lors de la transition vers la scolarité obligatoire d'enfants identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg].
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.
- VERBI Software. (2022). MAXQDA 2022 [Logiciel]. VERBI Software. <https://www.maxqda.com/>

**Mots-clefs :** Orientation professionnelle, besoins éducatifs particuliers, intégration scolaire, cycle d'orientation

## Ansichten von Eltern über den Weg der Berufsorientierung ihrer Kinder mit integrativen Fördermassnahmen – eine multiple Fallstudie

### Zusammenfassung

Dieser Artikel untersucht den Berufsorientierungsweg von acht Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen, die integrativ in der Sekundarstufe I in der Schweiz beschult werden. Ihre Eltern schilderten ihre Wahrnehmung dieses Weges und der Zusammenarbeit mit beteiligten Fachkräften. Die multiple Fallanalyse zeigt oft komplexe, nicht lineare Verläufe mit hoher mentaler, emotionaler und administrativer Belastung für die Familien. Die Ergebnisse betonen die Vielfalt und Rollen der beteiligten Fachkräfte, hinterfragen die Rolle der Berufsberatung für diesen Schüler\*innen und fordern mehr Reaktionsfähigkeit und Flexibilität in der Unterstützung dieser Jugendlichen und ihrer Familien bei der schulischen und beruflichen Orientierung.

**Schlagworte:** Berufsorientierung, sonderpädagogischer Förderbedarf, integrative Förderung, Oberstufe

## Il punto di vista dei genitori sul percorso di orientamento professionale dei propri figli che hanno beneficiato di misure di sostegno in un contesto integrativo – uno studio di casi multipli

### Riassunto

Questo articolo esamina il percorso di orientamento professionale di otto giovani identificati/e come aventi bisogni educativi speciali (BES) e inseriti/e in modo integrativo nella scuola secondaria I nella Svizzera romanda. I loro genitori hanno raccontato come hanno vissuto tale percorso e la collaborazione con il personale professionista coinvolto. L'analisi comparativa dei singoli casi rivela percorsi spesso complessi e non lineari, che generano un forte carico mentale, emotivo e amministrativo per le famiglie. I risultati sottolineano la diversità degli attori coinvolti e i loro vari ruoli. Essi mettono in discussione il ruolo dei servizi di orientamento professionale per studenti o studentesse con BES e richiedono una maggiore prontezza e flessibilità nel sostegno offerto a questi/e giovani e alle loro famiglie.

**Parole chiave:** Orientamento professionale; bisogni educativi speciali; inclusione scolastica; scuola secondaria I

## Parental perspectives on the career guidance experiences of young people with inclusive support measures – a multiple case study

### Abstract

This article explores the career orientation trajectories of eight young people identified as having special educational needs who were educated in inclusive lower secondary schools across four French-speaking Swiss cantons. The parents of these young people provided their perspectives on the orientation process and on their collaboration with the professionals involved. A multiple case study revealed highly diverse, often non-linear and complex trajectories, as well as a wide range of professionals assuming various roles throughout these processes. The findings underscore the need for greater responsiveness and flexibility in the support provided to these young people and their families as they navigate career orientation and transition pathways.

**Keywords:** Career guidance, special educational needs (SEN), inclusive education, lower secondary education

**Ariane Paccaud**, Lectrice, Dr. Phil., a pour domaines de recherche l'intégration, l'inclusion, la collaboration école-famille, la pédagogie spécialisée et l'accès au curriculum.  
Université de Fribourg, Rue de Morat 36, CH-1700 Fribourg  
E-Mail : [ariane.paccaud@unifr.ch](mailto:ariane.paccaud@unifr.ch)

**Reto Luder**, Professeur HEP en pédagogie spécialisée, Prof., Dr. Phil., a pour domaines de recherche l'intégration, l'inclusion, la pédagogie spécialisée, les troubles du comportement et le diagnostic.  
Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich  
E-Mail : [reto.luder@phzh.ch](mailto:reto.luder@phzh.ch)

**André Kunz**, Professeur HEP en pédagogie spécialisée, Dr. Phil., a pour domaines de recherche l'intégration, l'inclusion, la collaboration école-famille, la collaboration interprofessionnelle, la planification du soutien et les troubles du comportement.  
Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich  
E-Mail : [andre.kunz@phzh.ch](mailto:andre.kunz@phzh.ch)

**Giuliana Pastore**, collaboratrice scientifique, Dr. Phil., a pour domaines de recherche l'intégration, l'inclusion, la collaboration école-famille et la relation enseignants-élèves.  
Pädagogische Hochschule Zürich, Lagerstrasse 2, CH-8090 Zürich  
E-Mail : [giuliana.pastore@phzh.ch](mailto:giuliana.pastore@phzh.ch)