

# **Les parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes handicapées**

## **Premiers éléments d'analyse à la lumière d'une revue bibliographique menée dans certains pays de l'OCDE**

par Serge Ebersold





# Les parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes handicapées

Premiers éléments d'analyse à la lumière d'une revue bibliographique menée dans certains pays de l'OCDE

par Serge Ebersold

Octobre 2008



## ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, le Chili, la Corée, le Danemark, l'Espagne, l'Estonie, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, Israël, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Slovénie, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

*Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.*

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION.....	4
Un enseignement tertiaire plus réceptif aux étudiants handicapés.....	6
Un nombre croissant d'étudiants handicapés .....	6
Des politiques fondées sur la réceptivité des établissements scolaires et tertiaires.....	7
La transition, une dimension relativement peu privilégiée .....	9
Une réceptivité à la diversité qui peut toutefois être source de fragilité sociale et professionnelle .....	12
Une transition vers l'enseignement tertiaire entravée par des inégalités d'accès aux savoirs.....	14
Une transition vers l'enseignement tertiaire entravée des discontinuités lors de la période de transition.....	18
Éléments de conclusion.....	21
ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES.....	23

## INTRODUCTION

1. Ce document présente une synthèse des revues bibliographiques réalisées par des experts mandatés par le secrétariat de l'OCDE sur la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi aux États-Unis<sup>1</sup>, dans des pays de langue allemande<sup>2</sup> (Allemagne, Autriche et Suisse), en Angleterre<sup>3</sup>, en Norvège<sup>4</sup> chaque pays se spécifiant par son système éducatif et/ou sa politique à l'égard des personnes handicapés. Il s'appuie également sur des recherches menées par le Secrétariat sur la situation des étudiants handicapés en France ainsi que sur des éléments d'information qui lui ont été transmis sur la situation des étudiants handicapés Néerlandais.

2. La revue bibliographique offre les premiers éléments d'analyse relatifs aux possibilités de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi dans :

- Un pays représentatif de la conception scandinave en matière d'éducation inclusive (Norvège).
- Des pays dont le système éducatif entretient des liens très étroits avec les milieux professionnels (Allemagne, Suisse, Autriche).
- Un pays s'étant préoccupé de la transition des étudiants handicapés vers l'enseignement tertiaire (États-Unis).
- Un pays ayant entrepris par le passé de généraliser l'accès à l'enseignement tertiaire aux plus vulnérables (Royaume-Uni).
- Un pays ayant récemment modifié son cadre législatif pour favoriser la scolarisation et l'accès à l'emploi des personnes handicapées (France).

3. Les experts ont été invités par le Secrétariat de l'OCDE à :

- Identifier les publications et les rapports relatifs à la transition des jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire, au sein de l'enseignement tertiaire et à l'issue de l'enseignement tertiaire publiés entre 1996 et 2006.
- Décrire les politiques menées en matière de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes handicapées ainsi que leur impact.
- Identifier les données statistiques existantes, celles manquantes ainsi que celles qui seraient nécessaires pour cerner les trajectoires des élèves et des étudiants handicapés.
- Cerner les facteurs qui facilitent ou qui entravent les cheminements vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

---

<sup>1</sup> Lani Florian, Université d'Aberdeen, Royaume-Uni & Julia Rafal

<sup>2</sup> Kai Felkendorff, Université de formation des enseignants de Zurich, (Suisse) et Justin Powell, centre de recherche en sciences sociales de Berlin (Allemagne).

<sup>3</sup> Alan Dyson, Université de Manchester, Royaume-Uni

<sup>4</sup> Bjorn Hvinden, Centre Norvégien de recherche sociale, Oslo

4. Conformément à la perspective retenue par l'OCDE (OCDE, 2005a), la recension des travaux considère la situation des élèves et étudiants ayant bénéficié de ressources additionnelles en vue de répondre à des besoins éducatifs liés à une déficience ou à une maladie invalidante (CNC A) ou à un trouble de l'apprentissage (CNC B). Elle exclut celles et ceux bénéficiant de ressources supplémentaires en raison d'un désavantage social (CNC C) à moins qu'ils aient également par ailleurs des besoins éducatifs liés à une maladie invalidante ou à un trouble de l'apprentissage. Ce choix entend ainsi offrir une approche commune du handicap permettant de comparer les politiques menées par les pays.

5. Le nombre de travaux recensés sur la question de la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi est variable d'un pays à l'autre, la question de la transition étant plus ou moins présente selon les pays. Relativement abondants dans certains pays, les travaux se rapportant aux questions de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi sont bien plus rares dans d'autres. Ils portent alors plus volontiers sur la scolarisation des élèves handicapés, les diverses formes d'adaptation requises pour accroître le degré d'accessibilité de l'école ou encore l'accès à l'emploi que sur les diverses dimensions liées aux parcours des individus à l'issue de l'enseignement secondaire. Par ailleurs, si dans certains pays, les travaux s'intéressent aux questions de transition vers l'enseignement tertiaire, dans d'autres, ils portent essentiellement sur la transition de l'école vers l'emploi, l'accès à l'enseignement tertiaire n'étant que secondairement pris en considération.

6. Quelle que soit l'importance accordée aux dimensions liées à la transition, les travaux soulignent unanimement l'importance jouée par la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi compte tenu du manque de qualification des personnes handicapées. En 2004, seules 26 % de la population handicapée norvégienne a suivi un enseignement tertiaire alors que 33.4 % de la population non handicapée était dans ce cas de figure. En France, seules 20.2 % des personnes déclarant un problème de santé ou un handicap avaient un niveau supérieur au baccalauréat en 2002 alors que la proportion était de 26.3 % pour la population totale (De Stephano, 2007). En Allemagne, seuls 12 % des personnes handicapées recensées en 2003 disposaient d'un diplôme ouvrant accès à l'enseignement supérieur (baccalauréat, Fachabitur, Fachhochschulreife) (KMK, 2005). Au Royaume-Uni, les personnes handicapées, notamment lorsqu'elles présentent une déficience intellectuelle ou un trouble psychique, sont proportionnellement plus nombreuses à n'avoir aucune qualification ou à n'avoir qu'un faible niveau de qualification (PMSU, 2005).

7. La synthèse ne prétend pas reproduire l'étendue des analyses proposées dans les revues bibliographiques remises au secrétariat par les experts, mais les organise autour des évolutions observables, des conditions qui régissent l'accès et la réussite dans l'enseignement tertiaire et des facteurs facilitant ou entravant les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

8. Elle décrit dans un premier temps, l'évolution observable en termes d'accès à l'enseignement tertiaire au regard du nombre d'étudiants handicapés et des politiques adoptées. Elle expose dans un second temps les conditions dans lesquelles les étudiants handicapés peuvent mener leurs études ainsi que les facteurs contribuant à faciliter ou à entraver le bon déroulement des études. Elle présente en troisième lieu les principales dimensions conditionnant les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

9. Le projet portant sur les parcours des lycéens et étudiants handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire considère l'enseignement tertiaire, c'est-à-dire les établissements d'enseignement supérieur ainsi que les autres établissements post-secondaires. Toutefois, les revues bibliographiques se limitent à l'enseignement supérieur.

## Un enseignement tertiaire plus réceptif aux étudiants handicapés

### *Un nombre croissant d'étudiants handicapés*

10. L'enseignement tertiaire est aujourd'hui plus réceptif aux étudiants handicapés qu'il ne l'était par le passé<sup>5</sup>. Au Royaume-Uni, la proportion d'étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement supérieur est passée de 4.6 % en 2001/2002 à 6.5 % en 2006/2007. En Allemagne, la proportion d'étudiants handicapés indiquant un handicap ou une maladie chronique est passée de 12.5 % en 2003 (DSW, 2004) à 18.9 % en 2006 (DSW, 2008). En France, la population d'étudiants handicapés identifiés est passée de 7 145 en 2001(soit 0.3 % de la population estudiantine) à 8 763 en 2006 (soit 0.4 % de la population estudiantine). Aux États-Unis, le nombre d'étudiants handicapés accédant à l'enseignement tertiaire a été multiplié par deux entre 1987 et 2003 pour représenter 11.3 % de la population estudiantine (Wagner *et al.*, 2005 ; NCES, 2005).

11. Cette augmentation se caractérise au Royaume-Uni par un accroissement du nombre d'étudiants présentant une dyslexie (36.3 % des étudiants handicapés en 2001 contre 43 % en 2006), du nombre d'étudiants présentant des déficiences multiples (7.1 % en 2001 contre 11.1 % en 2006) et du nombre d'étudiants présentant des troubles psychiques (4.2 % en 2001 contre 5.4 % en 2006), les autres types de déficience ou de troubles étant stables ou décroissants. En France, elle se caractérise par une présence accrue d'étudiants présentant une déficience (motrice, sensorielle) ainsi qu'une meilleure identification de celles et ceux présentant un trouble du langage tel que la dyslexie. En Allemagne, elle se singularise par une augmentation du nombre de personnes présentant des troubles de santé : le nombre d'étudiants présentant des troubles allergiques est passé de 52 % à 60 % de la population handicapée alors que la proportion d'étudiants présentant des troubles psychiques a cru de 6 % à 11 % de la population handicapée. En revanche la proportion de personnes présentant une déficience motrice a décliné de 3 % durant la même période pour atteindre 13 % de la population estudiantine handicapée et la proportion de personnes présentant une déficience sensorielle de 4 % pour atteindre 20 % de la population estudiantine handicapée.

12. Cette réceptivité a toutefois des contours variables selon les pays. En France, les étudiants ayant déclaré un handicap se recrutaient en 2006 parmi les étudiants ayant signalé une déficience sensorielle (24.7 %), une déficience physique (19.8 %), des troubles de santé (20.6 %), des troubles à dominante psychologique (11.2 %), des troubles du langage (8.2 %) et une incapacité temporaire (5.3 %). En Allemagne, 60 % des étudiants ayant indiqué en 2006 une déficience ou un problème de santé présentaient des troubles respiratoires ou allergiques ou une maladie de peau alors que 16 % d'entre eux présentaient une déficience visuelle, 13 % une déficience de l'appareil locomoteur et 11 % un trouble psychique. Au Royaume-Uni, les étudiants pour lequel un handicap a été identifié présentaient essentiellement en 2006 des troubles dyslexiques (43 %) ou un trouble invisible<sup>6</sup> (16.0 %), alors qu'ils étaient 7.8 % à présenter des troubles sensoriels, 4 % une déficience motrice, 5.4 % des troubles psychiques, 11.1 % une déficience multiple, 0.8 % un trouble autistique et 0.1 % des difficultés à effectuer les actes de la vie courante. Aux États-Unis, les étudiants ayant déclaré un handicap inscrits dans l'enseignement tertiaire en 2003-2004 présentaient une déficience motrice (25.4 %), un trouble psychique (21.9 %), des troubles de la santé (17.3 %), des déficits de l'attention ou des troubles de l'apprentissage (18.5 %) ou des troubles sensoriels (8.8 %).

---

<sup>5</sup> Les données présentées dans ce document doivent être interprétées avec précaution pour des raisons développées plus loin.

<sup>6</sup> Sont considérées comme troubles invisibles des pathologies telles que le diabète, l'épilepsie, les troubles cardiaques.

13. Ces disparités reflètent, entre autres, la diversité des approches de la notion de handicap. Lorsque le handicap (ainsi que ce fut par exemple le cas en France jusqu'à la loi du 11 février 2005) est appréhendé à l'aune d'un taux d'incapacité engendré par une déficience ou d'une affection de longue durée, les étudiants handicapés se spécifient prioritairement par une incapacité. L'accessibilité renvoie au premier chef aux dimensions physiques et/ou techniques telles que la mise à disposition d'interprètes en langue des signes ou encore la mise à disposition d'aides techniques rendant les programmes d'enseignement accessibles aux malvoyants. Lorsque le handicap est perçu (comme c'est le cas en Allemagne) à l'aune des difficultés rencontrées par les étudiants à satisfaire aux exigences académiques pour des raisons médicales, les étudiants handicapés se singularisent non seulement par une déficience, mais aussi par une maladie chronique. L'accessibilité ne se résume pas aux aménagements que peut imposer une déficience, mais englobe les diverses dimensions permettant de conjuguer des contraintes plus ou moins ponctuelles qu'impose l'état de santé de l'étudiant avec les exigences et les contraintes des programmes d'enseignement. Lorsque le handicap est rapporté (ainsi que c'est, entre autres, le cas au Royaume-Uni) aux besoins éducatifs (que peut engendrer une particularité qu'il s'agisse d'une maladie, d'une déficience ou d'un trouble d'apprentissage) auquel les établissements doivent satisfaire, l'accessibilité inclue les multiples dimensions liées à la réceptivité d'un établissement à toute forme de diversité.

14. Quelles que soient ces disparités, l'accès à l'enseignement tertiaire joue un rôle majeur dans l'insertion professionnelle des personnes handicapées. Il renforce la propension à se former tout au long de la vie en générant des attitudes positives à l'égard de l'éducation et en renforçant l'aptitude des individus à transformer les opportunités qui se présentent en ressources permettant d'entretenir son employabilité (OCDE, 2005b). Il augmente le taux d'emploi de manière substantielle : en Norvège, le taux d'emploi des personnes ayant accédé à l'enseignement tertiaire est plus important de 7.8 % que celui des personnes handicapées n'ayant accédé qu'à l'enseignement secondaire alors qu'il est supérieur de 15.1 % aux États-Unis (Labour Force Survey, 2006 ; Yelin & Katz, 1994, OCDE 2006 ; OCDE 2007a).

15. L'accès à l'enseignement tertiaire place également les personnes handicapées à égalité de chances sur le plan professionnel avec les personnes valides. Au Royaume-Uni, les étudiants handicapés ayant obtenu leur diplôme du premier cycle en 2004 exerçaient un emploi à l'issue de la formation dans une proportion voisine à celle de leurs camarades valides (57.4 % versus 61.2 %) et accédaient aux mêmes secteurs d'activité et aux mêmes fonctions qu'eux. Les chances d'accès à l'emploi étaient les plus notables parmi les étudiants présentant une dyslexie (60 %), ceux qui présentaient une déficience « invisible » (58 %) et ceux présentant une déficience auditive (58 %) à la différence des étudiants à mobilité réduite (40 %), de ceux qui présentent des troubles psychiques (51 %) ou des personnes présentant des troubles visuels (52 %) (Agcas, 2006).

#### ***Des politiques fondées sur la réceptivité des établissements scolaires et tertiaires***

16. Cette réceptivité croissante de l'enseignement supérieur aux étudiants handicapés reflète l'impact des politiques développées par la plupart des pays de l'OCDE depuis le début des années 70 en faveur de l'inclusion des personnes handicapées. Ces politiques ont cherché à faciliter leur inscription sociale et professionnelle et à prévenir les risques de déqualification et d'exclusion auxquels les exposaient l'absence prolongée d'emploi ainsi que le confinement dans les régimes maladie et invalidité. Elles ont notamment pour ce faire favorisé la scolarisation en milieu ordinaire à tous les niveaux d'éducation et contribué à accréditer l'idée que les élèves handicapés pouvaient également prétendre accéder à l'enseignement tertiaire.

*Responsabiliser les établissements et les jeunes adultes handicapés pour favoriser l'accès et la réussite scolaire*

17. L'ouverture de l'enseignement tertiaire aux jeunes adultes handicapés s'organise à compter de la seconde moitié des années 90 autour de législations non discriminatoires ambitionnant de mettre les personnes handicapées à égalité des chances en termes d'accès à l'emploi, d'accès à l'éducation, aux services publics, aux commerces, aux transports. Certaines d'entre elles, à l'image de l'« *American with Disabilities Act* » promulgué aux États-Unis en 1990 ou du « *Disability Discrimination Act* » adopté en 2005 par le Royaume-Uni, prohibent toute forme injustifiée de discrimination liée au handicap. D'autres, à l'image de la « *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* » adopté le 11 février 2005 par la France, imposent aux établissements scolaires et tertiaires d'inscrire toute personne présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé résidant dans sa sphère de recrutement et de prendre des mesures positives à son égard. Les unes comme les autres imposent, de manière plus moins comminatoires, aux établissements de veiller à ce que les jeunes adultes handicapés soient à égalité de chances en termes d'accès à l'éducation et à l'emploi avec les jeunes adultes valides et d'être à ce titre accessible.

18. Ces législations non-discriminatoires veulent responsabiliser les établissements et les jeunes adultes handicapés. Les mesures d'accompagnement et de soutien développées à l'égard de ces derniers entendent les conduire à être les acteurs de leur devenir. Elles peuvent être d'ordre financier et les étudiants handicapés peuvent accéder aux soutiens financiers proposés à l'ensemble de la population estudiantine et/ou solliciter, ainsi que c'est le cas aux États-Unis, des bourses, des dons non remboursables ou des prêts d'études. Ils peuvent aussi bénéficier de financements destinés à compenser les surcoûts liés à leur handicap et que peuvent engendrer l'acquisition d'aides techniques nécessaires à la concrétisation du cursus scolaire et/ou universitaire (Council for Disabled Children *et al.*, 2007 ; OCDE, 2003). Les mesures d'accompagnement consistent aussi dans le travail d'information, d'accompagnement et « d'empowerment » effectué par les services d'information et d'orientation ou les services d'accueil ou d'accompagnement pour permettre aux étudiants handicapés de choisir leur cursus en connaissance de cause et de se concentrer sur leurs études. Les étudiants handicapés peuvent en outre être incités, ainsi que c'est le cas au Royaume-Uni et aux États-Unis, à formuler un projet individuel de transition leur permettant de s'orienter en fonction de leurs attentes, mais aussi de leurs possibilités et des moyens requis.

19. La responsabilisation des établissements d'enseignement tertiaire entend conduire ces derniers à s'ouvrir à la diversité des profils d'étudiants. Elle peut s'appuyer sur des incitations juridiques à l'image du Royaume-Uni où les établissements d'enseignement tertiaire sont légalement responsables des formes de discriminations liées aux programmes d'enseignement expérimentées par les étudiants handicapés durant leur cursus. Elle peut aussi s'organiser autour de mesures financières incitant les établissements à se rendre plus accessibles en les aidant à assumer les surcoûts qu'engendre leur mise en accessibilité. Elle peut en outre reposer sur des modalités d'accompagnement les soutenant, ainsi que le propose le « National Bureau for Students with Disabilities » au Royaume-Uni, dans la mise en accessibilité en proposant aux professionnels qui ont en charge l'accueil et le suivi des étudiants handicapés des guides de bonnes pratiques, des outils méthodologiques ou des actions de formation. Les modalités d'accompagnement peuvent aussi comme c'est par exemple le cas en France, chercher à mettre en réseau les établissements d'enseignement tertiaire en permettant aux personnels en charge de l'accueil et du suivi des étudiants handicapés d'échanger leurs pratiques avec des collègues ou encore d'accéder à des mesures de formation qui leur est spécifique.

20. La responsabilisation des établissements d'enseignement secondaire entend conduire ces derniers à veiller à la réussite de tous et à s'adapter aux besoins et aux rythmes de chaque élève (Lee, 1996). Il importe à ce titre qu'ils aient les mêmes exigences scolaires vis-à-vis de chaque élève accueilli fut il handicapé. Le « *No Child Left Behind Act* » promulgué en 2001 par les États-Unis exige à ce titre que les

programmes d'enseignement prennent en considération les potentiels et le devenir de chaque élève et que les connaissances de tout élève soit évalué (NCSET, 2004). En France, l'équipe de suivi de scolarisation doit veiller à ce que le parcours scolaire suivi par l'enfant lui permette de réaliser des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes scolaires en vigueur. La charte « université/handicap » prévoit que le plan de formation élaboré conjointement par l'établissement et l'étudiant handicapé soit ambitieux et réaliste et s'organise autour d'un bilan des acquis fonctionnels prenant en considération le cursus envisagé à l'entrée dans l'enseignement supérieur.

21. Il importe également que les établissements d'enseignement secondaire et tertiaire soient accessibles physiquement pédagogiquement et socialement. Il leur incombe de mettre à disposition des élèves et étudiants handicapés les matériels pédagogiques, les aides techniques et, le cas échéant, les aides humaines requises pour satisfaire aux exigences des cursus scolaires et universitaire. Au Royaume-Uni, les établissements d'enseignement tertiaire sont tenus de consigner dans un document d'information leur stratégie à l'égard des étudiants handicapés, les programmes d'enseignement qui leur sont proposés ainsi que les soutiens existants et de comprendre un service dédié à leur accueil et à leur accompagnement. Dans la plupart des pays, les établissements d'enseignement tertiaire disposent, ainsi que c'est le cas en Allemagne, d'un chargé d'accompagnement aidant les étudiants handicapés à remplir les formulaires demandés, collaborant éventuellement avec les services sociaux extérieurs à l'établissement, veillant à l'accessibilité du cursus.

22. Il importe enfin que les établissements d'enseignement secondaire et tertiaire soient comptables de la réussite et du devenir des élèves et étudiants handicapés. La plupart des pays se sont pour ce faire progressivement dotés de dispositifs d'évaluation devant cerner l'efficacité des systèmes éducatifs, leur aptitude à s'ouvrir aux élèves et aux étudiants handicapés, à faciliter leur insertion professionnelle et sociale. Le Royaume-Uni consigne ainsi des informations sur le nombre d'étudiants handicapés accédant à l'enseignement tertiaire, leurs profils, les cursus suivis, leur niveau de formation, leur type de déficience, etc. Il mène également des études analysant leurs conditions de réussite ainsi que leur devenir professionnel. Les États-Unis mènent régulièrement des enquêtes permettant de cerner l'efficacité du système scolaire, son ouverture aux élèves et étudiants handicapés ainsi que l'efficacité des divers types de soutiens alloués pour mettre en œuvre les projets personnalisés de scolarisation définis pour les élèves relevant de l'éducation spéciale. La loi française du 11 février 2005 relative à *l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* prévoit d'évaluer régulièrement les initiatives prévues par la loi, notamment celles en faveur de la scolarisation et de l'accès à l'emploi. Les Pays-Bas ont entrepris depuis le début de ce siècle d'évaluer régulièrement les initiatives prises en faveur de l'insertion scolaire et professionnelle des personnes handicapées.

### ***La transition, une dimension relativement peu privilégiée***

23. Par delà les dimensions liées à l'accessibilité, l'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi dépend aussi des conditions de passage de l'enseignement secondaire vers l'enseignement tertiaire. La période qui prolonge le second cycle de l'enseignement secondaire marque le passage à l'âge adulte et consacre une période de transition se spécifiant par de nouvelles conceptions du handicap, de nouvelles exigences faites aux établissements d'enseignement tertiaire et/ou aux employeurs, d'inhabituelles contraintes et responsabilités pour les jeunes adultes handicapés. Entreprendre des études postsecondaires marque par exemple le passage du statut d'élève suivant les enseignements prescrits à celui d'étudiant incité à choisir les enseignements qu'il va suivre, à organiser sa vie, à décider de son lieu de vie (vivre avec ses parents, en cité universitaire ou avoir son propre logement). Entreprendre des études tertiaires demande en cela des qualités d'autonomie auxquels les étudiants handicapés peuvent ne pas satisfaire par manque d'habitude ou du fait de leur particularité et qui peuvent être source de vulnérabilité et d'échecs.

24. Le passage à l'âge adulte modifie les modalités d'accès aux soutiens. Au Royaume-Uni, les jeunes de 16 ans et plus deviennent destinataires des aides en lieu et place des parents et accèdent aux formes de soutien destinées aux adultes au risque d'être privé temporairement de soutien par manque de coopération entre les services à destination des enfants et ceux s'adressant aux adultes ou d'être confrontés à des parcours flous, chaotiques (PMSU, 2005). En Allemagne, le besoin éducatif cesse d'être une catégorie administrative à l'issue de l'enseignement secondaire et les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage, ceux ayant des troubles de comportements ou encore ceux ayant des difficultés d'élocutions cessent d'accéder aux formes de soutien prévue par la législation spécifique aux personnes handicapées s'ils ne sont pas inscrits dans les programmes de formation proposés aux sortants d'écoles spéciales. Dans un cas comme dans l'autre, le passage vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi peut en devenir heurté et les jeunes adultes handicapés peuvent être entravés dans leur progression vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi ou être conduits à accumuler des expériences éducatives et professionnelles qui ne renforcent pas leur employabilité.

25. Le passage à l'âge adulte modifie aussi les exigences faites aux institutions puisque l'injonction d'accessibilité est désormais subordonnée à une demande expresse des intéressés. Aux États-Unis, par exemple, les établissements d'enseignement tertiaire, à la différence des établissements scolaires, n'ont d'obligation légale en termes d'accessibilité qu'auprès de celles et ceux qui font valoir leur particularité et/ou la spécificité de leurs besoins (Izzo & Lamb, 2002 ; Lamb, 2002 ; Stodden *et al.*, 2002). Aussi, l'accès aux soutiens dépend-il de l'aptitude des jeunes adultes handicapés à faire état de leurs besoins, à veiller à ce que leurs besoins liés aux cursus soient identifiés et à s'enquérir des soutiens et des aménagements offerts. Celles et ceux qui présentent une particularité invisible comme un trouble d'apprentissage ou une maladie et qui ne souhaitent pas en faire état parce qu'ils redoutent les conséquences qu'une telle divulgation peut avoir se trouvent ainsi privés des soutiens requis et, ce faisant, de leurs droits (Wagner, 2005). Cette exigence peut aussi entraver l'aptitude de l'établissement à soutenir efficacement les étudiants à besoins éducatifs particuliers et à faciliter la réussite de tout étudiant par la présence d'étudiants dont la particularité est maintenue invisible, les soutiens et les conseils n'étant proposés qu'à celles et ceux ayant divulgué leur handicap (OCDE, 2003).

26. Le passage à l'âge adulte modifie de surcroît les approches qui entourent le handicap et les critères d'éligibilité qui y sont liés au risque de priver celles et ceux dont la particularité n'est pas conforme aux définitions du handicap retenues pour les adultes des soutiens et des ressources leur permettant de poursuivre une scolarité ou d'accéder à l'emploi. Tel peut par exemple le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers qui ne présentent aucune déficience mais qui bénéficient de soutiens en vue de faciliter leur réussite scolaire. Ces élèves, notamment lorsqu'ils présentent de « légers troubles d'apprentissage », peuvent cesser d'être à « besoins éducatifs particuliers » sans pour autant présenter une déficience leur permettant d'être reconnus « handicapés ». Privés de tout soutien formel à l'issue de l'enseignement secondaire, leur parcours dépend bien souvent des ressources dont eux mêmes ou leurs familles disposent au risque d'être progressivement perdus de vue par les services d'accompagnement (Caton & Kagan, 2006).

27. Les pays ont cherché à prévenir les formes de vulnérabilité liées aux discontinuités auxquelles peuvent être exposés les jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire en décloisonnant les secteurs et les niveaux éducatifs. Le Royaume-Uni a cherché à faciliter les cheminements au sein du système éducatif en incitant les établissements à diversifier leur offre de formation et à la déspecialiser : les établissements d'enseignement secondaire ont ainsi été conduits à offrir des formations à caractère professionnel alors que les établissements d'enseignement professionnel (*further education colleges*) proposent de plus en plus souvent des enseignements académiques et que les établissements d'enseignement supérieurs accueillent de plus en plus d'adultes ayant exercé une activité professionnelle ou ayant des parcours atypiques. La Norvège a favorisé l'accès à l'enseignement tertiaire en démantelant les barrières entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel (Réforme 94) alors que les

États-Unis ont encouragé la coopération entre les établissements secondaires et les établissements d'enseignement tertiaire (*Carl D Perkins Vocational and Applied Technology Act de 1990*) et renforcé les possibilités de choix des établissements scolaires des parents (*No Child Left Behind Act 2001*). La « loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 adoptée par la France promeut la collaboration entre le secteur spécialisé et le secteur ordinaire afin de faciliter l'accès à la formation professionnelle et à l'emploi, au second cycle de l'enseignement secondaire et à l'enseignement tertiaire des personnes handicapées.

28. Les pays ont également diversifié les possibilités de choix s'offrant aux jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire. Ils ont soutenu leur accès à l'emploi en aidant financièrement, techniquement et méthodologiquement les entreprises désireuses de les recruter et en développant des services d'accompagnement dans l'emploi. Le Royaume-Uni a notamment étendu le « *Disability Discrimination Act* » à tous les employeurs, instauré un réseau de courtiers permettant d'acquérir une expérience professionnelle reconnue sur le marché du travail et créé un service d'accompagnement spécialisé soutenant les personnes handicapées tout au long du processus (OCDE, 2007a). Le « *Workforce Investment Act* » promulgué en 1998 par les États-Unis a institué « l' America's workforce network » destiné à aider les employeurs à trouver une main d'œuvre qualifiée et les personnes handicapées à gérer leur carrière. Le « *Ticket to Work and Work Incentive Improvement Act* » promulgué en 1999 a, quant à lui, institué le « *Ticket to Work Program* » qui offre des services de placement dans l'emploi aux personnes handicapées sans emploi et a étendu les conditions d'accès aux soins afin de leur permettre d'être employé sans craindre de perdre leur emploi. La France a créé un réseau de structures de placement accompagnant les employeurs dans leurs démarches de recrutement ainsi que les personnes handicapées dans leurs démarches d'accès à l'emploi.

29. Les pays se sont en outre attachés à renforcer l'employabilité des jeunes adultes handicapés éprouvant des difficultés d'insertion professionnelle en facilitant leur accès à la formation professionnelle et/ou en rapprochant les programmes d'enseignement des exigences et des contraintes du marché. L'Allemagne a notamment développé un système de transition (*Übergangssystem*) qui offre une formation professionnelle menée en milieu scolaire aux jeunes handicapés ayant accédé à une mesure de formation individualisée (*Förderlehrgang*) ainsi que des mesures d'accès à l'emploi proposées par l'agence fédérale pour l'emploi (Baethge *et al.*, 2007 ; Schier, 2005). La Norvège, à l'image d'autres pays, a développé des programmes de formation professionnelle plaçant les jeunes adultes en situation de travail pour optimiser l'acquisition des compétences et leur conférer une expérience professionnelle (OCDE, 2006). Le « *School to Work Opportunities Act* » promulgué en 1994 aux États-Unis a incité les États et les municipalités à rapprocher les programmes d'enseignement scolaires des exigences du monde du travail.

30. Bien plus rarement, certains pays se sont attachés à mobiliser leur système éducatif autour du devenir des élèves handicapés accueillis à l'issue de la scolarisation. Dans certains cas de figure, des mesures ont été récemment prises à cet égard. La France a, par exemple, corrélé depuis 3 ans la scolarisation des élèves et des adolescents handicapés à la définition d'un parcours de scolarisation considérant à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire les dimensions liées à l'insertion sociale et professionnelle. Ce parcours de scolarisation doit aussi assurer la continuité des parcours scolaires de collégiens souffrant de troubles importants des fonctions cognitives vers les lycées professionnels en veillant à ce que l'offre de formation soit conçue en cohérence avec la formation professionnelle accessible aux adolescents handicapés.<sup>7</sup>

31. Dans d'autres cas de figure, les pays ont institué un cadre institutionnel spécifique à la question de la transition. Le Royaume-Uni ne s'est penché sur les cheminements à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire qu'après s'être penché sur les parcours à l'issue de la scolarité obligatoire. Il

<sup>7</sup> Circulaire n° 2006-126 du 17 août 2006 relative à la mise en œuvre et suivi du projet personnalisé de scolarisation

demande aux établissements d'enseignement secondaire d'organiser des réunions mobilisant l'élève, les parents, le personnel de l'école ainsi que les autres catégories de professionnels autour d'un plan de transition intégrant les différentes dimensions susceptibles de faciliter les cheminements durant la scolarisation et après la scolarisation. Les services de connexions mobilisent des professionnels soutenant les jeunes vulnérables au cours des périodes de transition jusqu'à l'âge de 19 ans (25 ans pour les jeunes présentant des troubles d'apprentissage) et agissant en tant que référent auprès des familles, des établissements scolaires et tertiaires ainsi que des autres structures de soutien impliqués dans la mise en œuvre d'un projet de transition.

32. La réforme du « *Individuals with Disabilities Education Act* » entreprise par les États-Unis en 2004 souligne la nécessité de préparer les lycéens handicapés à poursuivre leur formation aussi longtemps que possible, à favoriser leur accès à l'emploi et à les rendre autonome. Elle stipule que les projets personnalisés de scolarisation élaborés par les établissements scolaires doivent inclure les dimensions liées à la transition dès l'âge de 16 ans, voire plus tôt si nécessaire, en impliquant les « *transition services* ». Ces services peuvent relever de l'éducation spécialisée ou non. Ils sont définis comme un ensemble d'activités coordonnées s'attachant à améliorer la réussite académique et fonctionnelle des enfants handicapés afin de faciliter leur activité aux activités post-scolaires, veillant à organiser leurs pratiques autour des besoins, des centres d'intérêts ainsi que de ses forces. Ils s'attachent notamment à inciter les jeunes adultes handicapés à formuler des objectifs professionnels et si, besoin est, à leur permettre d'acquérir les compétences liées aux dimensions qui font la vie quotidienne.

33. Tous les pays se sont attachés à offrir aux jeunes adultes handicapés qui quittent le second cycle de l'enseignement secondaire un éventail d'opportunités éducatives et professionnelles suffisamment large pour tenir compte de la diversité de leurs attentes, de leurs besoins ou des contraintes de la déficience. Tous les pays ont incité les établissements d'enseignement tertiaire et les employeurs à effectuer les aménagements leur permettant d'être raisonnablement accessibles et de mettre les jeunes adultes handicapés à égalité de chances. Les pays ont été toutefois moins unanimes à mobiliser le système éducatif autour des conditions de passage entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire et entre le système éducatif et le système de l'emploi. L'efficacité des mesures prises en faveur de l'accès à l'éducation et à l'emploi des jeunes adultes handicapés s'en est trouvée relativisée.

### ***Une réceptivité à la diversité qui peut toutefois être source de fragilité sociale et professionnelle***

#### *Des difficultés persistantes en termes d'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi*

34. Malgré les progrès effectués, les jeunes adultes handicapés persistent à avoir des difficultés d'accès à l'enseignement tertiaire. Aux États-Unis, seuls 14 % des lycéens ayant quitté le second cycle de l'enseignement secondaire ont passé un examen d'entrée dans l'enseignement tertiaire en 2001-2002 alors qu'ils étaient 47 % à souhaiter y accéder. Au Royaume-Uni, les étudiants handicapés persistent à être sous-représentés dans l'enseignement tertiaire comparativement à l'ensemble de la population. En France, les lycéens handicapés présentent des profils singulièrement différents des étudiants handicapés : en 2005-2006 dans le second cycle de l'enseignement secondaire, ils présentaient essentiellement (66 %) des déficiences physiques telles que les déficiences viscérales métaboliques ou nutritionnelles (32 %), une déficience motrice (17 %) ou une déficience sensorielle (17 %). Durant l'année académique 2006-2007, les étudiants ayant signalé un handicap ou un trouble de la santé présentaient des troubles de santé (20.6 %), des troubles locomoteurs (20.3 %), une déficience visuelle (13.9 %), une déficience auditive (10.8 %), des troubles à dominante psychologique (11.2 %), des troubles du langage tels la dyslexie (8.2 %) ou une incapacité temporaire (5.3 %).

35. Par ailleurs, les programmes d'enseignement auxquels accèdent les étudiants handicapés sont professionnellement moins porteurs que ceux auxquels accèdent les personnes non handicapés. Ils

entretiennent des liens plus distendus vis-à-vis du marché du travail : En Allemagne, ils sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits en sciences sociales/pédagogie/psychologie (21 %) ou en mathématiques/sciences naturelles (20 %) alors qu'en Suisse ils sont plus souvent admis en théologie (21.9 %) qu'en économie (8.2 %)<sup>8</sup>. En France, ils étaient en 2006 proportionnellement plus nombreux que la moyenne des étudiants à suivre un cursus de langues ou de sciences humaines (36 % contre 32.3 %), alors qu'ils étaient moins nombreux à suivre un cursus en sciences (16.9 % contre 18.4 %) ou encore dans les sciences de la santé (8.3 % contre 13.2 %). Au Royaume-Uni, selon l'Agence Statistique de l'Enseignement Supérieur (HESA), les étudiants handicapés étaient en 2003 proportionnellement plus nombreux que les étudiants non handicapés à s'inscrire en arts et design (12.5 %), en sciences sociales (10.3 %) et en sciences historiques et philosophiques (6.4 % contre 4.5 %).

36. De surcroît, ces cursus n'ouvrent pas toujours accès aux postes à haut niveau de responsabilité : alors même que l'accès aux formations longues contribue fortement à l'accès à l'emploi aux États-Unis, les personnes handicapées ont 4 fois moins de chances d'accéder à une telle formation que les étudiants non handicapés, à préparer un « bachelor » ou à s'inscrire dans des établissements offrant la possibilité de suivre un enseignement de second cycle ou un doctorat (Getzel *et al.*, 2001 ; Wagner, 2006). En France, les étudiants handicapés qui accèdent aux grandes écoles sont proportionnellement plus nombreux à présenter des troubles de la santé (43.7 %) au détriment de ceux qui présentent une déficience sensorielle (26.5 %) ou motrice (22.1 %) qui accèdent de manière privilégiée aux universités (Ebersold, 2007).

37. L'accès à l'enseignement tertiaire peut en outre bien souvent être synonyme d'échec notamment lorsque les étudiants handicapés présentent un trouble d'apprentissage, des troubles du comportement ou des troubles émotionnels (Berthoud, 2006 ; OCDE, 2003). En France, la proportion d'étudiants handicapés inscrits en master est nettement moins importante que l'ensemble de la population (32.4 % contre 19.9 %) (Ebersold, 2007) ; les étudiants handicapés américains, notamment lorsqu'ils présentent des troubles d'apprentissage, sont proportionnellement plus nombreux à avoir des notes inférieures ou égales à C (29.9 % contre 27.8 %) et à éprouver des difficultés à achever leur cursus que les étudiants non handicapés (SRI, 2005). Aux Pays-Bas, il est estimé que 50 % des étudiants handicapés sont ralentis dans leur cursus, qu'ils sont plus enclins à abandonner leurs études en cours de cursus et qu'ils sont deux fois plus exposés que leurs pairs non handicapés à abandonner au cours du premier cycle lorsqu'ils sont inscrits dans l'enseignement supérieur professionnel (SER, 2007).

38. Ces difficultés peuvent engendrer des ruptures et des discontinuités source de vulnérabilité professionnelle. En Allemagne, les étudiants présentant une maladie invalidante sont proportionnellement plus nombreux que la population estudiantine à changer de programmes d'enseignement (23 % contre 19 %) ou d'établissement (18 % contre 16 %) et à interrompre leurs études (20 % contre 13 %). En Autriche, ils sont plus nombreux que les étudiants non handicapés à être obligés d'interrompre leurs études (17.3 % contre 13 %). Aux États-Unis, ils sont plus nombreux à avoir des cursus irréguliers soit parce qu'ils ne peuvent pas pleinement satisfaire aux rythmes qu'imposent un cursus suivi à temps plein ou parce qu'ils suivent leur cursus à temps partiel. Ces difficultés, et la charge psychique qui peut y être liée, peuvent également engendrer auprès des étudiants handicapés une perte de confiance en soi préjudiciable tant sur le plan de la réussite universitaire que sur le plan de l'inscription professionnelle. Les étudiants handicapés autrichiens sont d'autant moins confiant dans leurs possibilités d'accès à l'emploi qu'ils poursuivent leur cursus : alors qu'ils sont plus enclins que leurs pairs non handicapés à avoir choisi d'accéder à l'enseignement tertiaire pour augmenter leurs chances d'accès à l'emploi, ils sont moins enclins à le faire (66.6 % contre 82.2 %) après avoir accédé au second cycle de l'enseignement supérieur (Wroblewski & Unger, 2007).

---

<sup>8</sup> Les données existantes ne permettent pas de comparer la situation des étudiants qui présentent un handicap de celle que connaissent ceux qui ne présentent aucun handicap.

39. Ces difficultés sont en cela source d'inégalités majeures. Elles peuvent contribuer à maintenir, voire à augmenter, l'écart en termes de qualification entre les personnes handicapées et les personnes valides (Bliksvaer, 2006 ; Konsortium, 2006). Elles perpétuent, lorsqu'elles ne les accroissent pas, les difficultés d'accès à l'emploi en les exposent plus ouvertement au chômage que les personnes valides, notamment lorsqu'elles présentent des troubles mentaux, des troubles émotionnels ou des troubles comportementaux (OCDE, 2003 ; OCDE, 2006 ; OCDE, 2007a ; Ebersold, 2008 ; Cornell University, 2006 ; SER 2007 ; SZW, 2007 ; Wagner, 2005). Elles les exposent également plus ouvertement aux formes de vulnérabilité qu'induit le chômage récurrent en les confrontant plus fortement que la moyenne de la population à l'emploi précaire (OCDE, 2006 ; OCDE, 2007a ; De Stephano, 2006 ; Cornell University, 2006). Ces difficultés les confrontent en cela aux formes extrêmes de marginalité que portent en eux des systèmes de santé qui les incitent à abandonner toute recherche d'emploi au risque de les exposer à la pauvreté, voire à la criminalité. (Wagner, 2005 ; PMSU, 2005 ; Aston *et al.*, 2005 ; Dewson *et al.*, 2004).

### ***Une transition vers l'enseignement tertiaire entravée par des inégalités d'accès aux savoirs***

#### *Des chances réduites d'accès à l'enseignement secondaire*

40. Les barrières à l'enseignement tertiaire et à l'emploi résident dans les inégalités d'accès au savoir qui entourent la scolarisation des élèves handicapés. Si la possession d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire tend à devenir la norme au sein des pays de l'OCDE, tel n'est pas le cas des élèves handicapés, les difficultés d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire persistant malgré l'augmentation du nombre de lycéens handicapés (OCDE, 2007b ; OCDE, 2007c). En Allemagne, les trois cinquièmes des personnes handicapées recensées en 2003 avaient au mieux atteint le premier cycle de l'enseignement secondaire alors que ceux qui avaient un niveau supérieur déclaraient au mieux avoir un niveau de formation équivalent à un stage (Praktikum) ou à un apprentissage (Lehre) (Pfaff *et al.*, 2004). Au Royaume-Uni, 48 % des jeunes adultes handicapés âgés de 18/19 ans n'ont aucune qualification ou n'ont pas de formation avancée alors que cette proportion est de 28 % pour l'ensemble de la population (PMSU, 2005 ; Burchardt, 2005). En France, alors que 59 % des élèves handicapés étaient scolarisés en milieu ordinaire à l'âge de 11 ans en 2005, ils n'étaient que 46 % à être dans ce cas de figure à l'âge de 15 ans et 30 % à l'âge de 19 ans (Espagnol *et al.*, 2007).

41. Ces restrictions d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire peuvent s'expliquer par la déficience. Dans les pays de l'OCDE, les étudiants présentant une déficience intellectuelle sont proportionnellement plus nombreux à redoubler au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire que les autres élèves handicapés (OCDE, 2007c). En France, alors que les élèves présentant des troubles des fonctions cognitives représentaient en 2006-2007 30 % des élèves handicapés scolarisés en premier cycle de l'enseignement secondaire, ils ne représentent plus que 7.8 % des élèves scolarisés en lycée d'enseignement général et technique ou en lycée professionnel. Ils se distinguent des personnes présentant une déficience physique qui représentent 19.2 % des lycéens handicapés scolarisés dans des lycées d'enseignement général et technique ou en lycées professionnels et des personnes présentant des troubles des fonctions viscérale, métabolique ou nutritionnelle qui étaient 17.2 % dans ce cas de figure (Ministère de l'éducation nationale, 2007).

42. Ces restrictions d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire résident aussi dans la sélectivité du système éducatif à l'égard d'élèves handicapés orientés de manière privilégiée à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire vers la formation professionnelle de niveau CITE 3C<sup>9</sup> ou l'enseignement spécialisé. Au Royaume-Uni, les jeunes handicapés sont proportionnellement plus nombreux que leurs camarades non handicapés à poursuivre leur parcours de formation dans le secteur du « Further education » ou en milieu spécialisé à l'issue de la scolarité obligatoire et à accéder ainsi à des

<sup>9</sup> Il s'agit de la Classification Internationale Type de l'Education (CITE) établie en 1997 par l'UNESCO

programmes d'enseignement scolairement moins exigeants et plus risqués en termes d'accès à l'emploi et à la formation (PMSU, 2005 ; Burchardt, 2005). Dans les pays de langue allemande, l'orientation privilégiée vers les formations à vocation professionnelle à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire est à double tranchant : si elle facilite les transitions vers le monde du travail et l'accès à l'emploi à l'issue de la scolarisation, elle peut trop précocement dépouiller les jeunes adultes handicapés des qualités nécessaires au maintien de leur employabilité en les privant des savoirs et connaissances requis pour accéder à l'enseignement tertiaire (Shavit & Muller, 2000).

43. Les chances d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire sont aussi plus réduites pour les élèves scolarisés en milieu spécialisé, ce dernier n'offrant pas toujours les mêmes acquis scolaires. Aux États-Unis, les notes allouées aux élèves scolarisés dans l'enseignement spécialisé ne reflètent pas un niveau scolaire bien souvent inférieur à celui dont disposent les élèves scolarisés en milieu ordinaire (Stodden, Jones & Chang, 2002). En Allemagne, seuls 13 % des élèves ayant un besoins éducatifs particuliers étaient scolarisés en milieu ordinaire en 2000-2001 alors même que certains travaux révèlent que les performances scolaires des élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire (Hauptschule) sont supérieures à celles des élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés en milieu spécialisé, et ce malgré la présence d'enseignants spécialisés (Wocken, 2000). D'ailleurs, seuls 0.01 % (66) des élèves ayant quitté l'enseignement spécialisé disposaient d'un diplôme leur permettant d'accéder à l'enseignement tertiaire (KMK, 2005).

#### *Des chances réduites de réussite dans l'enseignement secondaire*

44. Les élèves et étudiants handicapés ont également des chances de réussite moindres que leurs camarades non handicapés. Ils sont moins nombreux à obtenir le diplôme préparé : en Allemagne, ils ne sont que quelques douzaines sur les 45 000 quittant annuellement l'enseignement secondaire à disposer des diplômes et certificats ouvrant accès à l'enseignement tertiaire ; Aux États-Unis, ils étaient en 2003 proportionnellement plus nombreux que les autres étudiants (13.5 % contre 8.2 %) à disposer de diplômes alternatifs au diplôme de fin d'enseignement secondaire (high school diploma) tels que le certificat du « General Educational Development » (GED). Ils étaient à l'inverse plus nombreux que leurs camarades non handicapés à interrompre leurs cursus scolaire puisque, malgré les progrès faits, leur taux d'abandon étant deux fois plus élevé que celui de la population totale, notamment lorsqu'ils présentent des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement, lorsqu'ils appartiennent à des minorités culturelles ou lorsqu'ils sont pauvres (National Center on Secondary Education and Transition, 2004 ; Wagner *et al.*, 2006).

45. Les travaux peuvent alors souligner les difficultés qu'occasionnent des programmes d'enseignement éprouvant des difficultés à s'adapter aux besoins et aux rythmes d'élèves qui peuvent, lorsqu'ils présentent une déficience intellectuelle, être plus lents que la moyenne et dont la motivation au travail scolaire et la performance scolaire dépendent plus que pour tout autre élève à la confiance en soi (OCDE, 2007c; McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager & Lee, 1993 ; Coté, 1996). Ils relèvent aussi l'effet néfaste que peuvent avoir des programmes d'enseignement ayant des exigences moindres vis-à-vis des élèves handicapés (Gersten, 1998) ainsi que l'absence de soutiens ou d'aménagements lors des tests évaluant les connaissances (NCES, 2004 ; Thurlow *et al.*, 1998). Ils insistent à l'inverse sur l'importance que joue en matière de réussite une bonne évaluation des besoins éducatifs, l'attribution des aides requises et de l'existence de soutiens éducatifs facilitant l'accès aux savoirs. Ils mettent l'accent sur le rôle joué en la matière par des personnes ressources soutenant les élèves qui le requièrent dans leur travail. Ils soulignent l'importance que joue la participation de chaque élève à la vie de l'école, la mobilisation des différents acteurs susceptibles de contribuer à la réussite des élèves, la différenciation des pratiques pédagogiques et des modes d'organisation de l'école faisant de l'innovation le moyen de permettre à chaque élève de réussir (OCDE, 1999 ; Christenson, 2002 ; Sinclair *et al.*, 1999).

46. Les élèves handicapés semblent en outre être insuffisamment préparés par l'enseignement secondaire à formuler des objectifs professionnels, à s'autodéterminer et à faire valoir leurs droits (Stodden *et al.*, 2002 ; Whemeyer & Schwartz, 1997). Les lycéens handicapés sont d'autant mieux à même de s'emparer des périodes de transition pour acquérir les compétences et les qualités renforçant leurs chances d'insertion professionnelle et sociale qu'ils ont confiance en eux, qu'ils sont conscients des attentes qui leurs sont faites et qu'ils sont à même de s'entrevoir capable de faire face aux changements et aux exigences qui peuvent y être liées (Shaw, 2007 ; Jones, 2002 ; OCDE, 2007b). Ils sont d'autant mieux à même de bénéficier des soutiens appropriés à leurs besoins dans l'enseignement tertiaire qu'ils sont à même d'explicitier leurs attentes, d'indiquer leurs besoins ou encore de faire état des dysfonctionnements.

47. Les travaux soulignent l'importance de programmes d'enseignement facilitant l'acquisition de compétences cognitives, émotionnelles, éthiques, sociales et physiques requises pour prendre des décisions et en assumer la responsabilité ainsi que pour développer le sentiment d'appartenance nécessaire pour interagir à parité avec autrui (Eccles & Gootman, 2002 ; Roth & Brooks-Gunn, 2003). Il peut alors s'agir d'inciter les élèves à identifier leurs préférences post-scolaires, à les rapporter à leurs aptitudes et aux compétences requises ainsi qu'aux possibles professionnels s'offrant à eux (Castellano, Stringfield & Lewis, 2002). Il peut aussi s'agir de les mettre en position de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et d'en assumer les responsabilités par l'intermédiaire d'activités extra-scolaires, d'activités artistiques ou sportives ou encore d'activités associatives (Larson, 2000 ; Wehman, 1996).

48. Les travaux soulignent aussi le rôle joué par le travail de planification qui peut être mené avec le jeune adulte handicapé par des professionnels autour des dimensions liées à la transition. Ce travail de planification l'incite à formuler des objectifs professionnels, à le sensibiliser aux exigences du monde du travail ou du monde universitaire, à le préparer à identifier ses besoins (Doose, 2007 ; Wetzel, 2002). Il permet de dépasser les barrières que peuvent entraîner les différentes définitions du handicap qui peuvent par exemple exister entre les secteurs éducatifs à l'image du Royaume-Uni où la définition du handicap fondée sur les besoins éducatifs particuliers utilisée par les établissements d'enseignement secondaire ne correspond pas à celle fondée sur les difficultés cognitives et d'apprentissage (*learning disabilities and difficulties*) utilisée par le secteur de l'éducation continue (*further education*) (Pricewaterhouse Coopers, 2007). Ce travail de planification peut également réunir les conditions nécessaires à la coopération entre les membres de l'équipe pluridisciplinaire pour définir et mettre en œuvre le projet personnalisé de scolarisation ou le plan de transition (Dee, 2006 ; Ebersold, 2003).

#### *Des chances réduites de réussite dans l'enseignement tertiaire*

49. Les conditions faites aux étudiants dans l'enseignement tertiaire sont un autre facteur intervenant dans l'accès et le déroulement du cursus. Les stratégies d'admission jouent à cet égard un rôle important, les étudiants handicapés étant plus enclins à divulguer leur handicap et à expliciter leurs besoins et leurs attentes s'ils jugent que la démarche ne présente aucun risque de stigmatisation ou de marginalisation. Des stratégies d'admission soucieuses des attentes et des craintes que peuvent avoir les étudiants en la matière réduisent leurs réticences à divulguer leur handicap ou leur particularité. Elles optimisent aussi leurs chances d'inclusion dans la communauté universitaire et de succès en renforçant la confiance qu'ils ont en eux-mêmes, en facilitant le partage d'expériences avec d'autres étudiants et en évitant d'apparaître comme des étudiants en difficulté aux yeux de la communauté universitaire. Elles augmentent de surcroît l'efficacité des soutiens et renforcent la personnalisation des cursus en offrant aux établissements une vision plus précise de la diversité des besoins à considérer, en facilitant l'accès aux soutiens et aux aménagements, en soutenant le développement d'initiatives soutenant les étudiants dans leur réussite. Ces stratégies d'admission permettent ainsi d'entrevoir les aménagements en direction des étudiants handicapés comme un moyen d'assurer la réussite de tous les étudiants et de faire de la diversité un vecteur de développement pour les établissements comme pour les personnels et les étudiants. L'augmentation du nombre d'étudiants handicapés observable au Royaume-Uni est à ce titre indissociable d'une meilleure

identification des étudiants nécessitant des aménagements pour la réussite de leur cursus : la proportion d'étudiants suspectés d'un handicap sans que celui-ci ait été clairement identifié est passée de 33.9 % des étudiants inscrits en 1995 à 2.2 % en 2004. (HESA).

50. L'accessibilité physique et pédagogique des établissements est une autre composante de la réussite des étudiants handicapés. Par delà les dimensions inhérentes à leur déficience les étudiants handicapés autrichiens se disent handicapés par les conditions régissant la participation aux examens (40 %), le rendu des exercices, des documents ou des essais (34 %), l'étude de documents écrits (43 %). Ils imputent aussi leurs difficultés aux conditions régissant leur participation aux enseignements et aux réunions (40 %) ainsi que les conditions d'accès aux stages (25 %) ou encore l'accessibilité des transports ou des bâtiments (10 %) (Wroblewski *et al.*, 2007). Aux Pays-Bas, la majorité des étudiants handicapés ignorent l'existence des soutiens et des aménagements proposés par les établissements et près de la moitié d'entre eux s'estiment handicapés par l'absence de matériels pédagogiques adaptés à leurs besoins, le manque d'aménagements pour les examens (SER, 2007). En Allemagne, les étudiants présentant un handicap ou une maladie invalidante essaient de pallier les difficultés qu'ils peuvent rencontrer au cours de leurs cursus en s'adressant aux services de soutien. Ils cherchent alors des conseils portant sur leurs problèmes de santé, mais aussi sur les difficultés rencontrées pour satisfaire aux exigences imposées par le cursus, sur les angoisses liées aux examens ou aux difficultés de concentration ou encore sur les moyens de lutter contre la dévalorisation de soi et les risques dépressifs (BMBF, 2007).

51. Ces aménagements et ces soutiens permettent de se concentrer pleinement sur les exigences du programme d'enseignement et d'y satisfaire. Les actions d'information sensibilisant l'ensemble de la communauté universitaire aux spécificités liées au handicap réduisent le poids des préjugés que peuvent affronter les étudiants handicapés au contact de leurs camarades étudiants comme des enseignants et les conforte ainsi dans leur capital identitaire (Danermark, 1999 ; Lee, 1996 ; Thomas, 2000). Les soutiens financiers ainsi que les aménagements techniques et pédagogiques jouent un rôle essentiel pour que les étudiants puissent articuler les exigences universitaires avec les contraintes qu'impose la maladie ou la déficience.

52. Certains travaux soulignent à ce propos les limites de modes de financement prenant insuffisamment en compte le temps additionnel que peuvent requérir certains étudiants handicapés ou l'obligation de réorientation en cours de cursus que peut engendrer la déficience ou la maladie (SER, 2007). Ils peuvent notamment regretter que l'accès aux allocations, aux bourses ou aux prêts semble plus difficile pour les étudiants handicapés que pour les étudiants non-handicapés ou encore que le montant des soutiens financiers ne compensent que très relativement les contraintes et les surcoûts liés à la déficience ou à la maladie. Ils peuvent alors relever, comme c'est le cas aux États-Unis, que le montant moyen des aides auxquels ils accèdent est inférieur à celui des étudiants non handicapés (7 200\$ par an versus 7 400\$ par an) et que leurs moyens financiers sont inférieurs à ceux possédés par ces derniers : 46.7 % des étudiants handicapés américains avaient en 2001 des ressources inférieures à 20 000\$ par an alors que seuls 39.8 % des étudiants non handicapés sont dans ce cas de figure. En Allemagne, les ressources des étudiants handicapés étaient en 2006 proches de celles des étudiants non handicapés malgré les surcoûts susceptibles d'être liés à la déficience ou à la maladie invalidante. Les aménagements et les soutiens permettent en outre aux étudiants de concilier, s'ils le souhaitent ou s'ils le doivent financièrement, la poursuite d'études avec l'exercice d'une activité professionnelle non seulement source de revenus mais aussi d'une expérience professionnelle bien souvent précieuse en termes d'accès à l'emploi (DSW, 2008).

53. Les diverses dimensions liées à l'accessibilité physique et pédagogique sont d'autant plus importantes qu'elles peuvent porter en elle une charge psychique peu propice à la réussite. Alors que les étudiants autrichiens qui présentent une déficience déplorent le plus souvent des problèmes d'accessibilité physique (47.7 %), ceux qui présentent une maladie rapportent leurs difficultés au stress (34.9 %) ou à la charge psychique (23.7 %) qu'implique le programme d'enseignement suivi. Les étudiants allemands présentant des troubles psychiques (91 %) ou un trouble du système nerveux (70 %) sont plus enclins que

les étudiants présentant un trouble de l'appareil locomoteur (60 %) à juger rencontrer des difficultés au cours de leur parcours universitaire. Les étudiants handicapés allemands sont aussi plus enclins que leurs compatriotes non handicapés à éprouver des problèmes de santé liés au stress (36.1 % contre 18.4 %), à déplorer des problèmes psychiques (24.2 % contre 11.1 %) et à souhaiter le développement de cours le soir (36.4 % contre 32.3 %).

### ***Une transition vers l'enseignement tertiaire entravée des discontinuités lors de la période de transition***

#### *Des discontinuités liées au cloisonnement entre les secteurs et les niveaux*

54. Le cloisonnement entre les niveaux d'éducation et entre les secteurs de l'emploi, de l'éducation et des affaires sanitaires et sociales est un autre frein à l'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi. Ce cloisonnement peut être rapporté aux manques de liens entre les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement tertiaire. De tels liens permettent de préparer les élèves aux exigences qu'ils vont devoir affronter, aux moyens d'y faire face. Ils assurent aussi une continuité susceptible d'éviter aux étudiants qui le souhaitent de devoir revendiquer leur difficulté ou leur particularité pour bénéficier des supports. Ils permettent de surcroît d'identifier suffisamment à l'avance les soutiens à mobiliser, les compétences requises et les conditions de leur mobilisation. De tels liens peuvent s'ancrer dans des programmes d'enseignement offrant aux professionnels la possibilité de parrainer des élèves, de réaliser des enseignements, voire de participer à la définition de certains enseignements. Ils peuvent aussi s'organiser autour du suivi de l'élève à l'issue de l'enseignement secondaire, par des actions de formation s'adressant tant aux acteurs de l'enseignement secondaire qu'à ceux venant du milieu supérieur ou encore à travers l'instauration d'équipes pluridisciplinaires assurant l'évaluation des besoins et définissant les modalités de transition.

55. Ce cloisonnement peut également être référé à une absence de liens entre les établissements scolaires ou tertiaires et les milieux professionnels qui prive les personnes handicapées d'une précieuse expérience professionnelle et les employeurs d'une meilleure connaissance des potentialités et des capacités des personnes handicapées (IWI, 2007 ; Anvik ; Getzel *et al.*, 2001). Alors que par exemple les établissements scolaires nord américains essaient dans l'ensemble d'être accessibles aux élèves et étudiants handicapés, ils ne sont qu'un quart à contacter des établissements d'enseignement tertiaire, les structures de formation professionnelle ou les structures d'aide à l'emploi dans le cadre du plan de transition élaboré avec les élèves handicapés (Wagner *et al.*, 2006). Les travaux soulignent alors l'importance de programmes d'enseignement permettant aux lycéens de combiner efficacement un enseignement général avec une formation professionnelle afin de les placer en situation d'acquérir une connaissance du monde de travail particulièrement appréciée par les employeurs (OCDE, 2000). Ils relèvent aussi le rôle de cursus incitant les élèves à intégrer les dimensions professionnelles dans leurs choix du futur et/ou s'organisant autour de méthodes d'enseignement préparant les lycéens à mettre leurs savoirs théoriques en relation avec les exigences des situations et des contextes en contextualisant les savoirs.

56. Ce cloisonnement concerne aussi le manque de coopération entre les services d'accompagnement internes aux établissements tertiaire et les structures d'accompagnement qui leurs sont extérieurs (Commission for social care inspection, 2007 ; Ebersold, 2005 ; Dee, 2006). De tels liens offrent une vision globale de l'élève qui ancre la scolarisation de l'élève dans une continuité éducative incitant les établissements à inclure les dimensions, médicales, sociales et paramédicales susceptibles influant sur la progression de l'étudiant. Ils permettent d'œuvrer en étroite collaboration avec les acteurs concernés à l'échelon d'un territoire pour entrevoir la meilleure accessibilité possible, pour élaborer des documents d'information (CD, vidéo, etc.) et des ressources aussi complets et adaptés que possible. Ils permettent en outre de mobiliser, le cas échéant, les compétences dont disposent par exemple des organismes spécialisés dans l'accès et le maintien dans l'emploi pour permettre aux étudiants handicapés d'avoir les mêmes chances d'accès aux stages que les autres étudiants.

57. Ce cloisonnement concerne aussi le manque de coopération entre les établissements tertiaire et la famille, cette dernière influant tant sur la réussite scolaire de l'élève que sur son inscription sociale (Henderson & Mapp, 1994 ; James & Partree, 2003 ; Simon, 2001). L'implication de la famille facilite l'assiduité des élèves et leur implication dans la dynamique scolaire, améliorent leurs résultats scolaires et, corrélativement, réduisent le risque d'abandon et d'échec scolaire (Catsambis & Garland, 1997 ; Lamorey, 2002 ; Harry, 2002). Les travaux existants en la matière insistent alors sur la nécessité d'informer les parents sur les enseignements proposés, les modalités de déroulement du cursus, les attentes faites à l'élève et à eux-mêmes ainsi que sur les possibilités qui peuvent se présenter à l'issue du cursus. Ils soulignent aussi l'importance que peut avoir la définition de projets coopératifs définissant les objectifs poursuivis par la coopération, identifiant les attentes réciproques et spécifiant les modalités de coopération (réunions collectives, réunions individuelles, etc.). Ils mettent également en relief la nécessité d'impliquer les parents dans la planification du processus de transition et de leur donner un rôle actif en veillant notamment à tenir compte de leur disponibilité et de leurs attentes, à faciliter leur prise de parole et leurs prises de positions et à expliciter les processus organisationnels et décisionnels à l'œuvre. Les travaux insistent notamment sur le rôle que peuvent jouer en la matière des actions de formation s'adressant tant aux personnels des établissements qu'aux familles et aux autres acteurs impliqués dans la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

58. Ce cloisonnement renvoie à l'absence de passerelles entre l'enseignement tertiaire à vocation professionnelle (CITE 5B) et l'enseignement tertiaire à vocation générale (CITE 5A). De telles passerelles permettent d'articuler les filières d'enseignement général et les filières d'enseignement professionnel et d'éviter que les décisions d'orientation prises à l'issue de l'enseignement secondaire n'enferment les élèves et les étudiants handicapés dans des filières susceptibles de réduire leurs possibilités de choix et d'entraver leur accès à l'emploi ou leur progression professionnelle (OCDE, 2000). Elles évitent que les élèves handicapés orientés vers des formations professionnelles (apprentissage, formules en alternance) à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire ne soient privés des possibilités leur permettant d'augmenter leur niveau de qualification au cours de leur trajectoire professionnelle et d'entretenir leur employabilité (Shavit & Muller, 2000). Elles réduisent les risques d'échec auxquels sont exposés les étudiants dont la déficience ou la maladie impose un changement de cursus qui peut être source de rupture ou de discontinuité. Elles facilitent la continuité des parcours lorsque les étudiants désirent se tourner vers des formations plus professionnalisantes à l'issue du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement secondaire (Reiersen, 2004).

*Des discontinuités qui trouvent leur source dans une absence de données statistiques précises et fiables*

59. La continuité des cheminements se heurte également à l'absence de données statistiques suffisamment précises et fiables pour offrir une vision diachronique permettant de suivre les trajectoires des individus, d'identifier les soutiens qu'ils trouvent et les barrières qu'ils rencontrent.

60. Les données existantes ne fournissent en effet qu'une vision imprécise du nombre d'élèves handicapés scolarisés susceptibles de requérir des soutiens. Elles reflètent bien souvent le nombre de personnes recourant aux services d'une structure dédiée aux personnes handicapées parce qu'obligées de le faire, et/ou celles et ceux se sentant handicapés ou se définissant comme handicapés et sont à ce titre bien souvent incomplètes. Elles peuvent ignorer celles et ceux qui peuvent présenter une déficience ou un trouble sans avoir de besoins éducatifs, celles et ceux requérant des soutiens mais ne se sentant pas handicapés ou, à l'inverse, celles et ceux qui requièrent un soutien mais qui ne satisfont pas aux critères d'éligibilité retenus. Les données existantes peuvent à l'inverse recenser comme handicapés des élèves dont l'origine des difficultés n'est pas clairement identifiable : ainsi l'augmentation du nombre d'élèves et d'étudiants dyslexiques observable au Royaume-Uni est elle entourée d'incertitudes. Les travaux ne peuvent en effet pas dire si cette augmentation est imputable à une plus forte prévalence d'enfants dyslexiques, à une participation croissante d'élèves présentant une dyslexie au sein du système éducatif, à une plus forte sensibilité des établissements scolaires à l'égard des troubles dyslexiques due aux politiques

menées ou à l'impact de modes d'identification reposant sur la subjectivité individuelle et les critères d'évaluation élaborés par les établissements (Pricewaterhouse Coopers, 2007).

61. Les données statistiques existantes peinent par ailleurs à offrir une vision d'ensemble de la situation que peuvent connaître les élèves et les étudiants handicapés. Les modes de collecte des données diffèrent bien souvent selon les administrations, les territoires administratifs, les logiques qui régissent les diverses composantes du système éducatif et offrent une vision morcelée, voire parfois contradictoire, des conditions régissant l'accès et la réussite en matière d'éducation et d'emploi. En Norvège, les Comtés en charge de la collecte et de l'analyse de l'information à propos des élèves et des adolescents handicapés n'ont pas d'approche commune en la matière rendant ainsi toute comparaison entre les comtés difficile et empêchant, ce faisant, toute vision d'ensemble à l'échelle du pays. Au Royaume-Uni, les données relatives aux étudiants handicapés concernent les étudiants handicapés inscrits dans un établissement d'enseignement supérieur et tendent à méconnaître celles et ceux inscrits dans des établissements d'éducation continué (further education) qui dépendent d'une autre administration. Le 26<sup>ème</sup> rapport annuel au congrès américain relève que les données provenant du « United States Census Bureau » considèrent les ménages et exclu ce faisant les étudiants vivant dans des logements universitaires, soit potentiellement près d'un demi million de personnes handicapées. En France, la scolarisation en milieu spécialisé et la scolarisation en milieu ordinaire ne relèvent pas du même ministère et les données ne sont que difficilement comparables.

62. Les données peuvent aussi interdire une analyse précise de l'impact des politiques menées, les critères d'évaluation retenus n'étant pas toujours appropriés aux objectifs poursuivis. Les critères d'évaluation peuvent interdire toute comparaison entre la situation des élèves handicapés par rapport à celles que connaissent celles et ceux qui ne le sont pas : le 26<sup>ème</sup> rapport annuel au congrès américain indique à ce sujet que les critères retenus pour calculer le taux de réussite dans l'enseignement secondaire des collégiens et lycéens handicapés et son évolution dans le temps ne sont pas similaires à ceux retenus pour les collégiens et de lycéens non handicapés. En France, à la différence des données existantes pour l'ensemble de la population scolarisée, il existe peu d'information précise sur les parcours scolaires et le devenir des élèves et étudiants handicapés. Les critères d'évaluation retenus peuvent aussi ne pas permettre de cerner les barrières existantes et leur lien avec le type de déficience : la plupart des données existantes ne fournissent en effet que peu d'informations sur les acquis scolaires et le devenir des élèves et étudiants accueillis et ne cernent que très imparfaitement l'effet capacitant des ressources additionnelles pédagogiques, financières, techniques et humaines mobilisées. Les obstacles aux parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi ne peuvent alors se révéler que très indirectement à travers l'accroissement du nombre de jeunes adultes handicapés bénéficiaires de revenus de substitution ou l'accroissement du nombre de chômeurs handicapés ayant abandonné toute recherche d'emploi (Besseling *et al.*, 2007 ; OCDE, 2006). Ils peuvent également apparaître au travers de données essentiellement qualitatives, peu systématiques voire anecdotique, lorsqu'ils sont suggérés par les enseignants et les personnels d'accompagnement rapportant les échecs des étudiants handicapés à l'absence d'aménagements ou de soutiens.

63. Les données statistiques existantes ne permettent que très imparfaitement de cerner l'évolution des situations qu'expérimentent les personnes handicapées dans le temps. Peu de pays disposent d'études de cohortes permettant de cerner les trajectoires individuelles des personnes handicapées et l'exploitation des données existantes rend malaisée toute perspective diachronique. En Allemagne par exemple, les indicateurs clefs relatifs aux transitions dans l'enseignement secondaire et vers l'enseignement tertiaire sont peu présentes dans les données nationales informant sur le taux de participation des personnes handicapées dans l'éducation (rapports nationaux sur l'éducation), sur la formation professionnelle, les rapports sur la situation des personnes handicapées et leur participation ainsi que les rapports sur la situation des personnes handicapées sur la marché de la formation professionnelle. L'analyse diachronique

peut aussi être entravée par la différence de définitions retenues pour qualifier le handicap au fil des enquêtes qui rend toute comparaison dans le temps aléatoire.

64. L'analyse diachronique se heurte bien souvent aux décalages et aux chevauchements entre les populations qu'induit une conception administrative du handicap engendrant des définitions variables selon les administrations ou le secteur éducatif concernés. Il n'est en effet pas rare que chaque administration ou structure en charge du soutien aux personnes handicapées ou aux établissements définissent le handicap et les populations handicapées à l'aune des critères d'éligibilité qui président aux soutiens. Les enfants et adolescents handicapés diffèrent ainsi bien souvent selon le critère d'éligibilité retenu et rendent bien souvent tout dénombrement de la population concernée délicate : au Royaume-Uni, le département de l'éducation considère les « élèves à besoins éducatifs particuliers », c'est-à-dire celles et ceux ayant des besoins éducatifs auxquels l'école doit répondre qu'ils présentent ou non une déficience, alors que le ministère de la santé considère comme « handicapés » celles et ceux présentant un problème de santé devant être financièrement, techniquement ou humainement compensé indépendamment des problèmes qui peuvent être les leurs. En France, les données relatives aux élèves et aux adolescents handicapés correspondent aux décisions d'orientation prises par les structures créées à cet effet alors que celles relatives aux étudiants handicapés reflètent le nombre d'individus ayant déclaré un handicap ou une difficulté excluant ainsi toutes celles et ceux susceptible de nécessiter de soutiens mais ne s'étant pas faits identifiés soit par méconnaissance, soit par refus de toute étiquette particulière.

### **Éléments de conclusion**

65. La question de la transition ne s'est imposée dans les politiques publiques que très récemment sous l'effet de l'allongement et de la multiplication des formes de transitions qui se sont progressivement dessinés au cours des deux dernières décennies (OCDE, 2000 ; OCDE, 2005c ; Meda & Minault, 2005) ainsi que des persistantes difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs à concrétiser le droit à l'éducation reconnu aux enfants et aux adolescents handicapés et à assurer leur insertion professionnelle (Edgar, 1988 ; Hasazi, Gordon & Roe, 1985 ; McDonnell & Hardman, 1985).

66. Cette question a toutefois trouvé des réponses plus ou moins affirmées selon les pays. Certains d'entre eux ont d'ores et déjà mobilisé le système éducatif autour des cheminements offerts aux élèves et aux étudiants handicapés à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire et ont créé un cadre institutionnel spécifique à la question de la transition. D'autres ont prioritairement mobilisé le système éducatif autour du devenir professionnel des élèves handicapés à l'issue de la scolarisation obligatoire au détriment des dimensions régissant le fonctionnement du second cycle de l'enseignement secondaire et celles conduisant à l'enseignement tertiaire. D'autres encore commencent à mobiliser le système éducatif autour de la sécurisation des parcours éducatifs vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

67. Ces réponses dépendent des définitions du handicap retenues par les pays puisque l'approche développementale centrée sur la mobilisation de ressources additionnelles nécessaires à l'accès à la scolarisation en milieu ordinaire et à la réussite des élèves et des étudiants est plus propice à l'approche diagnostique s'organisant autour des impossibilités de l'élève. Elles dépendent aussi de la sélectivité du système scolaire puisque l'orientation précoce des élèves handicapés vers le milieu spécialisé et vers la formation professionnelle de type CITE 3C les privent des possibilités d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire comme à l'enseignement tertiaire alors que cette orientation précoce n'est pas toujours justifiée par la déficience ou la maladie invalidante. Elles dépendent de surcroît des liens qui unissent le second cycle de l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire, l'absence de liens obérant les possibilités d'accès à l'emploi et restreignant les possibilités de choix à l'issue de l'enseignement secondaire et du premier cycle de l'enseignement tertiaire. Ces réponses dépendent aussi de l'existence d'un service spécifiquement dédié à la planification des périodes de transition et permettant de corréliser la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation avec le devenir des élèves.

68. Par delà ces dimensions, la mobilisation du système éducatif autour des parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi nécessite de considérer certaines exigences. L'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi suppose que :

- Les élèves et étudiants handicapés accèdent aux mêmes programmes d'enseignement que les élèves et les étudiants non handicapés et soient à égalité de chances en termes de réussite et ceci à tous les niveaux d'enseignement.
- Les établissements d'enseignement secondaire et tertiaire soient responsabilisés en termes d'accessibilité physique, pédagogique et sociale afin de les inciter à s'ouvrir à la diversité des profils.
- Les lycéens et les étudiants handicapés satisfont aux pré-requis académiques des établissements d'enseignement tertiaire et sont à même de faire preuve d'une capacité d'autodétermination et de *self advocacy*.
- Une conception développementale du handicap favorisant la continuité des parcours en portant le regard sur les ressources nécessaires à la réussite scolaire et à l'inscription sociale de la personne avant de se focaliser sur les impossibilités qu'entraîne la déficience.
- Des parcours trouvant leur continuité dans la force et de la cohérence des liens entre les niveaux d'éducation, dans les modes d'articulation entre l'enseignement général et professionnel et dans le degré de complémentarité entre le système éducatif, le secteur de l'emploi et l'univers social et médico-social. De tels liens sont susceptibles d'offrir une variété de possibilités tant éducatives que professionnelles et de favoriser des cheminements satisfaisants aux attentes des individus, à leurs rythmes et à leurs besoins.
- L'accès aux modalités de soutien financier, techniques et humains mettant les étudiants handicapés à égalité de chances en termes d'accès et de réussite et ceci tant au cours du processus de scolarisation qu'au cours des étapes qui jalonnent le processus de transition. Ces soutiens peuvent être informels et provenir d'autres étudiants tout comme de la famille qu'il convient à ce titre d'impliquer dans la définition et la mise en œuvre du processus de transition. Ces soutiens peuvent être plus formels et émaner de professionnels responsables de l'accueil et de l'accompagnement au sein des établissements que de professionnels dont l'activité est spécifiquement dédiée à la définition et à la mise en œuvre du processus de transition.
- Des données statistiques permettant de suivre les trajectoires des individus, d'identifier les dimensions favorisant la continuité et la cohérence des cheminements, de cerner les facteurs entravant tant la progression scolaire que l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, et d'appréhender l'effet capacitant ou invalidant des politiques et des pratiques. Une telle exigence suppose de se distancier d'une conception administrative du handicap se focalisant sur les bénéficiaires des soutiens prévus par la loi au profit d'une perspective considérant plus particulièrement les besoins éducatifs des individus.
- Des études longitudinales suivant des cohortes d'individus sur une certaine période et renseignant sur les possibilités de participation offertes aux personnes handicapées, sur l'effet capacitant ou invalidant des modes d'organisation des établissements, des pratiques pédagogiques et des soutiens, sur la continuité et la cohérence des parcours, sur l'effet d'affiliation des pratiques.
- Des données statistiques permettant des comparaisons internationales fiables.

## ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Agcas (2006), *What Happens Next. A Report on the First Destinations of 2004 Graduates with Disabilities*, Report, March.
- Anvik, C.H. (2006), *Mellom drøm og virkelighet? Unge funksjonshemmede i overganger mellom utdanning og arbeidsliv*, NF-rapport nr. 17, Bodø : Nordlandsforskning.
- Aston, J., et al. (2005), *Post-16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs (wave three)*. Research report RR655, DfES, Londres.
- Baethge, M., S. Solga et M. Wieck (2007), *Berufsbildung im Umbruch –Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn/Berlin.
- Berthoud, R. (2006), *The Employment Rates of Disabled People*. Research report no. 298, HMSO, Londres.
- Besseling J., et al. (2007), *Toename gebruik ondersteuning voor jongeren met een gezondheidsbeperking*, Rapport 385, maart.
- Bliksvaer, T. et J.I. Hanssen (2006), «Funksjonshemming, utdanning og arbeidmarkedsdeltagelse », *Respekt*, utg. 2, 52-55.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*, BMBF, Bonn-Berlin.
- Burchardt, T. (2005), *The Education and Employment of Disabled Young People: Frustrated Ambition*, The Policy Press, Bristol.
- Castellano, et al. (2002), « Career and Technical Education Reforms and Comprehensive School Reforms in High School: Their Impact on Education Outcomes for At-risk Youth ». *The Highlight Zone: Research@Work no. 8*, St. Paul, MN : National Research Center for Career and Technical Education, University of Minnesota.
- Caton, S. et C. Kagan (2006), « Tracking Post-School Destinations of Young People with Mild Intellectual Disabilities : The Problem of Attrition », *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (19), 143-152.
- Catsambis, S. et J.E. Garland (1997), *Parental Involvement in Students' Education During Middle School and High School* (CRESPAR Report 18), Johns Hopkins University, Baltimore, [www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report18.pdf](http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report18.pdf), consulté le 25 mai 2005.
- Christenson, S. (2002), *Check and Connect: A Model to Enhance Student Engagement and Prevent Dropout*. Paper presented at the Meeting of the National Dropout Forum, Washington DC.

- Commission for Social Care Inspection (2007), *Growing Up Matters: Better Transition Planning for Young People with Complex Needs*, [www.csci.org.uk/PDF/growing\\_up\\_matters.pdf](http://www.csci.org.uk/PDF/growing_up_matters.pdf), consulté le 9 février 2008.
- Cornell University (2006), *Disability Status Report*, Cornell University, New York.
- Côté, J.E. (1996), «Sociological Perspectives on Identity Formation: The Culture-Identity Link and Identity Capital », *Journal of Adolescence*, n°19, 417–428.
- Council for Disabled Children, Department for Children, Schools and Families, Department of Health & National Children's Bureau (2007), *A Transition Guide for all Services. Key Information for Professionals about the Transition Process for Disabled Young People*, Council for Disabled Children, Department for Children, Schools and Families, Department of Health & National Children's Bureau, Washington, D.C.
- Danermark, B. (1999), « Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : la gestion en vue de l'insertion », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol.11, n°3, 125-139, OCDE, Paris.
- De Stephano, G. (2006), *Tableau de bord sur l'emploi et le chômage des personnes handicapées*, Ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, Paris.
- Dee, L. (2006), *Improving Transition Planning for Young People with Special Educational Needs*, Open University Press, Maidenhead.
- Dewson, S., et al. (2004), *Post-16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs*. Wave two, DfES, Londres.
- Doose, S. (2007), *Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Zusammenfassung der Ergebnisse der Verbleibs- und Verlaufsstudie* (disponible sous [www.inklusion-online.net](http://www.inklusion-online.net)).
- DSW (2004), *Beschluss für eine barrierefreie Hochschule*, Deutsches Studentenwerk, Berlin.
- DSW (2008), *18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland*, Deutsches Studentenwerk, Berlin.
- Ebersold, S. (2003), « Inclusion and Mainstream Education: An Equal Cooperation System », *European Journal of Special Needs Education*, vol. 27, n°1, 89-107.
- Ebersold, S. (2005), *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*, PUR, Rennes.
- Ebersold, S. (2007), « Être étudiant et présenter une déficience ». Ministère de la santé et des solidarités. Ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement, *Quelles trajectoires d'insertion pour les personnes handicapées ? Échanges sociales et santé*, ENSP, Rennes.
- Ebersold, S. (2008), « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », *Démographie et avenir de l'enseignement supérieur*. OCDE, Paris.
- Eccles J. et J.A.Gootman (éds) (2002), *Community Programs to Promote Youth Development. Board on Children, Youth and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education*, National Research Council & Institute of Medicine. National Academic Press, Washington D.C.
- Edgar, E. (1988), «Transition from School to Community », *Teaching Exceptional Children*, 20(2), 73-75.

- Espagnol, P., *et al.* (2007), « La scolarisation des enfants et adolescents handicapés », *Études et résultats* n°564, DREES, Ministère de l'emploi et de la cohésion sociale, Paris.
- Gersten, R. (1998), « Recent Advances in Instructional Research for Students with Learning Disabilities: An Overview », *Learning Disabilities Practice*, 13(3), 162-170.
- Getzel, E.E., R.A. Stodden et L.W. Briel (2001), « Pursuing Postsecondary Education Opportunities for Individuals with Disabilities », P. Wehman (éd.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*, Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore.
- Harry, B. (2002), « Trends and Issues in Serving Culturally Diverse Families of Children with Disabilities », *Journal of Special Education*, 36(3), 131-138.
- Hasazi, S.B., K.S. Furney et L. De Stefano (1999), « Implementing the IDEA transition mandates », *Exceptional Children*, 65(4), 555-566.
- Hasazi, S.B., L.R. Gordon et C.A. Roe (1985), « Factors Associated with the Employment Status of Handicapped Youth Exiting High School from 1979 to 1983 », *Exceptional Children* 51(6), 455-469.
- Henderson, A.T. et K.L. Mapp (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools, Austin, TX, [www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf](http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf), consulté le 25 mai 2005.
- IWI (2007), *Wajong en werk. Onderzoek naar de arbeidsparticipatie van jonggehandicapten*. Inspectie Werk en Inkomen, Report R07114, augustus.
- James, D.W. et G. Partee (2003), *No More Islands: Family Involvement in 27 School and Youth Programs*. American Youth Policy Forum, Washington D.C.
- Jones, G. (2002), *The Youth Divide: Diverging Paths into Adulthood*, Joseph Rowntree Foundation, YPS, York.
- KMK (2005), « Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003 », *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*, Vol. 177, Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Konsortium Bildungsbericht (2006), *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main.
- Lamorey, S. (2002), « The Effects of Culture on Special Education Service: Evil Eyes, Prayer Meetings, and IEPs », *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 67-71.
- Larson, R.W. (2000), « Toward a Psychology of Positive Youth Development », *American Psychologists*, 55(1), 170-183.
- Lee, B.A. (1996), « Legal Requirements and Employer Responses to Accommodating Employees with Disabilities », *Human Resource Management Review*, 6(4), 231-251.
- LFS (2007), *Labour Force Survey 2<sup>nd</sup> quarter 2006*. Ministry of Employment, Report 2007/3, Oslo.

- McDonnell, J. et M. Hardman (1985), « Planning the Transition of Severely Handicapped Youth from School to Adult Services. A Framework for High School Programs », *Education and Training of the Mentally Retarded*, 20 (4), 275-286.
- McIntosh, R., *et al.* (1993), « Observation of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms », *Exceptional Children* 60(3), 249-261.
- Meda, D. et B. Minault (2005), *La sécurisation des trajectoires professionnelles*, DARES, document d'études n°105.
- Ministère de l'Éducation nationale (2007), *Repères et références statistiques*, Ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- National Center for Education Statistics (2005), *Digest of Education Statistics: 2005*. National Center for Education Statistics, Washington D.C.
- National Center on Secondary Education and Transition (2004), *Current Challenges Facing the Future of Secondary Education and Transition Services for Youth with Disabilities in the United States*. U.S. Department of Education, Office of Special Education Program, Washington D.C.
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire : Des établissements pour tous*, OCDE, Paris.
- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active : Faciliter les transitions*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris
- OCDE (2005a), *Les élèves présentant des déficiences, des difficultés d'apprentissage et des désavantages : Statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005b), *Promouvoir la formation des adultes*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005c), *De l'école à la vie active, une transition difficile pour les jeunes adultes peu qualifiés*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles*, vol. 1, OCDE, Paris.
- OCDE (2007a), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles*, vol. 2, OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Élèves présentant des déficiences, des incapacités et des désavantages sociaux, politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007c), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- Pfaff, H., *et al.* (2004), « Lebenslagen der behinderten Menschen. Ergebnis des Microzensus 2003 », *Wirtschaft und Statistik* 10, 1181-1194.
- Polat, F., *et al.* (2001), *Post-16 Transitions of Pupils with Special Educational Needs*, DfES, Londres.
- Pricewaterhouse Coopers (2007), *Review of Further Education Provision for Learners (16-25 year-olds) with Learning Difficulties and/or Disabilities in the North West*. [http://readingroom.lsc.gov.uk/lsc/NorthWest/LLDD\\_Report\\_Finalweb\\_1.pdf](http://readingroom.lsc.gov.uk/lsc/NorthWest/LLDD_Report_Finalweb_1.pdf), consulté le 9 février 2008.

- Prime Minister's Strategy Unit (PMSU) (2005), *Improving the Life Chances of Disabled People. Final report*. Prime Minister's Strategy Unit, London.
- Reiersen, T. (2004), *Oppfølgingsundersøkelse av arbeidssøkere som sluttet å melde seg ved Aetat høsten 2002*, Del 2 : Yrkeshemmede arbeidssøkere.
- Roth, J.L. et J. Brooks-Gunn (2003), « Youth Development Programs: Risk Prevention and Policy », *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182.
- Schier, F. (2005), « Wege der beruflichen Bildung junger Menschen mit Behinderung im dualen System », R. Bieker (éd.), *Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, 148-166.
- SER (2007), *Meedoen zonder beperkingen. Meer participatiemogelijkheden voor jonggehandicapten*. Sociaal Economische Raad, Advies rapport nr.6, SER, Den Haag.
- Shavit, Y. et W. Müller (2000), « Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net? », *European Societies* 2(1), 29-50.
- Shaw, S. (2007), « Postsecondary Education », L. Florian (éd.), *The Sage Handbook of Special Education*, Sage, Londres.
- Simon, B.S. (2001), « Family Involvement in High School: Predictors and Effects », *NASSP Bulletin*, 85(627), 8-19.
- Sinclair, M.F., et al. (1999), « Dropout Prevention for Youth with Disabilities: Efficacy and Sustained School Engagement Procedure », *Exceptional Children*, 65 (1), 7-21.
- SRI International (2005), *National Longitudinal Transition Study 2: Changes Over Time in the Early Postschool Outcomes of Youth with Disabilities*, SRI International, Menlo Park CA.
- Stodden, R., M.A. Jones et K.B.T. Chang (2002), *Services, Supports and Accommodations for Individuals with Disabilities: An Analysis across Secondary Education, Postsecondary Education and Employment*, manuscrit non publié, Honolulu.
- SZW (2007), *Kabinetsstandpunt « participatie jongeren met een beperking »*, Ministerie van Sociale Zaken en Werkgelegenheid, 28 september, Den Haag.
- Thurlow, M.L., J.L. Elliott et J.E. Ysseldyke (1998), *Testing Students with Disabilities: Practical Strategies for Applying with District and State Requirements*, Corwin Press, Thousand Oaks.
- U.S. Department of Education (2003), *Twenty-fifth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*, U.S. Department of Education, Washington D.C.
- Wagner M., et al. (2005a), *After High School: A First Look at the Post-School Experiences of Youth with Disabilities, A report from the National Longitudinal Transition Study (NLTS2)*, US Office of Special Education Programs, SRI International, Menlo Park, CA.
- Wagner, M., et al. (2006), *An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA (disponible sous [www.nlts2.org/reports/2006\\_08/nlts2\\_report\\_2006\\_08\\_complete.pdf](http://www.nlts2.org/reports/2006_08/nlts2_report_2006_08_complete.pdf)).

Wehman, P. (1996), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Youth with Disabilities*. SRI International, Menlo Park, CA.

Wetzel, G. (2002), *Unterstützung für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf beim Übergang von der Schule ins Berufsleben: Österreich im internationalen Vergleich* (available at <http://bidok.uibk.ac.at/>).

Whemeyer, M. et M. Schwartz (1997), « Self Determination and Positive Adult Outcome: A Follow Up Study of Youth with Mental Retardation or Learning Disabilities », *Exceptional Children*, 63, 245-255.

Wocken, H. (2000), « Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen », *Zeitschrift für Heilpädagogik* 12, 492-503.

Wroblewski, A. et M. Unger (2003), *Studierenden-Sozialerhebung 2002. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden*, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, Vienna.

Yelin, E. et P. Katz (1994), « Labor Force Trends of Persons with and without Disabilities », *Monthly Labor Review*, 117, 36-42.