

# **Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi**

## **Études de cas – Rapport de la France**

Ce document porte sur des études de cas réalisées par les pays participant à l'activité du Comité des politiques d'éducation « Les parcours des personnes handicapées vers l'enseignement tertiaire et l'emploi ». Chaque rapport d'études de cas est publié sous la responsabilité du pays qui l'a préparé et les opinions exprimées dans ce document sont celles de l'auteur(s) du pays et pas nécessairement celles de l'OCDE ou de ses pays membres.



*Les parcours des élèves et étudiants ayant des  
besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement  
supérieur et l'emploi*

**ETUDES DE CAS  
RAPPORT DE LA FRANCE**

Réalisé par Olivia Rick pour l'INS HEA

**AVRIL 2011**

**SOMMAIRE**

<b>AVANT-PROPOS</b>	<b>p.3</b>
<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>p.6</b>
<b>2. MISE EN OEUVRE DE L'ENQUETE QUALITATIVE</b>	<b>p.9</b>
<b>A. Choix des structures d'accompagnement</b>	<b>p.9</b>
<b>B. « Choix » des étudiants et réalisation des entretiens</b>	<b>p.11</b>
<b>C. Difficultés rencontrées et limites de l'étude qualitative</b>	<b>p.13</b>
<b>3. PRESENTATION DES ETUDIANTS ET DE LEUR PARCOURS</b>	<b>p.15</b>
<b>4. ELEMENTS D'ANALYSE DES ETUDES DE CAS</b>	<b>p.30</b>
« Nouvelles » temporalités et espace des possibles	p.30
<b>A. Obstacles et effets invalidants des pratiques dans les parcours des étudiants</b>	<b>p.32</b>
<i>Des parcours caractérisés par des impasses et des « espaces vides »</i>	p.32
<i>Des parcours caractérisés par des temporalités désarticulées</i>	p.34
<b>B. Éléments facilitateurs et conditions de possibilité(s) des transitions « réussies »</b>	<b>p.36</b>
<i>La famille et les ami(e)s au fondement des parcours possibles</i>	p.36
<i>Des conditions de possibilité fondées sur des formes de reconnaissance</i>	p.40
<b>5. ELEMENTS DE CONCLUSION</b>	<b>p. 42</b>
<b>INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>p. 47</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>p. 48</b>

## AVANT-PROPOS

Il existe à l'heure actuelle peu d'informations et de données sur le devenir des lycéens et étudiants à besoins éducatifs particuliers<sup>1</sup>. Ce manque d'informations et de données est fort pénalisant : il méconnaît les sources de fragilité que peuvent constituer les périodes de transition, il renforce les inégalités sociales et empêche le développement de politiques facilitant la réussite scolaire et universitaire ainsi que l'inscription professionnelle et sociale. C'est pourquoi la France a accepté de participer à la recherche débutée, en 2007, par l'OCDE, s'intéressant aux *Parcours des lycéens et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi*.

L'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) s'est ainsi vu confier, fin 2008, la responsabilité de la mise en œuvre de la partie française de cette étude. Financée conjointement par le Ministère de l'Éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, le Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, par la Caisse Nationale de Solidarité pour l'Autonomie (CNSA) et par l'INS HEA, cette étude vise notamment à identifier les facteurs qui facilitent et ceux qui entravent *la transition* vers l'enseignement supérieur et l'emploi, en considérant l'impact des dispositifs et des pratiques sur les cursus scolaires et/ou universitaires et la vie quotidienne de jeunes lycéens et étudiants à besoins éducatifs particuliers. Cette recherche se propose en outre d'identifier les parcours favorisant l'inscription sociale des lycéens et des étudiants handicapés prévenant les ruptures et les discontinuités engendrées par l'accroissement des périodes de transition ainsi que l'individualisation des politiques publiques.

Cette recherche s'appuie sur des données relevant d'un rapport gouvernemental ; de données quantitatives obtenues par une étude longitudinale (suivi d'une cohorte de lycéens et d'étudiants en 2008 et 2010) et de données qualitatives émanant d'entretiens.

- ***Le rapport gouvernemental*** renseigne sur la situation des populations considérées, sur

---

<sup>1</sup> Nous avons choisi dans ce rapport d'employer indifféremment – ceci également pour des conditions de *lisibilité* – les termes « étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers » ou « étudiants handicapés ». Correspondant davantage aux usages anglais que sont « students with special needs » ou « students with disabilities », ces termes se rapprochent également des acceptions retrouvées au cours des entretiens : certains des étudiants rencontrés admettaient avoir des « besoins particuliers » sans forcément se sentir « handicapés » quand d'autres ne faisaient pas la distinction.

les politiques existantes en matière de transition, sur la qualité du cadre institutionnel et des soutiens. Ce rapport est ainsi axé autour de neuf thématiques : définitions du handicap, données statistiques, politiques à l'œuvre, modalités de financement, cadre institutionnel, structures de soutien, formation, implication parentale et communautaire et développements futurs.

- **L'étude longitudinale** consiste à identifier les facteurs favorisant des parcours vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi d'une cohorte de lycéens à besoins éducatifs particuliers ayant été inscrits en terminale en 2006-2007 ainsi qu'une cohorte d'étudiants ayant achevé le 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement supérieur en 2006-2007 (Licence ou équivalent bac +3, BTS, DUT). Cette partie de la recherche se fonde sur les analyses des réponses aux questionnaires passés auprès de ces deux populations.
- **Les études de cas** visent, au moyen d'entretiens réalisés avec les étudiants mais aussi avec les différents acteurs impliqués dans leur parcours, à rendre compte des compétences mobilisées et des stratégies développées pour les accompagner dans leur cheminement. Ces éléments de connaissance permettront de mettre en perspective les différentes pratiques ainsi que les modalités d'articulation des dimensions liées à l'emploi, à l'éducation et à la santé.

Le rapport présenté ici aura pour objet de présenter les conditions de réalisation *des études de cas*. Nous reviendrons ici sur les aspects méthodologiques ainsi que sur les conditions de possibilité de mise en œuvre de cette phase de la recherche en France. Dans un deuxième temps seront présentés les parcours des différentes personnes que nous avons pu rencontrer pour finir avec une partie plus analytique des éléments recueillis au regard des questions posées par cette recherche.

Cette étape de la recherche a été coordonnée par Olivia Rick, sous la responsabilité de Bernadette Céleste, directrice de l'INS HEA.

Bernadette Céleste ainsi que l'équipe mobilisée pour cette étude, tiennent ici à remercier Serge Ebersold, sociologue et coordinateur du projet pour l'OCDE, pour son attention, sa disponibilité et pour nous avoir transmis tous les éléments nécessaires à la conduite de cette recherche.

Ce travail a été réalisé en concertation avec un **groupe de pilotage** auquel ont participé : Catherine Becchetti-Bizot, Inspecteur général de l'éducation nationale ; Annie

Bretagnolle, Inspecteur, sous-direction de l'égalité des chances et de l'emploi, Direction générale de l'enseignement supérieur ; Chantal Brutel, Chef du bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance ; Jean-François Jamet, Adjoint au chef du bureau de l'adaptation scolaire et de la scolarisation des élèves handicapés, Direction générale de l'enseignement scolaire ; Philippe Van den Herreweghe, Délégué ministériel aux personnes handicapées, Eric Chenut, Président de l'Association « Droit au savoir » ainsi que la coordinatrice, Marie-Pierre Toubhans. La coordination de ce groupe de travail a été assurée par Mme Nadine Prost, chargée de mission « OCDE » à la direction des relations européennes, internationales et de la coopération du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, département des affaires communautaires et multilatérale, déléguée au comité des politiques d'éducation de l'OCDE.

Par ailleurs, et dans le cadre du cofinancement de cette étude, l'INS HEA a contribué à la mise en œuvre de cette recherche en constituant **une équipe au sein de l'institut**. Le groupe de personnes ayant contribué à la réalisation de ces études de cas s'est composé de Brigitte Bayet, Fabrice Bertin, Astrid Griffit, Nathalie Lewi-Dumont, Olivia Rick, Anne Vanbrugghe et Carole Waldvogel. La plupart des entretiens ont par ailleurs pu être filmés grâce au soutien technique de l'équipe de l'UPAM (Unité de production audio-visuelle et Multimédia) de l'institut. En outre, certains entretiens ont pu être réalisés avec des personnes sourdes ou malentendantes grâce à la participation de Vincent Bexiga et Guylaine Paris, interprètes français-LSF (Langue des Signes Française) à l'INS HEA. Enfin, le recueil de données a également nécessité la **mobilisation d'enquêteurs** attachés à l'Université de Strasbourg : Tarik Berzedjou et Foued Nezzar.

Ce rapport a été rédigé par Olivia Rick, corrigé et mis en page par Sylvaine Granier.

## 1. INTRODUCTION

Conformément à la méthodologie retenue par l'OCDE<sup>2</sup>, les études de cas ont pour objectif de compléter les informations fournies par le rapport gouvernemental et l'étude longitudinale : l'ensemble des données recueillies représentent autant d'éléments de connaissances sur la formulation et la mise en œuvre de *politiques efficaces* en matière de transition vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi.

Les études de cas se proposent pour ce faire d'identifier les *stratégies de haute qualité développées et les compétences mobilisées par les acteurs impliqués dans le processus de transition* pour mettre en œuvre des parcours conduisant les lycéens et les étudiants handicapés vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi. Elles s'intéressent notamment à la manière dont les acteurs :

- Créent un environnement éducatif facilitant des transitions de haute qualité ;
- Incluent les dimensions liées à la transition dans le cadre organisationnel des établissements, les méthodes d'enseignement et les stratégies de soutien ;
- Articulent l'enseignement supérieur avec l'enseignement secondaire et l'emploi ;
- Bâtissent les passerelles entre les différents secteurs éducatifs (passage de la formation professionnelle vers l'enseignement supérieur ou de l'enseignement secondaire vers l'enseignement supérieur) ;
- Développent des services coordonnés permettant des cheminements effectifs et souples ;
- Préparent les lycéens et les étudiants à besoins éducatifs particuliers (BEP) aux exigences du marché du travail et de la vie autonome et leur permettent de s'adapter à l'évolution des contextes et des situations ;
- Assurent la qualité des pratiques et leur amélioration.

Selon la méthodologie retenue par les pays participant à cette recherche dirigée par l'OCDE, ces études de cas ont ainsi pour particularité de mettre l'accent sur des *transitions réussies* vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi. Respectant les caractéristiques de la population interrogée dans le cadre de l'étude longitudinale, les entretiens qualitatifs devaient ainsi permettre d'éclairer les parcours :

---

<sup>2</sup> En partie présentée ici, la méthodologie est consultable en Annexe 1.



- de lycéens ayant des besoins éducatifs particuliers<sup>3</sup> en emploi ou poursuivant, à l'issue de l'enseignement secondaire, une formation professionnelle ou des études dans l'enseignement supérieur ;
- d'étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers en emploi ou poursuivant des études de 2<sup>ème</sup> cycle à l'issue d'un 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement supérieur.

Par ailleurs, les conditions de sélection des étudiants<sup>4</sup> interrogés a également fait l'objet d'une méthode commune aux pays participants. Ainsi, le « choix » des étudiants<sup>5</sup> rencontrés s'est organisé autour de premières informations délivrées par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de *programmes de transition* (institutions d'enseignement supérieur, représentants d'employeurs, représentants de structures de soutien, notamment).

Chaque étudiant, apprenti ou jeune travailleur ainsi préalablement désigné devait ensuite nous orienter vers trois ou quatre personnes qu'il/elle considère comme ayant joué un rôle important dans son parcours (parent(s), amis, référent handicap de l'Université, membre du corps enseignant, employeur, etc.); chaque étude de cas devant ainsi se composer au total de trois à cinq entretiens.

- **Les entretiens avec les étudiants** avaient notamment pour objet de mettre l'accent sur les parcours suivis à l'issue de l'enseignement secondaire ou du 1<sup>er</sup> cycle de l'enseignement tertiaire, sur l'effet capacitant des méthodes d'enseignement et des soutiens ainsi que sur les stratégies développées pour surmonter les obstacles ou les difficultés ;
- **Les entretiens avec les acteurs impliqués dans le processus de transition** devaient insister sur les facteurs clefs devant être considérés pour développer des parcours efficaces vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi (stratégies développées, leurs forces et leurs faiblesses ainsi que les compétences requises et qui doivent être développées) ;

---

<sup>3</sup> De la même manière que dans le cadre de l'étude longitudinale réalisée pour cette recherche, sont concernés par cette enquête les étudiants ayant une déficience, une maladie invalidante ou des troubles des apprentissages, correspondant à la classification de l'OCDE (CNC A et CNC B).

<sup>4</sup> Considérant que les personnes interrogées dans le cadre de ces entretiens ont toutes achevé leur scolarité dans le secondaire, nous préférons, dans ce rapport, et hormis les situations précisées, utiliser le terme générique d'« étudiants ».

<sup>5</sup> Cf. *infra*, « Mise en œuvre de l'étude qualitative ».

- **Les entretiens avec les représentants des établissements d'enseignement secondaire** pouvaient porter entre autres sur les thématiques telles que les forces et les faiblesses des politiques déployées, les politiques développées pour s'ouvrir à la diversité (projet d'accessibilité, assurance qualité, service ou agents dédiés au handicap, campagnes d'information), sur les stratégies éducatives et outils développés pour créer un environnement éducatif facilitant la réussite dans l'enseignement secondaire (*empowerment* des personnels, sessions de formation), ou encore sur les stratégies et outils mis en œuvre pour inclure la transition à l'issue de l'enseignement secondaire (évaluation des centres d'intérêt des élèves, plan de transition formalisé), etc. ;
- **Les entretiens avec les représentants des structures de soutien et d'accompagnement** variant selon le type de service proposé, pouvaient être axés autour, notamment, des procédures d'évaluation retenues pour évaluer les besoins des individus et/ou des établissements ainsi que les soutiens requis, autour des stratégies et outils existant en matière de collaboration interinstitutionnelle, des stratégies et aménagements mis en œuvre pour mettre en compétences les établissements et leurs membres, ou encore autour des stratégies et mécanismes mis en œuvre pour assurer la qualité (standards de qualité, guidelines, mécanismes d'évaluation et de pilotage permettant l'évaluation continue des pratiques) ;
- **Les entretiens réalisés avec les employeurs** pouvaient inclure des thématiques relatives aux soutiens existants pour aménager les postes de travail ainsi que leur qualité et leur efficacité, aux politiques développées pour s'ouvrir à la diversité (management de la diversité, assurance qualité, service ou agents dédiés au handicap, campagnes d'information), ou encore aux stratégies interinstitutionnelles développées avec le secteur éducatif et les autres secteurs intervenant dans la transition vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi.
- **Les entretiens menés avec les membres de la famille** pouvaient inclure les dimensions telles que la qualité de l'environnement éducatif offert à l'étudiant et son impact sur la réussite scolaire et/ou universitaire ainsi que sur le passage vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi, le type d'implication requis et les possibilités d'implication, etc.

## 2. MISE EN ŒUVRE DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE

Les démarches de terrain ont été engagées par l'INS HEA à la fin de l'année 2009 et se sont poursuivies tout au long du 1<sup>er</sup> semestre 2010. Les premières préoccupations ont d'abord concerné la détermination des critères de sélection des structures d'accompagnement des étudiants handicapés vers l'enseignement supérieur et l'emploi en même temps que se posait la problématique des multiples acceptions de l'expression « transition ou parcours *réussi(e)* », conditions préalables à la réalisation des entretiens.

### A. Choix des structures d'accompagnement vers l'enseignement supérieur et l'emploi

Si l'objectif premier de ces études de cas était de mettre en lumière les conditions selon lesquelles peuvent s'élaborer et se dérouler *des* transitions vers l'enseignement supérieur et/ou vers l'emploi, il est important de noter que, considérant aussi les missions spécifiques de l'INS HEA, la recherche nous permettait dans le même temps d'appréhender les éventuelles distinctions relatives au type de déficience, maladie invalidante ou troubles des apprentissages affectant les étudiants.

Par ailleurs, l'accompagnement et le soutien des étudiants handicapés s'organisent en France selon plusieurs modalités, pouvant dépendre, pour certaines structures, du type de déficience de la personne concernée et/ou de son âge, pour d'autres de l'*orientation* plutôt professionnelle ou universitaire des parcours, quand certaines ne sont pas essentiellement « réservées » aux personnes inscrites au sein de tel ou tel établissement d'enseignement. Face à cette diversité des dispositifs, l'option retenue pour la sélection des structures, au regard également des possibilités tant temporelles que matérielles<sup>6</sup>, s'est rapidement avérée fonction des *possibilités d'accès*, à la fois permises par la position de l'INS HEA et des membres de l'équipe dans *l'espace du handicap*, et relatives aux délais de réponse des structures sollicitées.

---

<sup>6</sup> Dans d'autres conditions, et même si *l'exhaustivité* semble de l'ordre d'une recherche à part entière, il aurait été intéressant d'axer nos investigations notamment autour des différents statuts (privé/public, association, fédération d'entreprises, service universitaire, etc.) et source(s) de financement des différentes structures pour pouvoir envisager les différences et points communs probables dans la conception et la mise en œuvre de l'accompagnement.

Au terme de ces démarches, les structures de soutien et d'accompagnement suivantes<sup>7</sup> ont été retenues :

- Une association (loi 1901) régionale pour l'accompagnement des étudiants handicapés dans la poursuite de leurs études, leur insertion professionnelle et la vie étudiante ;
- Un service régional d'accompagnement des étudiants dans le cadre d'une formation professionnelle en alternance et vers l'insertion professionnelle ;
- Une association (loi 1901) pour l'accompagnement des élèves et étudiants dans la réalisation de leur projet d'étude axé principalement autour de la formation en alternance, et l'insertion professionnelle ;
- Un institut spécialisé dans l'accompagnement des enfants et jeunes adultes ayant une déficience visuelle ;
- Une association (loi 1901) d'accompagnement et d'aide des enfants et adultes présentant des troubles cognitifs et troubles des apprentissages ;
- Une association (loi 1901) régionale pour l'intégration des sourds ;
- Une association (loi 1901) d'amis et de familles de personnes handicapées accompagnant les personnes atteintes notamment de troubles spécifiques des apprentissages ;
- Deux cliniques médico-pédagogiques.

---

<sup>7</sup> Situées en région parisienne ou en province, et que nous nommerons également dans ce rapport « dispositif d'origine ». Pour des raisons de confidentialité, nous n'indiquons ici que les *missions annoncées* des structures ayant accepté de contribuer à la recherche.

## B. « Choix » des étudiants et réalisation des entretiens

La recherche globale présentée à chaque structure sollicitée, nous avons indiqué à nos interlocuteurs les modalités de sélection d'un(e) ou deux étudiant(e)s qu'ils accompagnaient ou avaient accompagné-e(s) vers l'enseignement supérieur et/ou l'emploi. Si la condition imposée de « transition et/ou parcours réussi(e) » a souvent posé question, nous leur laissons, pour des raisons méthodologiques notamment, la « convenance » de la définir. Évitant ainsi une nouvelle forme d'imposition que peut être celle de catégories de perception (et de jugement) liées au rapport à l'objet, nous nous laissons aussi la possibilité *a posteriori* de confronter et de mesurer les écarts entre les définitions institutionnelles de ce que peut être « une réussite » et celles que pouvaient en donner les étudiants concernés<sup>8</sup>. Nous demandons enfin aux représentants de ces dispositifs de d'abord prendre contact avec les étudiants choisis et, en fonction de leur accord, de nous transmettre leurs coordonnées.

Le contact une fois établi avec les étudiants identifiés et informés, nous leur présentons plus précisément l'objet de cette étude et leur explicitions notre souhait de pouvoir rencontrer trois ou quatre personnes de leur entourage, *quelles qu'elles soient*, qu'ils considéraient avoir joué un rôle important dans leur parcours<sup>9</sup> et plus particulièrement au cours de la période de transition à l'issue du secondaire. Si la plupart des étudiants qui ont accepté de nous rencontrer ont su/pu nous donner les noms de ces personnes-ressources immédiatement, certains ont souhaité prendre un temps de réflexion avant de nous les transmettre, parfois même au cours ou après notre rencontre. Les raisons données à ce délai étaient, dans certaines situations, relatives au caractère *inouï* de cette demande, quand il pouvait aussi correspondre pour d'autres au « temps de faire le tri » parmi les différentes personnes considérées comme importantes. Dans les deux cas, nous souhaitons que l'étudiant obtienne d'abord l'accord de chaque personne-ressources avant que le contact soit pris avec elle par les membres de l'équipe de l'INS HEA. Ces procédures n'ont évidemment pas été sans effets sur l'extension des délais de cette recherche soumis aux emplois du temps des participants.

<sup>8</sup> Bien qu'il avait été décidé de ne pas révéler ce « motif » aux étudiants interrogés, il s'est toutefois avéré que certains enquêteurs le leur ont mentionné, à des moments différents des entretiens, et que certains étudiants en avaient déjà été informés par le représentant du dispositif d'origine.

<sup>9</sup> Que nous nommerons aussi « personne(s)-ressources ».

Les entretiens ont ainsi débuté fin janvier 2010 pour se poursuivre jusqu'à début mai 2010.

Plusieurs grilles d'entretien ont par ailleurs été élaborées. Chacune a été adaptée aux différentes personnes que nous allions être amenés à interroger : ont été ainsi produites des grilles spécifiquement destinées aux étudiants, aux parents et amis et aux diverses personnes-ressources issues des structures d'accompagnement ou d'enseignement. Ceci nous permettait d'une part de prendre en compte la spécificité du type de rapport à l'étudiant (et à la perception de son parcours) en fonction de positions sociales ou professionnelles particulières (proximité affectives des parents, relations professionnels ou amicales des personnes-ressources, etc.) et d'autre part, d'assurer une certaine cohérence dans le recueil des données effectué par différents membres de l'équipe. Les entretiens ont en effet été répartis et menés par sept personnes différentes, et nous avons fait en sorte, dans la mesure *des possibles* mais sans toujours y parvenir, qu'une étude de cas soit menée par un même enquêteur.

Sauf exception, les entretiens ont été enregistrés, avec l'accord de la personne interrogée, et une partie d'entre eux ont également été filmés. Les entretiens réalisés ont une durée moyenne de 90 minutes.

Au total nous avons pu mener 69 entretiens. Toutefois, et malgré les précautions explicitées ci-dessus, quelques rencontres n'ont pu nous conduire à des *entretiens élargis* avec les personnes-ressources (impossibilités matérielles et/ou temporelles des personnes concernées ou refus que l'entretien ait lieu). Considérant ici les cadres méthodologiques retenus par les pays participants, seules huit études de cas<sup>10</sup>, ont donc été conservées pour des analyses approfondies<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> Cf. *infra*, Tableau synthétique.

<sup>11</sup> Toutefois, il aurait été dommage de ne pas tenir/rendre compte des éléments émergeant des autres entretiens et nous avons choisi d'en inclure une partie dans ce rapport.

### C. Difficultés rencontrées et limites de l'étude qualitative

Plutôt que les difficultés, il s'agit d'évoquer peut-être d'abord les contraintes temporelles et matérielles auxquelles il nous a fallu faire face, considérant ici les autres phases de la recherche. Les obligations liées à la mise en œuvre et au suivi de l'étude longitudinale et celles relatives aux études de cas ont en effet été amenées à se conjuguer, contribuant à réduire à certains moments, les possibilités de terrain. Il est important de noter également que l'équipe se composait de personnes toutes en charge d'activités de recherche et de formation annexes. Si le recrutement de personnes extérieures à l'INS HEA a pu permettre de ne pas interrompre le recueil des données et de débiter le travail d'analyse, il demeure qu'une partie des entretiens n'ont pu être retranscrits et analysés comme nous l'aurions souhaité.

Les dispositions et l'expérience hétérogènes de l'équipe de recherche en matière d'enquête sociologique sont un autre facteur à prendre en compte dans le déroulement de cette étape. Les temps de travail et de concertation autour d'une méthodologie commune à tous ont été amenés à se prolonger, repoussant par là la temporalité de certaines étapes ultérieures du travail d'enquête (notamment la retranscription des entretiens mais aussi et surtout leur analyse).

Enfin, et dans une autre perspective, il nous semble important de porter une attention au fait que cette étape qualitative de la recherche ne fait état que d'une dimension particulière de ce que peuvent être les conditions de transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi. Comme indiqué plus haut, les entretiens réalisés insistent sur les transitions et/ou parcours « réussi(e)s », considérant ici des conceptions différenciées, produits de représentations socialement valorisées et légitimées selon les espaces considérés, et qui n'ont pu être clairement déterminées au préalable<sup>12</sup>. Bien qu'il puisse paraître *a priori* plus approprié de se fonder sur des « réussites » pour tenter de mettre en lumière ce qui a pu y contribuer, il reste fort probable qu'en n'interrogeant qu'une partie de la population d'étudiants handicapés, nous manquons certains aspects des conditions d'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi. Il s'agirait de s'interroger notamment sur les conditions de transition d'étudiants handicapés qui ont poursuivi leurs études ou ont accédé à l'emploi sans être *identifiables*, parce qu'ayant refusé de déclarer leur déficience, leur maladie ou leurs troubles des apprentissages ; ou bien les parcours d'étudiants qui estiment avoir « réussi » mais dont les critères de « réussite » ne

<sup>12</sup> La question des rapports différenciés à la réussite fera l'objet de développements ultérieurs, cf. *infra*, « Éléments d'analyse des études de cas ».

correspondent pas aux catégories dominantes de celle-ci ou peuvent être considérées comme socialement moins valorisants et/ou valorisés par les représentants des structures d'accompagnement.

Plusieurs interlocuteurs faisaient à ce propos la distinction entre des étudiants qu'ils estimaient « en réussite » mais pour lesquels la *nuance* se situait dans le « retard », plus ou moins important, pris par rapport à une *norme temporelle scolaire* attendue (parfois interprété à la fois comme cause et conséquence de complications) : sans remettre ici en question les discours sur « la nécessité de prendre le temps pour faire le point sur son orientation et ses intérêts »<sup>13</sup>, tout autant valable pour les étudiants non handicapés, tout se passe comme si un étudiant (handicapé) avait *mieux réussi* (« ça avait été moins compliqué ») s'il n'avait pas pris (ou assez peu) de retard par rapport aux échéances scolaires et universitaires légitimes. D'autres considéraient qu'un étudiant avait « réussi » dès lors qu'il n'était plus en milieu spécialisé. Il s'est enfin révélé, au cours d'entretiens, que certains des étudiants qui ont pu être identifiés par les dispositifs-source sont ceux pour qui « finalement, ça n'a pas été si compliqué que ça » : ce faisant, les représentants des dispositifs sollicités créditent ainsi d'une certaine manière le travail qu'ils mènent et, dans le même temps, participent d'une forme d'invisibilisation de *ce qui fait handicap*.

Aussi, à la lumière de ces quelques remarques, ce rapport doit être considéré comme un premier pas dont il faudrait approfondir l'empreinte et continuer à travailler à la production de connaissances sur les conditions de cheminement et d'insertion sociale et professionnelle des étudiants ayant des besoins particuliers, mais aussi des différents acteurs impliqués dans leur suivi et la mise en œuvre des soutiens et aménagements. Ces données qualitatives ne représentent enfin qu'une partie de la recherche globale et seront à mettre en lien avec les données quantitatives recueillies dans le cadre de l'étude longitudinale.

---

<sup>13</sup> Il faudrait d'ailleurs s'interroger sur ce qui fait « rupture » ou « discontinuité » dans un parcours, relativement aux considérations sur ce qui est « facteur de réussite » et ce qui contribue à « mener à l'échec ». Un étudiant expliquait que les ruptures ou interruptions dans son parcours étaient dues à des réorientations, correspondant au « temps de trouver ce qui [lui] plaît » : contrairement aux jugements institutionnels, il estime avoir réussi et posait en contre-point la question de l'efficacité (ou non) des services d'orientation.



### 3. PRESENTATION DES ETUDIANTS ET DE LEUR PARCOURS

---

Les huit études de cas retenues se composent d'entretiens retraçant les parcours de quatre jeunes filles et de quatre jeunes hommes : au moment des entretiens, trois avaient une activité salariée, deux suivaient une formation professionnelle (en alternance), deux étaient inscrits à l'Université et un était à la recherche d'un emploi (et inscrit « en attendant » à l'Université).

Ont principalement été désignées comme personnes ayant joué un rôle important dans les cheminements : *les parents proches*, lorsqu'il ne s'agissait pas surtout de la mère ; un frère, une sœur, un(e) ami(e) ; *les professionnels de la rééducation* (orthophoniste, notamment) ; enfin, et moins souvent, *un enseignant* (remarqué parce que se démarquant de l'ensemble du corps enseignant). Il est intéressant de noter enfin que les *acteurs des dispositifs sollicités*<sup>14</sup> dans le cadre de l'étude et ayant participé à l'identification des étudiants n'ont que très rarement été retenus comme ayant eu un rôle clé, ou tout du moins bien moindre que les trois ou quatre personnes considérées comme essentielles.

---

<sup>14</sup> Nous les avons toutefois rencontrés dans la plupart des cas, sans qu'elles aient été nécessairement identifiées par les étudiants comme ayant joué un rôle important dans leur parcours.

Type de dispositif « source »	Étudiants rencontrés <sup>15</sup> et situation au moment de l'entretien (2010)	Type de déficience / maladie invalidante / trouble apprentissage	Personnes-ressources rencontrées
Association (loi 1901) interuniversitaire régionale pour l'accompagnement des étudiants handicapés dans la poursuite de leurs études, leur insertion professionnelle et la vie étudiante.	<b>Mickael, 25 ans</b>  A la recherche d'un emploi et inscrit dans l'enseignement supérieur (Licence)	Maladie invalidante – déficience motrice	- Sa mère - Sa sœur - Le responsable de l'association « source » - Sa responsable de stage en entreprise
Association (loi 1901) pour l'accompagnement des élèves et étudiants dans la réalisation de leur projet d'étude axé principalement autour de la formation en alternance, et l'insertion professionnelle.	<b>Clément, 29 ans</b>  Étudiant en 3 <sup>ème</sup> cycle de l'enseignement supérieur	Déficience auditive	- Sa mère - La chargée de mission de l'association « source » - La responsable du relais handicap de l'Université - Sa responsable de stage en entreprise
Institut spécialisé dans l'accompagnement des enfants et adultes ayant une déficience visuelle	<b>Karim, 25 ans</b>  Employé en CDI, secteur du tourisme	Déficience visuelle légère	- Trois éducateurs de l'institut - Un professeur de lycée - Une responsable du service d'accompagnement
Service régional d'accompagnement des apprentis handicapés	<b>Luc, 25 ans</b>  En BTS en alternance secteur de l'industrie	Troubles du développement / troubles du comportement	- Sa mère - Son père - Son meilleur ami

<sup>15</sup> Pour des raisons de confidentialité, les prénoms ont été changés.

<b>Service régional d'accompagnement des apprentis handicapés</b>	<b>Barbara, 24 ans</b> En formation professionnelle en alternance, secteur du travail social	Déficience auditive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ses parents</li> <li>- Une enseignante spécialisée (soutien scolaire à domicile)</li> <li>- Son orthophoniste</li> <li>- La responsable de son suivi au sein du service d'accompagnement « source »</li> </ul>
<b>Association (loi 1901) d'accompagnement et d'aide des enfants et adultes présentant des troubles cognitifs et troubles des apprentissages</b>	<b>Sophie, 23 ans</b> Employée en CDI	Troubles des apprentissages	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son père</li> <li>- Sa mère</li> <li>- Un professeur</li> <li>- Une amie</li> </ul>
<b>Association (loi 1901) régionale pour l'intégration des sourds proposant notamment des aides à la communication</b>	<b>Line, 30 ans</b> Employée en CDI	Déficience auditive	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Un ancien professeur de l'Université</li> <li>- Sa sœur</li> </ul>
<b>Clinique médico-pédagogique 1</b>	<b>Carole, 24 ans</b> En formation par alternance au sein d'une Grande École	Maladie invalidante	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sa mère</li> <li>- Sa sœur</li> <li>- Sa tante</li> <li>- Un professeur (clinique)</li> </ul>

*"Barbara", 24 ans, en formation professionnelle dans le secteur du travail social (déficience auditive)*

Barbara est une jeune fille devenue malentendante dans sa petite enfance. Elle vit avec ses parents et suivait en 2010 une formation professionnelle en alternance dans le domaine du travail social.

Ses parents ont tout au long de son parcours insisté pour qu'elle poursuive sa scolarité en milieu *ordinaire*, en dépit de l'avis des médecins optant plutôt pour son intégration au sein d'un établissement spécialisé. C'est entourés d'une orthophoniste et d'un professeur spécialisé pour l'aide aux devoirs à domicile que ses parents l'ont « maintenue » dans une « scolarité normale », avec très tôt, le concours d'un audioprothésiste qui a fourni à Barbara un micro et une oreillette lui permettant de suivre les cours.

Mise à l'écart par ses camarades de classe et souvent incomprise de ses professeurs, elle met tout en œuvre pour se faire accepter des « entendants », et ce d'autant plus après quelques visites d'un institut pour jeunes déficients auditif qui, selon elle, confirment son incompréhension et un certain malaise au sein du « monde des sourds ». C'est dans « un entre-deux-mondes » que se situe le parcours de Barbara, ses ambitions et ses désillusions. A la fin de sa 3<sup>ème</sup>, elle s'intéresse aux métiers de la santé, perspective pour la laquelle elle est très vite découragée. Elle intègre alors une seconde générale puis une première spécialisée dans les métiers de laboratoire (plus commode selon elle puisque ce sont « les gestes », la pratique, qui prennent le pas sur la parole), bénéficiant de tiers-temps obtenus grâce à l'intervention de ses parents au moment des examens. En raison notamment du rythme très soutenu des cours, elle redouble sa terminale pour finalement obtenir son bac avec mention l'année suivante. Plusieurs tentatives avortées marquent son entrée dans l'enseignement supérieur. Une des formations retenues s'avère, selon ses responsables, incompatible avec son appareil auditif (en raison d'interférences magnétiques), ce qui la disqualifie avant même qu'elle ne puisse passer le concours d'entrée. S'en suit un recadrage de ses ambitions, toujours en lien avec les métiers de la santé, et elle investit, dans le cadre d'un BTS, formation professionnelle, dont la négociation du contrat d'alternance et de la prime à l'embauche a été menée à bien avec l'aide d'une association pour la formation professionnelle des handicapés. Déconsidérée par sa patronne qui lui confie soit des tâches annexes (aller promener le chien) en lieu et place de lui apprendre le métier, soit des tâches qui la mettent directement mal-à-l'aise (répondre aux clients par téléphone) et pour les lesquelles cette dernière fait montre d'une forte exigence, l'ambiance au sein du cadre professionnel se dégrade rapidement, corrélativement à ses

résultats scolaires. Démotivée, elle manque d'abandonner la formation et n'obtient pas le BTS.

Après une année « off » de réflexion avec ses parents et l'association mentionnée plus haut, une série de stages dans des institutions spécialisées pour sourds et polyhandicapés, elle finit par voir dans les métiers du travail social une source potentielle d'épanouissement professionnel. Les valeurs professionnelles dont elle se réclame (l'écoute, le dialogue), qui conditionnent selon elle le succès d'un parcours, et dont elle a été elle-même la bénéficiaire, tout comme sa « compréhension » de la « condition d'handicapé » sont autant de dispositions grâce auxquelles elle reconstruit sa vocation. Une démarche personnelle de recherche de formations la conduit à la préparation intensive d'un concours d'entrée pour ce type d'études. Elle débute alors la formation et, accompagnée dans ses démarches par l'association d'aide à l'insertion professionnelle, est embauchée dans un lycée en tant qu'apprentie, y trouve rapidement ses repères et met en place des dispositifs d'accompagnement personnalisé des élèves en difficultés, parvenant même, selon ses propos, à faire reconnaître à son entourage professionnel (notamment les professeurs) la légitimité de son rôle et de son approche.

Barbara attribue la réussite de son parcours à sa volonté personnelle, à l'aide de ses parents et au soutien prépondérant de la personne qui effectuait l'aide aux devoirs à domicile. Ses parents voient quant à eux dans le soutien technique (l'audioprothésiste), l'accompagnement médicosocial (l'orthophoniste) et l'assistance aux démarches administratives (l'association) la constitution d'un entourage propice (celui de « professionnels volontaires et disponibles ») au succès de l'insertion professionnelle de Barbara.

***"Luc", 25 ans, en BTS en alternance dans le secteur industriel (troubles du comportement)***

Luc est un jeune homme qui présente des troubles du comportement que les psychologues et les médecins n'ont jamais pu identifier ni nommer. Il vit chez ses parents et poursuivait en 2010 un BTS en alternance dans le domaine de l'industrie.

Luc a connu une scolarité difficile, rythmée par une mise à l'écart systématique par ses camarades de classe. Les moqueries et les brimades subies le poussaient parfois à l'usage de la force et la violence, qu'il s'efforçait de maîtriser. Marginalisé et isolé dans le secondaire, c'est à partir de sa formation professionnelle dans le supérieur qu'il parvient à se faire « considérer » par certains de ses camarades et collègues de travail, bien que certaines de ses pratiques et comportements soient perçus comme « déplacés » par son entourage.

Les troubles du comportement de Luc sont détectés dès l'école maternelle, suite à un incident avec une enseignante. Sur les conseils du médecin scolaire, il bénéficie à partir de là d'un suivi psychologique jusqu'à la fin du collège. Il passe la période du collège en milieu *ordinaire* et bénéficie de tiers-temps pour les examens. Il connaît alors des difficultés scolaires liées à des problèmes de raisonnement logique et de rédaction. Luc aspire à ce moment-là à un avenir dans le monde de la mécanique, ce qui lui sera toutefois déconseillé à la suite d'un stage de découverte (au moment du collège) au cours duquel la mise à l'épreuve physique et le rythme soutenu du travail révèlent une inadéquation de ce type de métiers (manque de force, de coordination). Au lycée, il s'oriente vers la filière industrielle et abandonne définitivement son premier vœu d'orientation. Il obtient son bac en bénéficiant de tiers-temps et d'un aménagement pour les épreuves de sport. Orienté et accompagné dans les démarches par une association pour la formation professionnelle des handicapés, il entre ensuite en BTS en alternance et intègre une entreprise reconnue pour sa « culture » de la formation, son ouverture d'esprit et la personnalisation du suivi des handicapés-apprentis. C'est à ce moment précis que se pose la question de la reconnaissance du statut de travailleur handicapé. En négociation avec l'association précédemment citée et en lien avec la MDPH (Maison Départementale des Personnes Handicapées), il décidera de se faire reconnaître comme travailleur handicapé, ce pour avoir, selon lui, une « étiquette » propice à excuser et expliquer d'éventuels comportements supposés déviants par rapport à son entourage professionnel.

Luc attribue sa réussite scolaire au soutien de ses parents. Sa mère, travaillant dans le domaine de la santé, au delà d'un soutien moral et de la compréhension de la maladie, a effectué la plupart des démarches administratives pour obtenir des aménagements. Son père, qui a fait carrière dans le monde de l'industrie et de la formation professionnelle, a pu guider Luc dans ses choix et lui faire bénéficier de ses relations pour découvrir certains métiers. Par ailleurs, sa connaissance de la filière industrielle a été particulièrement propice à une aide aux devoirs efficace tout au long de son cheminement scolaire. Le soutien de son psychologue et de son tuteur au sein de l'entreprise où il effectue son stage sont aussi présentés comme les facteurs clefs de la réussite de son parcours.

***"Karim", 25 ans, assistant commercial dans le secteur du tourisme (déficience visuelle)***

Karim est un jeune homme qui vit avec sa famille. Il travaille actuellement en CDI et occupe le poste d'assistant commercial dans le domaine du tourisme. Il souffre d'une déficience visuelle légère pour laquelle il n'a jamais demandé personnellement et spontanément des aménagements. Il évoque le souhait de « se faire accepter sans donner à voir son handicap », même si de manière ponctuelle le concours de professionnels lui a permis d'obtenir des aménagements spécifiques. Karim met tout en œuvre pour « invisibiliser » son handicap tout au long de son parcours, allant jusqu'à subir une opération chirurgicale. Il demandera un aménagement sur son lieu de travail quand il estimera avoir suffisamment confiance en lui pour l'annoncer à ses collègues.

Il poursuit un parcours scolaire *ordinaire* jusqu'au CP, année où il est reconnu « malvoyant ». A partir de là, Karim intègre une classe spécialisée dans une école *ordinaire* jusqu'à la fin du cycle primaire. C'est à partir du collège qu'il poursuivra sa scolarité au sein d'un établissement spécialisé pour malvoyants. Après avoir émis le souhait de faire une seconde en milieu *ordinaire*, il opte finalement, sur le conseil d'amis malvoyants, pour un lycée spécialisé. Alors en internat dans une ville éloignée du milieu parental, cette rupture s'avère une période particulièrement difficile pour Karim, entraînant des résultats scolaires « décevants » et le souhait de se réorienter en BEP. Le soutien de ses sœurs, qui ont poursuivi des études supérieures, et l'accompagnement de professionnels (associatifs, professeurs et professionnels du secteur médico-social), lui ont offert les conditions pour progressivement devenir « responsable de lui-même », objectif d'autant plus important pour Karim qu'il revendique une « culture de la réussite » alimentée tout autant par la volonté de ne pas décevoir ses parents que par celle de « sortir du quartier ». L'année suivante, continuant à vivre au sein de l'institut spécialisé, il intègre une classe de première dans un lycée *ordinaire* et, même s'il connaît de grosses difficultés d'adaptation, dit s'être « dépassé » pour obtenir un bac technique. La période d'entrée dans l'enseignement supérieur est marquée par une hésitation entre des études universitaires et un BTS pour lequel il opte finalement, encouragé par l'institut et la politique de soutien à l'intégration des filières professionnalisantes. Attiré professionnellement par le monde de la banque, il ira jusqu'à refuser des CDI, proposés à la suite de stages, dans d'autres secteurs professionnels. Son ambition de poursuivre son parcours en licence professionnelle a néanmoins très vite été entachée par l'inattention et le manque d'encouragement de certains professionnels du milieu en question.

Le soutien des professionnels de l'Institut (plus spécifiquement les éducateurs et un professeur du lycée) a été déterminant dans la réussite du parcours de Karim. Le poids de son ambition personnelle ou son aspiration à évoluer en milieu *ordinaire* dans ses choix d'orientation semble à chaque étape de son parcours avoir été pondéré par ses dispositions au travail, la confiance qu'il accordait aux conseils des professionnels qui l'entouraient et par les possibilités d'obtention d'aides et d'aménagements institutionnels pour les formations pour lesquelles il a opté (c'est ce qui a déterminé le choix du BTS par exemple). Mais si la mise en place d'un projet individualisé, d'aménagements adaptés à ses besoins (adaptation des documents et des enseignements) ont constitué des éléments capacitants, il semble que ce soit bien plus le soutien et le travail humain de ses éducateurs sur la « confiance en soi » de Karim qui ont présidé à une « transition réussie » vers le monde professionnel.

***"Clément", 29 ans, étudiant en thèse (déficience auditive)***

Clément est un jeune homme de 29 ans qui vit en couple et prépare actuellement un diplôme de 3<sup>ème</sup> cycle parallèlement à un stage professionnel d'un an dans le domaine de la finance. La déficience auditive de Clément date de sa petite enfance : totalement sourd d'une oreille, il entend très mal de l'autre. Son entourage constatant des difficultés d'apprentissage de la lecture dès l'école primaire, il est très vite pris en charge par une orthophoniste. Parents et professionnels de santé ne se rendent dans un premier temps pas compte de la déficience auditive de Clément qui avait développé une stratégie palliative de « face à face » lui permettant de lire sur les lèvres. Clément redouble son CP et ce n'est que fortuitement que sa mère remarque sa déficience cette même année.

En fin de primaire, le père de Clément l'oriente dans un institut privé (hors contrat). Cet établissement, disposant d'une section « pour enfants intellectuellement précoces », offrait notamment la possibilité de préparer plusieurs niveaux d'études en une année. Clément, voulant « rattraper son retard », effectue alors les quatre niveaux du collège en deux ans mais échoue aux épreuves du brevet. Il considère alors que ce n'est pas tant sa déficience auditive que son avance scolaire (donc son jeune âge par rapport à ses camarades de classe) qui l'a, selon lui, « handicapé socialement ». Après la seconde, il entre dans un autre établissement privé (hors contrat) et obtient un bac général. Une partie de son parcours a par ailleurs pu s'effectuer grâce au soutien financier de ses parents : fréquents séjours linguistiques dans différents pays anglophones, cours particuliers intensifs, notamment. Ses parents l'inscrivent ensuite dans une université privée : Clément, n'ayant pas de projet professionnel, suit leurs



conseils, mais les cours se déroulant entièrement en anglais, l'attention et le degré de concentration requis le conduisent à une extrême fatigue. Les conditions économiques du foyer familial joueront toutefois à cette étape de l'orientation dans la mesure où certaines difficultés financières conduisent rapidement la famille à renoncer à cette orientation. Clément trouve alors un emploi, grâce à une connaissance de la famille, mais s'inscrit parallèlement en DEUG de langue « juste pour garder le niveau ». Sur les conseils de ses parents, il poursuit une formation en hôtellerie et obtient un BTS sans déclarer son handicap, mais aspire néanmoins à un avenir « plus valorisant » pour lui. Par la suite, après un échec au concours d'entrée d'une grande école et sur les conseils d'un ami du père, il est accepté dans une grande école de commerce, s'inscrit en parallèle à l'université et quitte le domicile familial. Il obtient l'année suivante un Master 2 Recherche en sciences économiques et poursuit en 3<sup>ème</sup> cycle. Dans le même temps, il trouve un stage avec l'aide d'une association, malgré des problèmes persistants en orthographe.

D'une manière générale, Clément n'a jamais voulu mettre en avant son handicap, n'a bénéficié que rarement d'aménagement (un tiers-temps pour le bac de français) ni de projet d'accompagnement individualisé au moment de ses études supérieures dans le privé. A l'Université, il se confronte au relais handicap qui ne reconnaît pas ses troubles auditifs et ne considère aucun aménagement nécessaire dans la mesure où il n'est pas appareillé, a développé des stratégies de communication et « ne connaît aucune difficulté scolaire ». Il est contraint de se justifier par une série de démarches administratives aussi lourdes qu'inadaptées à son cas, y compris face à des médecins. A partir de son inscription en 3<sup>ème</sup> cycle, il rencontre une personne volontaire au sein du relais handicap qui lui permet notamment de bénéficier d'une formation en langue des signes via des associations spécialisées. Clément a toujours voulu « refouler » son handicap et avance l'argument de ses « facilités scolaires » qui rendent, selon lui, sa déficience « secondaire » et facilitent son intégration. A l'Université tout comme dans le cadre de son stage, son discours sur le handicap évolue et le choix de la reconnaissance de son statut devient un « atout » qui lui permet de valoriser, face à son entourage universitaire et professionnel, la réussite de son parcours, ce parcours devenant d'autant plus « exceptionnel » au regard des difficultés engendrées par sa déficience. Clément met en avant la place et le rôle de son père comme « décideur » de/dans ses choix d'orientation scolaire et professionnelle. Il a par ailleurs bénéficié des relations de ce dernier qui ont facilité l'évolution de son parcours (pour trouver des logements, choisir des formations). Les personnes issues d'associations qu'il a rencontrées à partir de son inscription

en 3<sup>ème</sup> cycle lui ont de même permis d'avancer et de résoudre un certain nombre de résistances humaines et administratives, notamment dans le cadre de son stage.

***"Carole", 24 ans, en formation en alternance au sein d'une Grande École (maladie génétique et de troubles de l'apprentissage)***

Carole est atteinte d'une maladie neuromusculaire diagnostiquée alors qu'elle est scolarisée en primaire, époque où sont également décelés des troubles de l'apprentissage (dyslexie). Carole poursuit des études supérieures dans une grande école française. Ayant opté pour le « parcours alternance », elle est, en 2010, stagiaire dans une grande multinationale.

Son parcours scolaire se caractérise à la fois par des années passées à l'étranger et par la pluralité des conditions d'études : elle réalise en effet ses premières années de collège via un dispositif d'enseignements à distance (de la 6<sup>ème</sup> à la 4<sup>ème</sup>), puis, de retour en France, est inscrite en milieu *ordinaire*, jusqu'à la 1<sup>ère</sup> et poursuit ses dernières années du secondaire au sein d'une clinique médico-pédagogique (de la 1<sup>ère</sup> à la terminale). Elle bénéficie, tout au long du secondaire, d'un transport adapté pour les déplacements domicile-école que sa mère aura finalement réussi à mettre en place au bout d'une année de démarches. Malgré de forts *a priori* du principal du collège contre lesquels devront lutter Carole et sa mère, Carole poursuit sa scolarité en lycée *ordinaire*. La première année lui sera difficile au regard de la grande fatigabilité engendrée par sa maladie et les lourdes conséquences d'une opération. Mais Carole veut « être comme les autres », et refusera d'envisager d'autres conditions d'études que dans *son* lycée. Elle bénéficie alors, grâce au soutien du proviseur et aux démarches menées par sa mère, d'un allègement de programme et d'un tiers-temps supplémentaire lors des examens. Le proviseur lui « donnera sa chance », selon elle, en la faisant passer en 1<sup>ère</sup> malgré de faibles résultats, mais la lourde opération qu'elle subit en 1<sup>ère</sup> et l'obligation d'être alors un temps en fauteuil roulant rendent impossible la poursuite de ses études au sein d'un établissement dont l'architecture n'est pas adaptée. Elle est alors *forcée* de changer d'établissement et entre, « à reculons », dans une clinique médico-pédagogique. Elle y sera interne jusqu'à la terminale. C'est là-bas qu'elle apprend par ailleurs qu'elle peut bénéficier, en plus du tiers-temps, d'une secrétaire pour les examens. Une fois le baccalauréat obtenu, Carole entre en BTS commercial mais vit difficilement sa « réintégration », entourée de personnes qui ne comprennent pas ses difficultés physiques et son état de fatigue « parce qu'ils ne voient pas la maladie ». Malgré cela, Carole « relève le défi », obtient d'effectuer son stage dans une entreprise où la station debout n'est pas nécessaire et réussit son BTS

« avec d'excellents résultats ». Elle passe alors des concours d'entrée au sein d'une Grande École pour poursuivre une filière en alternance. Bien que l'École n'ait jamais eu d'étudiants ayant besoin d'aménagements particuliers, Carole parvient sans trop de difficultés à obtenir les aides dont elle bénéficiait jusqu'alors, hormis le transport adapté. Elle vivra toutefois un épisode très difficile en début de formation, faute d'avoir, aux yeux d'un enseignant, une « raison apparente valable justifiant la demande d'un aménagement ». Soutenue par la direction de l'École, elle poursuit depuis ses activités « comme les autres ».

Si l'entrée au sein de l'établissement médico-pédagogique est vécue par Carole comme « le pire moment de [s]a vie », elle considère aujourd'hui ses années passées là-bas comme une véritable chance, « planche de salut », comme le définit sa mère, lui ayant permis d'accepter sa maladie, de se remettre à niveau et de reprendre confiance en elle et en ses capacités. Définissant son parcours comme « atypique », elle considère toutefois qu'« il [lui] a permis de [se] construire ». « Très fière » aujourd'hui d'avoir réussi, elle sait aussi que son niveau de diplôme associé à son statut de travailleur handicapé lui a valu le stage qu'elle effectue actuellement dans une grande multinationale. Carole rapporte sa réussite à sa détermination, sa volonté d'y arriver et de faire bouger les mentalités. Selon elle, son passage en clinique médico-éducative, le soutien intense et la foi de sa mère et de ses proches tout comme la tolérance et l'attention de certaines personnes qu'elle a rencontrées, sont autant de ressources qui lui ont permis « d'en arriver là ».

***"Sophie", 23 ans, travaille dans l'artisanat de la création, en CDI (troubles de l'apprentissage – dyslexie et dysorthographe)***

Sophie est une jeune femme dyslexique de 23 ans qui vit chez ses parents. Elle occupe actuellement un poste en CDI dans le milieu de l'artisanat. Sa déficience est d'abord détectée par sa mère au CP. Son diagnostic est néanmoins remis en cause par les médecins d'un centre médico-psycho-pédagogique qui avancent un « problème d'ordre psychologique ». C'est en dépit de l'avis médical que sa mère l'oriente vers une orthophoniste : la prise en charge ne sera reconnue qu'au bout d'un an, et sa dyslexie finalement diagnostiquée et reconnue.

Sophie démarre sa scolarité en province dans une école primaire *ordinaire* où elle redouble une première fois. Elle passe ensuite dans un collège privé disposant d'une *classe à effectif réduit* pour les élèves en difficultés jusqu'à la 4<sup>ème</sup>. Après le déménagement de la famille dans une plus grande ville, elle refait son année de 4<sup>ème</sup> puis sa 3<sup>ème</sup> dans un collège disposant d'une section spécialisée dans l'accompagnement des personnes handicapées (alors

UPI). L'accès à un Lycée agricole pour suivre une formation en lien avec l'environnement (premier souhait) lui ayant été refusé par le directeur de l'établissement, elle découvre à l'occasion d'un stage au collège une école qui propose une filière axée autour de la confection et s'y s'engage alors « avec enthousiasme ». Contre l'avis d'un de ses professeurs mais avec le soutien de son professeur principal et de bons résultats scolaires au BEP, Sophie poursuit la filière en bac Pro en alternance. Elle obtient un stage dans une grande entreprise à l'aide d'une connaissance y travaillant déjà (en complément du soutien de son école). Sophie obtient finalement son diplôme avec la mention bien puis est embauchée par cette même enseigne.

Bien que jalonnés de quelques hésitations professionnelles et de difficultés d'intégration (moqueries et brimades à l'école primaire surtout), Sophie a su évoluer dans son parcours grâce aux aménagements dont elle a pu bénéficier (un tiers-temps et l'assistance d'une secrétaire pour lire et écrire lors des épreuves) mais aussi grâce à des dispositions personnelles, notamment sa « débrouillardise », basées sur l'acquisition (aidée par ses parents) de compétences compensatoires (développement d'une mémoire visuelle compensatoire, facilités à l'oral). Par ailleurs, sa famille, informée par un réseau de médiateurs (associations spécialisées, orthophoniste), a très tôt contribué à sa relative autonomie, l'encourageant constamment par des exercices ludiques (mémoriser un chemin par exemple pour le faire ensuite toute seule) mais aussi par la mobilisation de moyens technologiques pour l'aider à se débrouiller par elle-même (GPS, logiciel de reconnaissance vocal, etc.)

Sophie considère ainsi que la réussite de son parcours doit particulièrement au soutien et à la « pédagogie » de ses parents, caractérisée notamment par une mise en confiance permanente (en l'associant par exemple aux décisions d'orientation la concernant). Dans le cadre scolaire, des dispositifs enseignants innovants et efficaces (usage de cassettes et de vidéos pour assister la lecture et la compréhension) et le soutien de certains de ces professeurs ont été des éléments déterminants pour le succès de son insertion professionnelle.

### ***"Line", 30 ans, ingénieure de recherche (déficience auditive)***

Sourde depuis la naissance dans une famille d'entendants, Line, après trois années « sans communication possible » dans une école maternelle *ordinaire*, a réalisé sa scolarité jusqu'à la fin du lycée au sein d'écoles spécialisées pour enfants atteints de déficience auditive. Appareillée très tôt, elle apprendra au primaire la langue des signes, le LPC (Langage Parlé Complété), accompagnée de séances d'orthophonie, et évoque cette « entrée dans le monde des sourds comme une nouvelle naissance » au cours de laquelle elle a pu *enfin*

communiquer. Après avoir obtenu un bac scientifique et un DESS en sciences de la matière, Line a connu deux années incertaines mais est depuis plus de deux ans ingénieure de recherche au sein d'une grande entreprise.

Si Line « revit » grâce à une communication rendue possible en primaire, ses années de collège et de lycée ont été beaucoup plus difficiles et douloureuses pour elle, alors qu'elle était inscrite dans un établissement spécialisé privilégiant avant tout la langue orale. Complètement démotivée, déçue par les programmes aménagés et l'attitude des professeurs, elle ne trouve plus aucun plaisir à apprendre et fait « le strict minimum pour passer dans les classes supérieures ». Elle reprend toutefois les manuels scolaires de sa grande sœur pour y trouver ce qui n'était pas abordé en classe en même temps qu'elle commence à s'intéresser aux matières scientifiques. Elle obtient un bac scientifique « à la grande surprise de ses professeurs » mais avec le soutien constant de ses parents et de ses frères et sœurs, malgré des possibilités d'échange fragiles et peu de ressources.

Ses candidatures pour intégrer des écoles supérieures toutes refusées, Line s'inscrit à l'Université bien que la plupart des professeurs lui aient dit « qu'elle n'y arriverait jamais ». Elle poursuit néanmoins ses études, redouble sa 3<sup>ème</sup> année de licence et obtient une maîtrise non sans avoir dû tout du long « batailler avec le relais handicap pour obtenir des aides souvent peu adaptées ». Si elle a pu bénéficier d'aménagements, c'est surtout, selon Line, grâce au soutien et aux conseils d'autres étudiants malentendants mais aussi celui des interprètes – qu'elle doit cependant former au vocabulaire scientifique – mis à disposition par une association extérieure à l'établissement, qu'elle réussira à aller au bout de ses études. Malgré de très bons résultats en maîtrise, ses dossiers d'entrée en DESS sont refusés. Un professeur la découragera même de poursuivre, lui conseillant « d'aller travailler en milieu adapté » où elle serait « plus tranquille ». « Choquée et déstabilisée », Line quitte l'Université et, jugeant ne plus pouvoir compter sur l'aide des relais handicap, se débrouille toute seule pour trouver un stage lui permettant de se présenter en DESS, qu'elle intègre finalement au sein d'une autre Université. Son DESS validé, elle passe une année à la recherche d'un emploi sans grand soutien de la part des structures d'aide à l'insertion professionnelle. Elle enseigne une année les matières scientifiques dans un lycée spécialisé sur les recommandations d'une amie, puis obtient le poste qu'elle occupe actuellement.

Line reste convaincue que la plupart des dossiers universitaires lui ont été refusés en raison de sa déficience. Elle renforce également cette impression au regard des réactions négatives ou des « changements d'avis soudains » de la part d'employeurs apprenant sa

surdité (qu'elle n'indique pas sur les CV). Malgré l'existence d'une politique du handicap au sein de l'entreprise pour laquelle elle travaille, aucune structure interne n'y est dédiée, « personne ne sait qui fait quoi au final », et Line estime que si elle n'avait rien fait par elle-même, jusqu'à même former les gens, elle aurait été totalement exclue et isolée. Après un parcours qu'elle définit comme « très difficile mais très riche », et malgré tout l'intérêt qu'elle porte à son secteur professionnel, Line recherche aujourd'hui un poste dans une entreprise « plus humaine, qui corresponde plus à [son] identité » et où elle n'aurait plus l'impression « d'être une plante verte parmi les entendants ».

***" Mickael", 25 ans, en recherche d'emploi (déficience motrice)***

Mickael est un jeune homme de 25 ans, vivant chez ses parents, et présentant une maladie neuromusculaire évolutive diagnostiquée dans sa prime adolescence. Alors que ses grandes difficultés en sport et en écriture ont été jusqu'à son entrée au collège associées à « un manque d'effort », le diagnostic de la maladie a rendu possible l'aménagement de la suite de ses études : Suite au redoublement de la 6<sup>ème</sup>, un certain nombre de ressources sont mises à sa disposition comme un ordinateur portable, l'accompagnement par une AVS, un temps supplémentaire pour les examens ou encore des heures de soutien scolaire. Une école rattachée au rectorat renforce ce soutien jusqu'à la terminale en favorisant le prêt de matériel, l'intervention hebdomadaire d'un enseignant et des conseils pour ses orientations professionnelles. Sa mère est par ailleurs aidée dans toutes les démarches administratives par une fédération française de lutte contre les maladies invalidantes. Après avoir réussi un baccalauréat technologique, Mickael se réoriente, et obtient un BTS. Il était en 2010, à la recherche d'un emploi, tout en suivant des études supérieures en sciences humaines.

Le rêve de Mickael était de travailler en pleine nature. En 3<sup>ème</sup>, il se renseigne, trouve une école prête « à faire le nécessaire » pour l'accompagner et aménager ses études tout en lui explicitant les réalités (force physique notamment) et les contraintes du métier au regard de l'évolution possible de sa maladie. « Par prudence », il fait le choix d'une seconde générale, puis, n'ayant pu intégrer l'école souhaitée faute de résultats scolaires probants, s'oriente « par défaut » vers une 1<sup>ère</sup> technologique. Il redouble l'année en raison d'une absence prolongée liée à d'importants problèmes de santé et obtient un an après son baccalauréat. Mickael s'inscrit ensuite en BTS. Avec l'appui d'une association d'aide aux étudiants handicapés et l'attention de l'équipe pédagogique, Mickael se voit proposer de faire son BTS en trois ans avec un allègement de cours mais l'obtiendra finalement au bout de la deuxième année. Il

essuie plusieurs refus de stage qu'il met « sur le compte de sa différence », mais parvient à trouver deux entreprises prêtes à l'accueillir – accueil « facilité » dans un second temps par l'intermédiaire de l'association précitée. Malgré le rythme soutenu, le stress et la fatigue qu'il a dû surmonter, et bien que déçu ne pas avoir pu être embauché, Mickael dit n'en « avoir retiré que du positif ». Ne sachant comment poursuivre, il reprend contact avec cette association et entame par leur biais une nouvelle formation, alternant pendant 18 mois, cours et stage au sein d'une grande entreprise, ce qui l'obligera par ailleurs à s'éloigner du domicile familial. L'entreprise lui trouve alors un logement, procède à des travaux d'accessibilité, aménage son poste, allège son temps de travail, contrairement à l'organisme de formation qui ne lui accordera qu'un aménagement minime. Mais les contraintes temporelles, la fatigue, son nouvel environnement et le fait de devoir gérer sa vie quotidienne seul le conduiront à abandonner au bout de quelques mois. Dans l'attente de trouver un emploi, Mickael s'est finalement inscrit à l'Université. Cette *nouvelle vie sociale* s'accompagne toutefois de nouvelles difficultés : le rythme des cours ne lui permet plus d'utiliser son ordinateur mais il peut bénéficier de l'aide de preneurs de notes grâce à cette même association d'aide aux étudiants handicapés également implanté au sein du relais handicap de l'Université.

Très proche de sa sœur aînée, « protégé » et soutenu par sa mère, accompagné par l'association d'aide aux étudiants handicapés, et considéré « comme une personne avant d'être différent » par les personnes rencontrées sur ses lieux de stage, Mickael ne perçoit pas *ses ruptures de parcours* comme des échecs. Il poursuit aujourd'hui ses études tout en cherchant un travail administratif « tranquille », s'investit dans l'association qui l'a aidé, mais reste néanmoins peu enclin à se projeter dans un futur qu'il considère « trop incertain » au regard des évolutions possibles de sa maladie. De retour au domicile familial, Mickael se prépare à son indépendance *en devenir*.

## 4. ELEMENTS D'ANALYSE DES ETUDES DE CAS

Outre les ruptures que tout élève ou étudiant ne présentant pas de déficience, maladie ou troubles spécifiques des apprentissages peut être amené à rencontrer au cours de sa scolarité (redoublement, réorientation et/ou difficultés à « choisir » son orientation à venir, par exemple), les parcours des étudiants que nous avons pu interroger mettent en lumière des dimensions permettant de mieux saisir les particularités de certaines interruptions ou obstacles rencontrés au cours de leur scolarité primaire et secondaire d'abord, puis dans l'enseignement supérieur et/ou l'emploi, conférant à leurs parcours une *allure* (au sens aussi de temporalité, rythme) discontinue ou fractionnée.

Nous tâcherons ainsi dans cette partie de rendre compte<sup>16</sup>, en fondant également nos propos sur les entretiens menés avec les différentes personnes-ressources, des (discours sur les) pratiques mises en œuvre<sup>17</sup> ayant contribué à faciliter ou au contraire à entraver ou freiner les parcours, et plus particulièrement les transitions des étudiants rencontrés.

Avant cela, nous souhaitons aborder **deux dimensions préalables** à certaines analyses qui n'ont pu être développées plus avant.

### « Nouvelles » temporalités et espace des possibles

Bien que les études de cas n'aient pas pour objectif premier de distinguer les parcours et les types de transition en fonction de la déficience, maladie ou des troubles des apprentissages des étudiants, il nous semble important toutefois d'aborder les questions, sans pouvoir les déplier ici, du *moment* du diagnostic et de ce qu'il peut impliquer en termes d'évolution, d'aggravation, voire de mise en jeu du pronostic vital et de l'effet sur les *projections possibles* de l'étudiant et son entourage sur son devenir dans un futur plus ou moins proche.

Nous avons en effet été amenés à interroger des étudiants dont la déficience ou les troubles invalidants ont été décelés très tôt, avant l'entrée ou au cours de la scolarisation à l'école primaire, quand ce n'est pas très rapidement après la naissance, mais nous avons

<sup>16</sup> Nous rappelons encore une fois qu'il ne s'agit ici que de premiers éléments d'analyses à développer et à approfondir ultérieurement et qu'il s'agira de mettre en rapport avec les données quantitatives de l'étude longitudinale.

<sup>17</sup> Les entretiens ont notamment fait émerger une *hiérarchisation différenciée* des pratiques et de leur effet capacitant ou invalidant sur les transitions des étudiants vers l'enseignement supérieur et/ou l'emploi, hiérarchisation nuancée à rapporter au(x) point(s) de vue des personnes interrogées (relatif(s) aussi à la position occupée dans l'espace de prise en charge et du degré de proximité avec l'étudiant).



également rencontré des personnes dont la maladie s'est déclarée à un âge plus avancé de l'enfance ou de l'adolescence, laissant certains d'entre eux dans une forme d'*incertitude* quant à la manière dont pouvaient évoluer leurs syndromes, et par conséquent, le cours de leur existence. Les propos tenus par une étudiante<sup>18</sup> (et par ses proches) atteinte d'une « maladie grave » ont alors révélé une représentation d'un *espace des possibles* plus réduit ou tout du moins plus flou que celui des autres étudiants rencontrés. Les projections possibles dans un futur plus ou moins dessiné ne se faisaient alors non plus tant selon des catégories de réussite scolaire et/ou professionnelle (obtention d'un bac+5 comme elle le souhaitait avant l'apparition de sa maladie), mais selon des dimensions davantage axées autour « des envies et des désirs » de faire certaines choses que « la vie ne laissera peut-être plus le temps de faire »<sup>19</sup>. Le temps passé à étudier n'apparaît dès lors plus comme un temps indispensable, voire légitime, mais presque comme du *temps perdu*, générant une grande fatigue accumulée dans une vie dont « la durée semble avoir été réduite ». La force de cette représentation dépréciée du *temps des études* semble d'autant plus ancrée chez cette jeune fille qu'elle est énoncée dans une période de rémission de la maladie, *a priori* propice à la revalorisation de ce rapport à la réussite. Dans ce cas précis, la représentation du handicap et des contraintes temporelles qui y sont associées, produit une reconversion des critères de réussite sociale, qui passent alors de l'excellence scolaire à l'épanouissement personnel par l'insertion professionnelle accomplie, considérée comme plus adaptée à sa maladie.

D'une certaine manière, on retrouve cette forme de *temporalité suspendue* dans le parcours de Mickael : les différentes personnes rencontrées ayant anticipé l'évolution probable de sa maladie et son incompatibilité avec le « métier de ses rêves », Mickael a poursuivi et validé plusieurs formations professionnelles et a tenté la vie seul en appartement sans pour autant aboutir à une situation qui lui convienne. Les effets de la maladie, les complications qui y sont liées et l'impact du rythme soutenu de ses dernières années d'études l'ont conduit à envisager le cours des choses d'une autre manière, le temps pour lui, semble-t-il, d'appréhender et de se réappropriier un corps qui change (et ses centres d'intérêts) avant de pouvoir envisager la suite (*assuré* toutefois de plusieurs expériences professionnelles, de diplômes et de compétences acquises au cours de ses stages).

<sup>18</sup> Les entretiens ne sont pas présents dans ce rapport.

<sup>19</sup> Propos de l'étudiante rencontrée. A l'époque de l'entretien, elle avait abandonné l'idée de poursuivre ses études préférant créer une auto-entreprise et consacrer du temps à « ce qu'elle aime faire ».

Rapporté aux étudiants interrogés qui présentent des déficiences psychiques, physiques et/ou cognitives importantes, cet *avenir incertain* est moins apparu dans leur discours que dans celui des personnes-ressources qu'ils avaient identifiées, appartenant essentiellement au corps enseignant et médical. L'impact, l'évolution (et le traitement) de la maladie se sont révélés dans ces cas comme prédominants ou tout du moins prédéterminant les (im)possibilités de poursuite d'étude, et pour certains d'accès à l'emploi. Un enseignant travaillant au sein d'une des cliniques médico-pédagogiques disait à ce sujet qu'il peut être très délicat et long de faire admettre à un étudiant qu'il lui sera impossible de commencer et/ou de mener à terme les études de son choix : « Dans ce cas-là, il faut prendre le temps, quand c'est nécessaire, il faut attendre. Quand l'étudiant arrive, on va pas tout de suite briser ses rêves, on va faire en sorte qu'il comprenne petit à petit et puis s'il le faut, on l'accompagne dans le mur et on le rattrape juste avant le choc. C'est souvent là qu'on peut commencer à construire quelque chose avec lui, mais parfois c'est très compliqué. Y a des jeunes pour qui c'est pas possible du tout. » Un médecin admettait par ailleurs que « parfois le projet pédagogique n'est qu'un simple support au projet de soin, et l'essentiel c'est que l'étudiant aille mieux. Tant pis, c'est triste, mais y a des étudiants qui n'arriveront jamais à aller mieux et pour qui faire des études ou même travailler ne sera jamais possible ! »

### A. Obstacles et effets invalidants des pratiques dans les parcours des étudiants

#### *Des parcours caractérisés par des impasses et des « espaces vides »*

Les discours recueillis dans le cadre des entretiens avec les étudiants d'abord, mais aussi avec les différents acteurs-ressources identifiés mettent très fortement l'accent sur le **manque d'information** et le manque de ressources formalisées mobilisables. Le terme « bricolage » a souvent été utilisé pour essayer de caractériser les possibilités de soutien et d'aménagements mis en œuvre, faute de pouvoir trouver les personnes disposant d'éléments d'information fiables ou permettant une mise en relation plus ou moins systématique et durable avec des personnes aptes à donner des conseils adaptés et à aménager des liens entre structures d'accompagnement transcendant les étapes d'une trajectoire et facilitant par-là la prise en charge la plus efficiente et la plus continue possible du devenir de l'étudiant.

Ce défaut d'information systématiquement mentionné par les personnes interrogées peut être mis en rapport (sans pouvoir déterminer ici s'il s'agit d'une cause ou d'une conséquence) avec le **manque de « liens » entre les représentants des différents**

**établissements accueillant et accompagnant les nouveaux étudiants.** Une étudiante expliquait par exemple à ce sujet que « *ce qui [lui] arrivait c'était comme construire avec des briques mais sans avoir de ciment* ». Parallèlement au suivi des cours et du travail universitaire, elle devait en effet se charger de trouver les « pistes » lui permettant de bénéficier d'un interprète en langue des signes (LSF) et d'en tenir informée la responsable de la cellule handicap de son Université pour qu'elle puisse entamer les démarches. Faute de résultats, cette étudiante s'est vue obligée de mener elle-même la procédure auprès d'une association extérieure à l'Université pour pouvoir obtenir une aide adaptée à ses besoins.

D'autres contraintes découlent également de ce « vide » pour les étudiants (et parfois leurs parents), conduisant pour beaucoup à la reprise, en début d'année universitaire, de **démarches administratives** identiques aux précédentes, y compris parfois au sein d'un même établissement. Si les transferts de dossier du secondaire vers le supérieur semblent poser peu (ou en tout cas moins) de problèmes dans le cadre d'un même département, il n'en est pas de même lorsque l'étudiant dépasse certaines frontières (ou catégories) administratives : une représentante d'un service d'accueil universitaire indiquait à ce sujet que « Paris, par exemple, c'est incroyable comme désordre à ce niveau là ! Le nombre d'étudiants qui arrivent d'une autre région ou qui sont rattachés à d'autres MDPH, on est perdu ! Alors évidemment c'est [l'étudiant] qui doit refaire les démarches, vous imaginez ! (...) ».

Ce défaut de collaboration entre les différents établissements d'enseignement et/ou dispositifs d'accompagnement, tout comme l'organisation et la perception même de l'accueil des étudiants handicapés renvoie à une forme d'injonction à la (re)légitimation de la présence de l'étudiant *par son handicap*, à une (ré)explicitation de besoins et d'attentes (jamais objectivés) qui pour certains, ne pourront recevoir de réponse satisfaisante et adaptée (parce que déjà standardisées). « C'est difficile de dire de quoi on a besoin », expliquait notamment un étudiant, quand on sait ce à quoi on a droit. Moi j'ai besoin d'un interprète mais je sais que c'est pas possible alors bon, je prends ce qui y a à prendre ! ». Un autre étudiant évoquait cette injonction à se situer « dès la rentrée » par rapport à des « besoins », et par extension par rapport au statut d'étudiant handicapé : « sous prétexte qu'on surmonte son handicap on n'a plus besoin d'aide (...) on est handicapé, on se bat pour ne pas être considéré comme handicapé et le jour où on dit, oui, ben je suis quand même handicapé, j'ai besoin d'un aménagement, on nous dit "mais oui, mais non, mais vous n'avez pas de problème" ; oui,

enfin je vais pas attendre d'avoir des problèmes dans la vie pour me faire reconnaître handicapé ! On nous demande presque d'anticiper les problèmes, c'est de la prévention ! »

Ce « véritable parcours du combattant » ou « labyrinthe », tel que le définissent les étudiants et les parents interrogés notamment, peut aussi, en partie tout du moins, contribuer à **rendre plus difficiles les possibilités d'une orientation souhaitée** par l'étudiant ou être décourageant au point d'en arriver à renoncer. En effet, le manque de soutien de certains parents démunis face aux difficultés rencontrées par eux et leur enfant, la lourdeur des relations et démarches administratives, la méconnaissance et le manque de formation des différents acteurs investis, sont autant d'obstacles ou d'« épreuves » à surmonter, par l'étudiant d'abord, qu'il en devient déstabilisant et parfois trop contraignant d'envisager sereinement la poursuite de ses études. A cela s'ajoute, dans certaines situations, les représentations négatives du *handicap*, les brimades, les réflexions insistant davantage sur les *incapacités* de l'étudiant plutôt que sur ses *aptitudes* et *compétences*, pouvant mener dans certains cas à une démotivation ou un sentiment d'infériorité. Dans une autre perspective, tous les étudiants, et parfois les parents, font état de difficultés rencontrées, au moins à un moment de leur scolarité, du « combat » qu'ils ont du mener contre les préjugés et les représentations des professionnels de l'éducation. Le passage en 3<sup>ème</sup>, la réussite du bac, le maintien en classe *ordinaire*, ou encore l'obtention d'une maîtrise par exemple ont parfois été « à la grande surprise » du directeur ou du professeur principal ou « contre toute attente ». Les orientations souhaitées étaient parfois jugées « trop ambitieuses » ou « vouées à l'échec » alors même que les résultats scolaires les rendaient légitimes. Une étudiante nous expliquait que certains de ses professeurs estimaient qu'elle « devait être déjà fière d'être arrivée jusqu'en maîtrise » et qu'il était peut-être « préférable » de penser à un travail « plus tranquille, en bibliothèque par exemple ».

### ***Des parcours caractérisés par des temporalités désarticulées***

La **conjugaison (ou la désarticulation) des temporalités**, institutionnelles et administratives notamment, associée aux limites développées plus haut, peuvent s'avérer être un autre frein à l'accès aux aménagements et par là à des conditions satisfaisantes d'études ou de travail. La lourdeur de certaines démarches administratives, les délais d'obtention du certificat médical, véritable « passe » pour accéder (et pouvoir prétendre) aux différentes formes de soutien et d'aménagement, les délais d'obtention de financements permettant par exemple l'achat d'un ordinateur portable ou les dérogations nécessaires pour permettre à

l'étudiant de le garder, ou encore les délais de mise en place d'un aménagement de l'environnement de travail, sont autant de facteurs qui entravent le bon déroulement d'une année d'étude s'organisant autour de six à sept mois de cours effectifs au cours desquels peuvent parfois alterner cours et périodes de stage. Les personnes investies au sein des dispositifs d'aide à la poursuite d'études ou à l'insertion professionnelle sont elles aussi confrontées à ces décalages et se retrouvent « impuissantes » ou « incapables de faire leur boulot comme [elles] l'entendrai[ent]. (...) On sait où ils [les étudiants handicapés] sont, certains savent où nous trouver, mais on n'est pas assez, on n'a pas ce qu'il faut pour pouvoir faire quelque chose qui tienne la route en fonction des besoins, et c'est jamais la même chose ! »

Forme de *paradoxe institutionnel*, ces différentes temporalités instituées dans/par des espaces particuliers de traitement du handicap peuvent également ici être rapprochés des questions posées autour des catégories de perception de la « réussite ». Les délais d'attente peuvent en effet contribuer à retarder les possibilités d'accès à l'enseignement supérieur et/ou à l'emploi ou à ralentir une dynamique engagée, repoussant d'autant les échéances fixées de validation de diplômes et par là, de passage au niveau d'étude supérieur ou à la possibilité de postuler à un poste.

Ces temporalités distinctes correspondent en outre à **des modalités de prise en charge et de fonctionnement propres aux différents services ou établissements**, les uns principalement axés autour des aides spécifiques à la poursuite d'étude, d'autres aux modalités d'accès à l'emploi (ou aux stages en entreprise), ou encore à l'organisation des soins et aides de la vie quotidienne. Le manque de relation entre ces différentes *organisations* met ici en lumière un fractionnement des démarches auquel doit se plier l'étudiant (et souvent ses parents) – jusqu'à être conduit à penser, voire découper son existence en fonction des attributions possibles – pour parvenir à réunir les différents types d'aides auxquelles il peut prétendre. La connaissance de ce *parcours interne* conduisant à l'obtention d'aménagements et de ressources supplémentaires est parfois même inconnu des premiers concernés et se découvre au fur et à mesure de l'avancement, au « hasard des rencontres » parfois, « la chance » d'avoir rencontré les « bonnes personnes » étant souvent mentionnée lors des entretiens. Les réponses que l'on retrouve à ces conditions particulières sont alors présentées, plus particulièrement par des représentants des dispositifs d'aide interne aux établissements d'enseignement ou sur le lieu de travail, sous la forme d'un *report des contraintes* à la charge

de l'étudiant ou du jeune travailleur : un responsable d'une structure universitaire expliquait à ce propos, sans méconnaître une part de la violence de cet *ordre des choses*, que « de toute façon si l'étudiant n'y met pas du sien d'abord, et qu'il ne montre pas qu'il en veut, même qu'il en veut plus que les autres à la rigueur, parce que ce qu'on leur demande comme travail supplémentaire est énorme, et ben on va pas forcément l'aider tout de suite ! Il faut vraiment qu'il montre qu'il est motivé et ensuite on sera motivé (...) Il faut pas oublier que l'objectif c'est qu'il puisse être autonome ».

Le manque de formation, d'information, le manque de sensibilisation aux questions du handicap, le manque de liens, le manque de moyens, mais aussi « la barrière des représentations » sont au centre, semble-t-il, de ce qui rend difficile les parcours des étudiants interrogés. Les questions d'« accessibilité » et d'accès possible à l'enseignement supérieur et l'emploi ici se jouent aussi au niveau des représentations et de l'intérêt que les différents agents peuvent trouver (ou non) dans une reconfiguration presque *totale* de leur perception du *handicap* et de ce qu'il fait des/aux personnes qui l'expérimentent, au sens où si l'on reprend la définition juridique du handicap, produit d'un rapport entre l'individu et son « environnement », les personnes rencontrées au cours de leur parcours participent aussi de cet « environnement » là.

## **B. Eléments facilitateurs et conditions de possibilité(s) des transitions « réussies »**

### ***La famille et les ami(e)s au fondement des parcours possibles***

Les entretiens avaient comme objet de permettre pour partie de saisir le déroulement du parcours des étudiants, les conditions dans lesquelles ils ont été scolarisés et la manière dont ils ont appréhendé, vécu, perçu leur « passage » du secondaire à l'enseignement supérieur, une formation professionnelle ou l'emploi. Mais lorsqu'il leur a été demandé ce qui selon eux, leur avait permis « d'en arriver là aujourd'hui », et bien qu'un ensemble d'éléments aient été dépliés tout au long de l'entretien, nous retrouvons, dans la plupart des cas, de la part des étudiants comme du point de vue des personnes-ressources, deux types de réponse particulières : le « courage », la « motivation », l'« envie d'y arriver » relevant de ce qui a été qualifié par nos interlocuteurs de « qualités individuelles » ou « force de caractère » d'une part, et d'autre part, le rôle et la place essentiels des parents, ou quand, pour des raisons de trajectoire, ce ne sont pas les parents, une autre personne « pilier » se démarquait, rendant une

forme de projection possible, et permettant les sollicitations et mobilisations de soutiens connexes.

La mise en scène de « dispositions individuelles » par les étudiants eux-mêmes comme du point de vue des personnes-ressources interrogées, quasi-systématique pour devenir significative de ce de quoi relèvent, dans leurs représentations tout du moins, les conditions de scolarisation en milieu *ordinaire* et la transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi, ne suffit néanmoins pas à en saisir les modalités. En effet, et bien que les éléments mobilisés dans ce rapport méritent un travail d'analyse plus approfondi, les propos recueillis tout au long des entretiens laissent apparaître des dimensions allant au-delà de « valeurs intrinsèques » et du rôle joué par une personne « clé », mais mettent en lumière un ensemble de dispositions sociales et de logiques plus largement à l'œuvre.

Porter une attention particulière à **la place et au rôle joué par les parents** – et dans la plupart des cas par la mère –, pousse à porter un regard sur la position sociale de ces derniers, en termes de dispositions sociales rendant possible un tel investissement dans le soutien et l'accompagnement de leur enfant tout au long de leur scolarité ; ceci étant à mettre en rapport encore une fois avec les caractéristiques spécifiques qui sont au principe de l'échantillon interrogé. Le critère de « réussite » nous a en effet amenés à rencontrer des étudiants issus de familles se caractérisant par un ensemble de dispositions sociales, au sens de « ressources » culturelles et économiques, mais également en termes de relations et de réseau de connaissances pouvant être sollicitées au regard des besoins ou difficultés rencontrés, ce à différents moments de la vie de l'enfant (et de la famille).

L'investissement et le soutien important des parents, et de la mère en particulier, se déclinent sous différentes formes, la première peut-être correspondant, pour certains d'entre eux, à la possibilité de se plier, de s'ajuster aux **multiples temporalités** relatives à la fois à la scolarité de l'enfant, mais aussi à celles des éventuels soins de santé, au temps des déplacements, aux temps administratifs et institutionnels notamment, et qui doivent *dans le même temps* s'articuler aux temporalités professionnelles, familiales et personnelles du père et/ou de la mère. Tout du moins jusqu'à la fin de la scolarité dans l'enseignement secondaire, plusieurs des parents que nous avons pu rencontrer ont fait état d'une nécessaire reconfiguration de leur propre existence professionnelle et/ou familiale pour rendre possible l'accompagnement de leur enfant dans la poursuite de ses études notamment : le père d'une jeune étudiante ayant des troubles psychiques nous expliquait par exemple qu'il avait dû trouver un arrangement avec son patron pour « aménager » ses heures de travail lui permettant

de rejoindre sa fille en journée « quand elle en avait besoin ». Il reprenait alors le travail dans la soirée, transmettait ses documents à distance ou passait parfois des nuits au bureau pour « rattraper » ses heures. A ce *décalage autorisé* s'ajoute aussi une forme de violence symbolique faite à ce père qui a dû exposer une situation d'ordre privée à son supérieur hiérarchique. Un autre exemple est celui de cette maman qui, après avoir totalement interrompu son activité professionnelle – interruption rendue possible au regard de l'activité professionnelle et des revenus importants de son époux – suite au diagnostic de la maladie de son enfant, a décidé de ne reprendre une activité à domicile qu'une fois son fils plus autonome, alors qu'il quittait l'enseignement secondaire. Cette réduction possible des contraintes d'un travail mené au sein d'une entreprise lui permet en outre d'être toujours présente pour ses trois enfants et d'être disponible (parce que disposée) à répondre immédiatement en cas de besoin.

Les investissements en temps et les reconfigurations professionnelles et personnelles qu'ils peuvent impliquer pour les parents et pour la famille s'accompagnent aussi, pour certains, de la **mobilisation des relations et des connaissances** professionnelles (ou personnelles). La proximité avec des professionnels de la santé ou du monde du travail par exemple peuvent être autant de « clés » ouvrant l'espace des possibles : en termes de délai de prise en charge mais aussi en termes d'accès à un monde *a priori* moins « accessible ». Obtenir un rendez-vous chez un spécialiste plus rapidement, être « parrainé » par un membre d'une association, obtenir un stage, voire un poste en entreprise pour son enfant jusqu'alors refusé sont des exemples socialement déterminés (transposables à la situation d'étudiants non handicapés) de ce qui a pu faciliter, à un moment donné, les transitions des étudiants rencontrés.

Un autre élément à prendre en compte et qui participe des conditions d'un parcours qui, s'il n'est pas forcément considéré comme « réussi », a tout du moins été possible, relève du **parcours d'études et de la trajectoire professionnelle des parents**, contribuant aussi à déterminer (quand elles ne sont pas « déçues », comme cela a pu aussi apparaître au cours d'entretiens) des projections ou « ambitions » pour l'avenir de leur enfant. Une partie des étudiants que nous avons rencontrés ont orienté leur parcours (ou ont vu leur parcours orienté) vers des filières ou des types de formation auxquels un des deux parents au moins avait déjà été « initié », tout comme si d'une certaine manière, pour pallier l'incertitude d'un avenir associée à la maladie ou à la déficience de l'enfant, il s'agissait en contre-point de



(re)mobiliser les connaissances, les expériences, les savoirs et les espaces déjà acquis comme autant d'éléments assurés et (r)assurants.

Porter une attention aux conditions de possibilités de poursuite d'études ou d'emploi contribue à révéler *ce qui peut faire handicap* et ce qui, selon les trajectoires et les dispositions sociales, les ressources mobilisées et mobilisables par les premiers concernés, peut permettre de « le franchir ». Il demeure qu'au regard des entretiens menés avec les parents ou certains membres de la famille des étudiants, les reconfigurations, les manières de réaménager la vie familiale et professionnelle, les manières de (re)penser parfois la vie de couple, la vie avec les autres enfants, l'avenir possible de chacun, correspondent à un ensemble de contraintes – sans qu'elles soient toutes pensées ni formulées en ces termes – engendrées par les manques et manquements des formes de soutien et de prise en charge institutionnelle : « manques de moyens », « manques de personnel », « manques de financement », « manque d'information » sont ce que les familles sont aussi forcées de pallier, (re)produisant par là-même ce qui semble correspondre, pour certains, à des facteurs de « réussite ».

Au(x) rôle(s) important(s) joué(s) par les parents proches et la mère notamment s'associe également celui de personnes rencontrées en dehors de l'espace de la famille. Nous n'avons pas toujours été en mesure des les rencontrer, mais les étudiants ont pour la plupart évoqué **leurs relations amicales**, très souvent un(e) ami(e) en particulier, comme soutien essentiel : une personne sur qui ils peuvent compter, une personne sur qui ils peuvent s'appuyer. Les « amis » que nous avons pu rencontrer, pour la plupart, étaient d'abord surpris du « rôle important » qui leur été attribué : « je n'ai pourtant rien fait de particulier », disaient-ils. Les entretiens menés ont toutefois permis de déceler certaines des raisons de leur distinction : ils comptent souvent parmi ceux qui ne participaient pas aux moqueries, aux brimades ou aux insultes relatives à la déficience ou aux troubles de l'étudiant, ils sont ceux qui encouragent, aident lors des déplacements, « filent leurs cours », expliquent, prennent et consacrent de leur temps. Ils se démarquent d'une certaine manière au sens où leur regard est perçu comme autre, ils *déplacent le handicap* sans pour autant le nier. Pour reprendre les mots d'un étudiant, parlant de son ami, ces relations amicales font « exister pour et par autre chose que le handicap ».

### *Des conditions de possibilité fondées sur des formes de reconnaissance*

« Exister pour et par autre chose que le handicap » peut renvoyer aussi au regard que les différentes personnes-ressources posent sur le *handicap*, au sens consacré du terme, à savoir qu'en prenant en compte les difficultés rencontrées par l'étudiant, ce regard contribue à le réduire sans pour autant le nier. Et c'est là que se situe, semble-t-il, toute l'importance des personnes-ressources identifiées par les étudiants : ce n'est plus en effet la différence ou la déficience qui au centre des considérations possibles, mais la personne toute entière, dans un devenir en train de se faire. L'attention portée par **un ou deux enseignants (parmi les autres)** à la personne plus qu'à ce qui fait handicap est ainsi apparue pour les étudiants interrogés comme un moyen de se penser autrement (parce que pensé et perçu autrement), ne serait-ce qu'à un moment donné de leur parcours, de se projeter dans un avenir davantage envisagé comme un possible. Une étudiante nous expliquait à ce titre que parmi tous les enseignants qu'elle avait pu croiser sur son chemin, « *son prof en licence* » (comme si son attitude à son égard faisait disparaître *tous les autres*) lui avait permis de continuer, « parce qu'[elle] se sent[ait] un peu comme une étudiante normale ». Une autre étudiante nous a fait comprendre que malgré les « incitations et les découragements de la plupart de ses professeurs » de secondaire, elle avait obtenu son passage en seconde générale notamment grâce au soutien de sa professeur principale, « parce qu'elle croyait en [elle] et [ses] capacités. Elle savait qu'[elle] pouvait y arriver, comme les autres ».

Ces formes de soutien fondées sur une reconnaissance, au sens de prise en considération des possibilités de l'élève relativement à son niveau d'étude avant d'être au regard de sa déficience, s'articulent par ailleurs aux **différentes formes de soutiens et d'aménagements d'études dont ont pu bénéficier les étudiants** au cours de leurs études : un tiers-temps supplémentaire lors des épreuves écrites, un preneur de notes, un interprète lors des matières fondamentales, une auxiliaire de vie scolaire, des heures de soutien scolaire, un ordinateur ou tout autre type de matériel adapté, par exemple. Toutefois, comme nous l'avons vu plus haut, et pour la plupart des étudiants, ce sont des soutiens humains et techniques qui ont été obtenus non sans difficultés : le temps des démarches avant de pouvoir en bénéficier, mais aussi le regard porté par les autres élèves sur une *différence apparente*. En effet, si les étudiants ont noté le « soulagement » que ces différentes aides ont pu générer, rendant le suivi des cours ou les épreuves « plus vivables », certains insistent aussi sur le fait qu'elles

« attirent d'autant l'attention » des autres. Conduisant souvent l'étudiant à devoir répondre à des questions des camarades de classe, obtenir des aménagements était pour une partie, l'« occasion de parler du handicap », quand pour les autres, cela engageait une survisibilisation de leur déficience ou de leurs troubles et difficultés particulières.

Ces soutiens humains et techniques sont issus par ailleurs, pour la plupart, de **rencontres avec des professionnels**, moins au sein de l'Université qu'au sein du milieu associatif, vers qui les étudiants (et leur famille) semblent avoir plutôt tendance à se tourner en second lieu, alors que les premières demandes institutionnelles n'ont pas abouti. Ces rencontres sont aussi celles qui contribuent à « débloquer des situations », en stage, sur le lieu de travail ou dans l'établissement d'enseignement : « ils ont des clés que nous n'avons pas », disait la mère d'une étudiante. S'ils « savent comment ça marche et comment obtenir des choses », selon elle, il reste que selon les membres des dispositifs interrogés, « ça reste du bricolage ». Un des représentants d'un dispositif associatif expliquait, comme d'autres, que bien qu'il voie toute l'importance que leur présence représente pour les étudiants (et parfois plus pour les parents qui trouvent là la possibilité de se « décharger »), il était parfois compliqué de faire aboutir des demandes. « Il faut jouer avec le système en place ! ». C'est d'ailleurs à travers ces entretiens qu'a émergé ce qui semble relever d'un *paradoxe des discours sur l'inclusion*. En effet, les différents agents des dispositifs insistaient sur l'importance de la prise en compte de la différence des enfants et adultes handicapés accueillis dans les différents établissements, qu'il s'agisse d'établissements d'enseignement ou de travail. Ils insistaient sur cette dimension non pas pour rappeler l'inclusion, mais davantage parce qu'elle semble pour eux, être largement incomprise par les nombreux acteurs de l'éducation ou du monde du travail qu'ils sont amenés à côtoyer. « Les gens pensent que c'est magique et que les jeunes vont pouvoir faire comme tout le monde et quand ils voient qu'il y a des problèmes, ils se disent que ça marchera pas ! (...) Quand on explique à l'employeur par exemple que le gamin il est tout aussi capable que les autres, mais qu'il va simplement falloir arranger son poste de travail, ou qu'il va avoir besoin d'un peu plus de temps que ses collègues, il comprend, on est là pour ça, mais faut qu'on y aille ! ».

Ce qui a contribué à ces parcours possibles relève aussi de ce travail en collaboration *qui a pu se faire*, mêlant en quelque sorte les différents partis conduisant à donner une place (plutôt que de lui « donner sa chance ») à l'étudiant, stagiaire ou jeune travailleur.

## 5. ELEMENTS DE CONCLUSIONS

La perception qu'ont les étudiants de leur propre parcours reste souvent, dans leur discours, fondée sur « une force de caractère », mais on peut observer que l'absence d'un accompagnement individualisé et continu des démarches de reconnaissance administratives et sociales de la déficience des étudiants, d'une étape à l'autre de leur parcours, conduit parfois ces derniers, dans une forme d'institutionnalisation du "bricolage" (qu'ils sont d'ailleurs disposés à mettre toujours en œuvre face aux institutions censées dispenser aides et soutiens dans un processus continu, homogène et cohérent), à mettre en place des « stratégies » d'intégration différenciées et multiples, susceptibles des coïncider avec tous les attributs de *leur* handicap, sans forcément qu'elles soient toujours pensées comme telles, mais bien parce que les « parcours » privilégiés constituent des dispositifs abstraits qui ne pensent pas la spécificité de la déficience et par là celle *des handicaps probables*. Apparaissent alors, et on le comprend dans le sens que peuvent leur donner les acteurs par rapport à leur propre situation et à la distance qui se vit elle aussi dans le rapport à l'institution, à la lumière des diverses situations prises en compte dans l'analyse, *des formes d'usage social du handicap*, allant de l'invisibilisation du handicap à la production d'une posture quasi-militante, usages révélant d'autant la nécessité de pouvoir avant tout rendre sa place et sa présence au monde *ordinaire* légitime ; mode sur lequel est pensé et mis en œuvre le traitement social du handicap, peut-être justement parce que le handicap est, *para-doxalement*, l'objet d'un impensé.

Dans le premier cas de figure, le développement de « stratégies compensatoires » permettrait à l'étudiant, au prix d'efforts parfois importants et en mobilisant des savoir-faire spécifiques (lire sur les lèvres, par exemple, ou encore développer une mémoire « surtout visuelle », etc.) de rendre sa déficience invisible pour faciliter son intégration dans et par ce qui la norme : *l'ordinaire*. Dans le second cas, il s'agirait au contraire de (re)valoriser la réussite de son parcours par la mise en scène de conditions de cheminements "hors normes", l'écart entre les conditions de départ et la position atteinte neutralisant en quelque sorte la valeur cardinale et dépréciative habituelle du handicap pour en faire un prisme valorisant de lecture et d'appréciation d'une trajectoire scolaire ou d'insertion. C'est alors avant tout la mise en scène de compétences ou d'attitudes valorisantes face à son handicap, de "qualités individuelles" comme le courage, la détermination ou encore la volonté, donnant à voir une capacité à "faire avec", qui semble faciliter, par des voies spécifiques et spécifiées, l'intégration et la progression dans un parcours scolaire ou vers l'emploi.

Plus largement, les entretiens menés avec les personnes rencontrées dans le cadre de cette étude mettent en lumière, forme de contre-points aux différentes difficultés rencontrées, ce qui semble être au principe d'une « réussite » possible des parcours scolaires, universitaires et professionnels des étudiants : derrière les dispositions considérées comme « individuelles » se situent et sont à saisir, avant tout, des dispositions sociales, culturelles, économiques (celles des étudiants et de leur famille d'abord) comme autant de conditions de possibilités d'accès aux espaces d'enseignement et de travail ; autant de dispositions à *faire* puis à *maintenir* les liens avec les diverses sources d'aménagements, tout en légitimant (et en (é)prouvant) toujours plus une place, entendue par ailleurs comme une place de droit(s). Si l'on s'attache aux éléments recueillis auprès des agents institutionnels ou associatifs<sup>20</sup> vers lesquels nous ont orienté les étudiants, on retrouve d'une certaine manière ces mêmes *dispositions à l'engagement et à l'investissement* pour l'accueil des étudiants ou jeunes travailleurs handicapés, que l'on peut saisir notamment, pour la plupart d'entre eux, dans le sens d'une proximité « biographique », souvent personnelle, aux problématiques du handicap. Considérés par les étudiants comme des piliers de leur parcours, et s'ils occupent en effet une position souvent décisive dans la concrétisation de certains projets, il n'en demeure pas moins que leurs actions restent majoritairement définies comme du « bricolage » autour de situations et de contextes particuliers : « On est hors normes. On passe notre temps à faire des protocoles particuliers car nos gamins ne rentrent pas dans les cases ».

Bien que les objectifs soutenus par tous consistent à conduire les jeunes étudiants vers une forme d'*autonomie* et une implication active dans leur projet personnel, c'est peut-être dans ces *finesses différences* que résident aussi, pour partie, toute la fragilité et l'incertitude des transitions et plus largement des parcours des étudiants handicapés.

**Ces premières analyses demandent à être encore approfondies, mais émergent déjà, au travers des entretiens réalisés, des éléments de compréhension et de réflexion relatifs aux conditions de transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi faites aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers :**

<sup>20</sup> Il serait intéressant de poursuivre et de développer la recherche en interrogeant plus précisément les trajectoires de ces agents que l'on peut supposer être en position dominée dans l'espace du traitement du handicap, notamment dans la mesure où leurs pratiques trouvent aussi leur légitimité dans l'institutionnalisation d'un espace de traitement des personnes ayant des « besoins éducatifs particuliers ».

***Des informations et conseils qui ne permettent pas d'agir, de faire des choix éclairés, de se projeter***

Bien que les éléments d'information et de formation relatifs à l'accueil des personnes handicapées fassent, depuis la loi de 2005, l'objet d'une diffusion plus importante via divers media, il n'en demeure pas moins semble-t-il qu'ils restent inégalement distribués, par trop abstraits pour les intéressés (et ceux qui la délivrent), et encore trop peu mis en œuvre. Supposés permettre de prendre pleine connaissance à la fois de ce qu'il est possible de faire (en termes d'accompagnement ou d'aménagements, d'orientation scolaire et professionnelle, par exemple) mais aussi de ce que les décisions prises auront alors pour conséquence à plus ou moins long terme, ces informations apparaissent ainsi « peu accessibles » et « peu efficaces », ne permettant que rarement d'agir, de faire des choix éclairés et adaptés, et de se projeter, en l'envisageant concrètement, dans un avenir possible.

***Des liens incertains et trop peu structurés entre les différents établissements et organisations concernés***

Comme cela a été largement abordé par les personnes rencontrées, ce manque d'informations claires et effectives s'associe également à un manque de lien entre les établissements et les différentes structures dédiées à l'accompagnement des étudiants et jeunes travailleurs handicapés. Le dialogue et le travail en collaboration entre les différents acteurs investis s'avère en effet difficile au regard notamment des enjeux et intérêts respectifs et, par là, des stratégies et politiques élaborées au sein de chaque organisation. Bien que l'intention d'accueillir des étudiants et travailleurs handicapés soit commune pour les personnes interrogées, il reste que la mise en œuvre d'une coopération effective – coopération dépendant aussi de la possibilité de rendre commune à tous les acteurs un *sens de la pratique* – ne permet pas encore aux étudiants et travailleurs handicapés de prendre position dans des « projets personnalisés » qui apparaissent comme d'abord élaborés *pour eux plus qu'avec eux*.

***Des conditions de transition dépendant des stratégies et politiques inclusives adoptées par les établissements***

Les stratégies d'admission et d'accompagnement adoptées par les établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur apparaissent encore peu à même d'être conciliées et articulées autour d'une *continuité des parcours*, les conditions d'accueil et

de transition étant souvent, semble-t-il, davantage pensée « en interne » avant d'être envisagées comme faisant partie d'un cheminement plus large. Ces formes de décalages, associées à une désarticulation des temporalités administratives et institutionnelles, semblent ainsi fortement participer à creuser des écarts et des espaces « vides » de soutien et d'aménagements entre les différents établissements. A un autre niveau, les politiques éducatives et celles développées dans le monde du travail semblent encore trop difficilement conciliables au regard notamment d'intérêts et logiques (économiques et managériales) différenciées, comme de représentations et de pratiques s'inscrivant d'abord, semble-t-il, dans le sens d'un « ajustement forcé à l'exception » avant d'être axées autour d'une *ouverture à la diversité*.

***Des agents investis dans l'accueil et l'accompagnement des étudiants handicapés encore trop peu préparés et soutenus institutionnellement***

Ces manières différenciées de penser l'inclusion et par extension, de penser les conditions de transition, ont notamment pour effet de rendre plus difficile l'élaboration de méthodes, d'outils et de stratégies de pilotage des processus de transition par les acteurs et professionnels investis dans l'accueil et l'accompagnement des étudiants et jeunes travailleurs handicapés. L'autonomisation des structures et des organisations participent en effet à une forme d'isolement des différents acteurs et au cloisonnement des pratiques d'accompagnement.

***Des conditions de transition dépendant avant tout de ressources et d'engagements individuels***

Les difficultés rencontrées par les différents acteurs de l'accompagnement à travailler en collaboration, les uns renvoyant souvent leurs impossibilités aux incapacités des autres, contribuent à faire toujours plus de l'étudiant ou jeune travailleur handicapé (et sa famille) le premier moteur – sans pour autant qu'il ne soit considéré comme un acteur à part entière du processus –, au sens où c'est avant tout sa capacité à démontrer sa motivation et la légitimité de son inscription en milieu *ordinaire* qui va déterminer le degré d'investissement des professionnels rencontrés, sorte de pré-requis ici à une possible transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi. Cette dimension, corrélée notamment aux autres aspects évoqués plus haut, conduit à reporter toujours plus les possibilités d'accompagnement et de transition sur les ressources (économiques, sociales, culturelles) dont disposent les intéressés et leur famille.

Dans un espace méthodologiquement donné ou, plus précisément, supposé de la « réussite », cette étape de la recherche, demandant à être prolongée, aura toutefois permis d'éclairer toujours plus certaines des conditions d'entrée possible (parce que socialement établies, politiquement légitimées et institutionnellement codifiées et catégorisées et par conséquent inégales) dans un monde *ordinaire* où *la norme continue à faire la différence* et où envisager le devenir d'étudiants handicapés en termes d'accès et d'« accessibilité » contribue à redoubler ou tout du moins à renforcer l'invisibilisation des rapports sociaux.



## INDICATIONS BIBLIOGRAPHIQUES

---

Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Les Ed. de Minuit (Le sens commun), Paris, 1979.

Bourdieu P., Passeron J.C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Les Ed. de Minuit (Le sens commun), Paris, 1964.

Ebersold, S. *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*, PUR, Rennes, 2005.

Ebersold S., « Capital identitaire, participation sociale et effet d'affiliation ». in Guerdan, V., Petitpierre, G., Moulin, J. P., Haelewyck, M. C., (éds) : *Participation et responsabilités sociales*, Peterlang, 2009.

Ebersold S., « Scolarisation en milieu ordinaire, espaces de coopération et dynamiques coopératives », *Alter*, Vol. 2, n° 3, 2008.

Ebersold, S., « Intégration scolaire, dynamiques de scolarisation et logiques d'accompagnement », in *Handicaps*, n°99, 2003.

Ebersold S., *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*, OCDE, Paris, 2008.

Millet M., Thin O., *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*, PUF (Le lien social), Paris, 2005.

OCDE, *Disability in higher education*, Paris, 2003.

OCDE, *Parcours des lycéens et étudiants handicapés vers l'enseignement supérieur et l'emploi : aspects méthodologiques – propositions relatives aux études de cas*, Paris, 2009.

# ANNEXES

---

## **Parcours des lycéens et étudiants handicapés vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi**

### *Aspects méthodologiques – Études de cas*

#### *Contexte*

1. Ce document présente les contours de la méthodologie relative aux études de cas proposée par le Secrétariat aux pays participants au projet « parcours des lycéens et étudiants handicapés vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi ».

#### *Objectifs*

2. Les études de cas complètent les informations fournies par les rapports gouvernementaux et l'étude longitudinale en donnant aux pays les informations et les analyses les soutenant dans la formulation et la mise en œuvre de politiques efficaces en matière de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

3. Les études de cas se proposent pour ce faire d'identifier les stratégies de haute qualité développées et les compétences mobilisées par les acteurs impliqués dans le processus de transition pour mettre en œuvre des parcours conduisant les lycéens et les étudiants handicapés vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi. Elles s'intéressent notamment à la manière dont les acteurs :

- Créent un environnement éducatif facilitant des transitions de haute qualité.
- Incluent les dimensions liées à la transition dans le cadre organisationnel des établissements, les méthodes d'enseignement et les stratégies de soutien.
- Articulent l'enseignement tertiaire avec l'enseignement secondaire et l'emploi.
- Bâtissent les passerelles entre les différents secteurs éducatifs (passage de la formation professionnelle vers l'enseignement supérieur ou du « further education » vers l'enseignement supérieur).
- Développent des services coordonnés permettant des cheminements effectifs et souples.
- Préparent les lycéens et les étudiants à besoins éducatifs particuliers (BEP) aux exigences du marché du travail et de la vie autonome et leur permettent de s'adapter à l'évolution des contextes et des situations.
- Assurent la qualité des pratiques et leur amélioration.

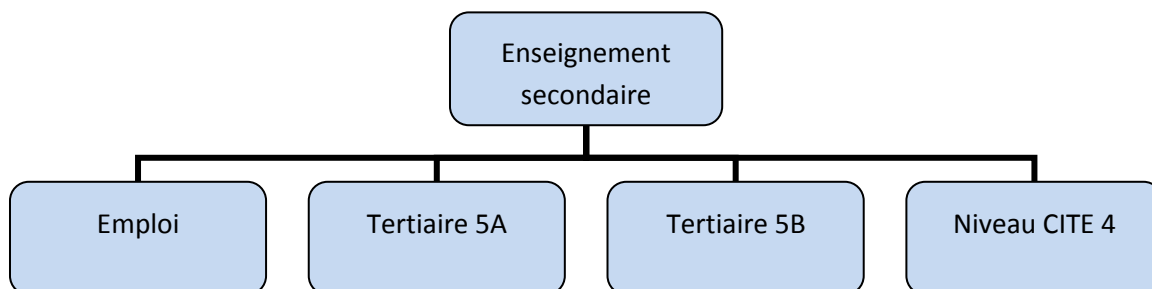
#### *Méthodologie*

4. Les études de cas mettent l'accent sur des transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi réussies. Elles considèrent :

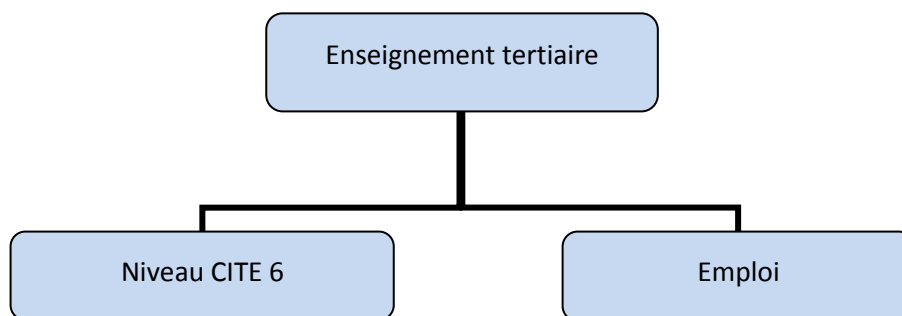
- Des lycéens et étudiants en emploi ou qui suivent des enseignements de niveau CITE 5A, CITE 5B ou CITE 4 après avoir quitté l'enseignement secondaire.
- Des étudiants en emploi ou qui suivent un cursus de niveau CITE 6 après avoir quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire.

5. Comme l'indiquent les graphiques ci dessous, les études de cas pourraient s'organiser autour d'au moins quatre possibilités de parcours à l'issue de l'enseignement secondaire et deux possibilités de parcours à l'issue du premier cycle de l'enseignement supérieur. Les études de cas peuvent par ailleurs considérer de dimensions spécifiques à chaque pays révélées par les rapports gouvernementaux et/ou l'étude longitudinale.

**Graphique n° 1 : Principaux parcours à l'issue de l'enseignement secondaire retenus pour identifier les études de cas**



**Graphique n° 2 : Principaux parcours à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire retenus pour identifier les études de cas**



6. La revue bibliographique suggère que les personnes ayant des troubles d'apprentissage (CNC B) peuvent avoir des possibilités de cheminement différentes de celles que peuvent rencontrer les personnes présentant une déficience ou une maladie (CNC A) et les études de cas devraient à ce titre distinguer ces deux situations pour chaque possibilité de parcours analysée. Aussi, chaque pays pourrait au moins réaliser 12 études de cas.

7. La revue bibliographique montre également que les transitions réussies nécessitent une action coordonnée des différents acteurs et les études de cas devraient à ce titre offrir une perspective transversale considérant le point de vue des principaux acteurs impliqués dans le processus de transition. Les étudiants (ou leurs représentants) seront pour ce faire invités à indiquer quatre acteurs qu'ils jugent avoir joué un rôle clef dans le processus de transition. Chaque étude de cas comprendra ce faisant une interview avec l'intéressé et, si souhaité par celui-ci, avec la famille, les collègues ou les amis, les enseignants du second degré, les services d'orientation, les structures d'accueil dans l'enseignement tertiaire, les services de soutien, les employeurs. Quoiqu'il en soit, chaque étude de cas ne devrait pas excéder 5 interviews, l'intéressé compris.

8. Les études de cas sont mises en œuvre et analysées par les centres de recherche nationaux retenus par les pays participants et un rapport est envoyé au secrétariat. Ce rapport décrira la méthodologie employée ainsi que les cas analysés, présentera les principaux éléments intervenant dans l'élaboration de stratégies de haute qualité, les compétences mobilisées et fera des recommandations. Ces conclusions et ces recommandations serviront à la perspective internationale offerte par le Secrétariat de l'OCDE dans son rapport final.

## ***Procédure d'interview***

### **Identification des études de cas**

9. L'identification des études de cas et des étudiants peut s'organiser autour de deux scénarii. Le premier scénario s'appuie sur l'étude longitudinale et distingue les pays qui ont réalisé l'étude longitudinale de ceux qui ne sont pas dans ce cas de figure alors que le second scénario n'entend pas utiliser les informations données par l'étude longitudinale.

### **Scenario 1 : Utilisation d'informations fournies par l'étude longitudinale**

10. Lorsque les pays ont réalisé l'étude longitudinale, l'identification des études de cas peut s'appuyer sur les informations fournies par les enquêtés ayant accepté de participer aux étapes ultérieures de l'étude longitudinal en remplissant le questionnaire et ayant indiqué leur situation ainsi que leur besoin éducatif particulier. Les centres nationaux de recherche peuvent ainsi identifier les étudiants étant employés ou suivant un cursus éducatif à l'issue de l'enseignement secondaire ou tertiaire et élaborer une base de données par type de possibilité de parcours et par type de CNC. Selon la taille de la base de données, un échantillon aléatoire au 10ème pourrait être établi.

11. Les pays qui n'ont pas réalisé l'étude longitudinale ne peuvent élaborer une telle base de données et doivent donc identifier les études de cas en s'appuyant par exemple sur les :

- Établissements d'enseignement secondaire et tertiaire,
- Les structures de soutien (structures d'accueil et de soutien aux personnes handicapées, structures d'orientation),
- Les structures d'aide à l'emploi ainsi que les structures d'accompagnement,
- Les programmes ou les structures destinées à soutenir les transitions de l'enseignement secondaire vers l'enseignement tertiaire et/ou les transitions vers l'emploi,
- Les représentants d'organisations syndicales et patronales,
- Les associations de personnes handicapées.

12. Les centres de recherche nationaux demanderont à ces acteurs d'identifier pour chaque possibilité de parcours 5 étudiants CNC A et 5 étudiants CNC B qui exercent une activité professionnelle ou qui sont en formation et qui ont quitté le second cycle de l'enseignement secondaire ou le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007. Ils retiendront aléatoirement 1 étudiant CNC A et 1 étudiant CNC B pour chaque possibilité de parcours.

### **Scenario n°2 : Utilisation d'informations délivrées par des acteurs**

13. Le scénario numéro deux s'organise autour des informations délivrées par les acteurs impliqués dans la mise en œuvre de programmes de transition (institutions d'enseignement tertiaire, représentants d'employeurs, représentants de structures de soutien) et sélectionnés par les centres de recherche. Il ne distingue pas les pays ayant réalisé l'étude longitudinale de ceux ne l'ayant pas fait.

14. Les pays participants vont devoir sélectionner des études de cas parmi une liste de lycéens et d'étudiants CNC A et CNC B fournie parmi les acteurs impliqués dans le processus de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi. Ces acteurs vont identifier 5 étudiants CNC A et 5 étudiants CNC B en emploi, suivant des programmes d'enseignement de niveau CITE 5A, 5B, CITE 4 à l'issue de l'enseignement secondaire ainsi que des étudiants en emploi ou suivant des programmes d'enseignement de niveau CITE 6 à l'issue du premier cycle de l'enseignement supérieur. Les centres nationaux de recherche retiendront aléatoirement 1 étudiant CNC A et 1 étudiant CNC B pour chaque possibilité de parcours parmi la base de données établie.

## *Procédure d'interview*

### **Procédure de recueil des données**

15. Les différentes dimensions liées à l'échantillonnage étant réunies, la procédure de recueil des données peut être la suivante :

- L'adresse et le numéro de téléphone sont vérifiés.
- Une lettre est envoyée aux lycéens et aux étudiants et à leurs familles les informant de l'objectif et la méthodologie des études de cas et leur signalant qu'ils allaient être contactés pour effectuer des interviews.
- Cette lettre leur étant parvenue, leur accord de participation est sollicité par téléphone et sont interviewés celles et ceux ayant donné leur accord formel. Si les lycéens et les étudiants ont des difficultés pour parler ils peuvent choisir une personne qui le fera à leur place. Les interviews sont l'occasion d'identifier 4 acteurs clefs ayant joué un rôle dans le processus de transition.
- Une lettre est envoyée aux acteurs identifiés les informant de l'objectif et la méthodologie des études de cas et leur signalant qu'ils vont être contactés pour effectuer des interviews. Les acteurs ne sont pas informés du nom de la personne les ayant sélectionné afin de sauvegarder l'anonymat. Sont interviewés celles et ceux ayant donné leur accord formel.

### *Thèmes abordés lors des interviews*

#### **Interviews avec les étudiants**

16. Les entretiens avec les lycéens et les étudiants mettent l'accent sur les parcours suivis à l'issue de l'enseignement secondaire ou du 1er cycle de l'enseignement tertiaire, sur l'effet capacitant des méthodes d'enseignement et des soutiens ainsi que sur les stratégies développées pour surmonter les obstacles ou les difficultés. Ils collectent plus particulièrement des éléments d'information sur :

- Les possibilités de participation acquises à l'issue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire, durant l'enseignement tertiaire et à travers l'emploi (modes de participation, conditions de participation, accès au logement et aux transports, indépendance économique et sociale, difficultés rencontrées).
- La qualité de l'environnement éducatif dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire (niveau académique atteint, compétences acquises, accessibilité des soutiens éducatifs, mobilité sur le campus, forces et faiblesses de l'environnement éducatif).
- La qualité des soutiens et des aménagements à l'issue à l'issue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire, durant l'enseignement tertiaire et en cours s'emploi (existence et degré d'adéquation des conseils, des soutiens et des aménagements, qualité des procédures d'évaluation des besoins, articulation des plans individuels de transition avec les plans personnalisés de scolarisation).
- Cheminements à l'issue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire, réussite universitaire et progression professionnelle (modèles de transition, continuité des cheminements à l'issue à l'issue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire, durant l'enseignement tertiaire et en cours d'emploi, systèmes de soutiens favorisant le choix et la planification, efficacité des stratégies développées pour préparer à l'emploi et/ou à l'enseignement tertiaire, barrières et facilitateurs).
- Qualité du transfert à l'issue de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire (perspectives, facilité de la transition, continuité des soutiens financiers, techniques et

humains, articulation entre les curricula des différents niveaux d'éducation, qualité du soutien au transfert, mécanismes de coordination et de pilotage adoptés pour assurer la continuité).

- Effet d'affiliation des possibilités de participation (capacité à faire des choix en connaissance de cause, capacité à s'adapter aux situations changeantes, confiance en soi, implication dans la communauté, qualité de vie, sentiment de bien être).

### **Interviews avec les acteurs impliqués dans le processus**

17. Les interviews avec les acteurs impliqués dans le processus insistent sur les facteurs clés devant être considérés pour développer des parcours efficaces vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi. Les interviews vont considérer les stratégies développées, leurs forces et leurs faiblesses ainsi que les compétences requises et qui doivent être développées.

18. Les interviews avec les représentants des établissements d'enseignement tertiaire peuvent porter sur :

- Les forces et les faiblesses des politiques déployées ainsi que leur impact sur les stratégies menées.
- Les politiques développées pour s'ouvrir à la diversité (projet d'accessibilité, assurance qualité, service ou agents dédiés au handicap, existence de procédures d'admission particulières).
- Les stratégies éducatives et outils mis en œuvre pour créer un environnement éducatif facilitant la réussite au sein de l'enseignement tertiaire (campagnes de sensibilisation, formation des enseignants et outils mettant les personnels en compétences, service de guidance).
- Les stratégies de soutien et aménagements déployées pour créer un environnement facilitateur (réfèrent au sein des UFR, réfèrent pour l'utilisation des aides technologiques, tuteur, formation à l'utilisation des aides technologiques).
- Les stratégies et outils mis en œuvre pour inclure le transfert de l'enseignement secondaire (journées porte ouvertes incluant les questions liées aux besoins éducatifs particuliers, systèmes de contact avec les lycéens à besoins éducatifs particuliers dans le secondaire).
- Les stratégies et outils développés pour inclure l'accès à l'emploi et le développement professionnel (stages, structures d'orientation professionnelle incluant les étudiants à BEP, rencontres avec les employeurs, liens avec les services de l'emploi, les services d'accompagnement et les services de transition, aide à la création d'entreprises ou initiatives de placement dans l'emploi).
- Les stratégies et outils mis en œuvre en matière de collaboration interinstitutionnelle (participation à des réseaux, liens avec les écoles, les employeurs, les structures de soutien).
- Les stratégies et outils développés pour permettre aux familles d'être impliquées dans le processus.
- Les stratégies et outils mobilisés pour permettre aux étudiants de faire face aux changements (portfolio).
- Les stratégies et les mécanismes mis en œuvre pour assurer la qualité (standards de qualité, guidelines, mécanismes d'évaluation et de pilotage permettant l'évaluation continue des pratiques).

- Priorités retenues pour accroître la part des étudiants à BEP dans l'enseignement tertiaire.

19. Les interviews avec les représentants des établissements d'enseignement secondaire peuvent porter sur les thématiques suivantes :

- Les forces et les faiblesses des politiques déployées ainsi que leur impact sur les stratégies développées.
- Les politiques développées pour s'ouvrir à la diversité (projet d'accessibilité, assurance qualité, service ou agents dédiés au handicap, campagnes d'information).
- Les stratégies éducatives et outils développés pour créer un environnement éducatif facilitant la réussite dans l'enseignement secondaire (empowerment des personnels, sessions de formation).
- Les stratégies de soutien et aménagements déployées pour créer un environnement facilitateur.
- Les stratégies et outils mis en œuvre pour inclure le transfert à l'issue de l'enseignement secondaire (évaluation des centres d'intérêt des élèves, plan de transition formalisé).
- Les stratégies et outils développés pour inclure l'accès à l'emploi et le développement professionnel (articulation de l'enseignement général avec l'enseignement à finalité professionnelle, rencontres avec les employeurs, liens avec les services de l'emploi, les services d'accompagnement et les services de transition, aide à la création d'entreprises ou initiatives de placement dans l'emploi).
- Les stratégies et outils existants en matière de collaboration interinstitutionnelle (participation à un réseau, collaboration formelle avec les établissements d'enseignement tertiaire).
- Les stratégies et outils développés pour permettre aux familles d'être impliquées dans le processus.
- Les stratégies et outils développés pour permettre aux étudiants de faire face aux changements (portfolio).
- Les stratégies et mécanismes mis en œuvre pour assurer la qualité (standards de qualité, guidelines, mécanismes d'évaluation et de pilotage permettant l'évaluation continue des pratiques).
- Les priorités retenues pour accroître la part des étudiants à BEP dans l'enseignement tertiaire.

20. Les interviews avec les structures de soutien et d'accompagnement peuvent varier selon le type de service proposé. Néanmoins, les thématiques suivantes peuvent être incluses :

- Les forces et les faiblesses des politiques déployées ainsi que leur impact sur les stratégies développées.
- Les procédures d'évaluation retenues pour évaluer les besoins des individus et/ou des établissements ainsi que les soutiens requis.
- Les stratégies et outils existants en matière de collaboration interinstitutionnelle.



- Les stratégies et aménagements mis en œuvre pour mettre en compétences les établissements et leurs membres.
  - Les stratégies et outils développés pour permettre aux étudiants de faire face aux changements (portfolio).
  - Les stratégies et outils développés pour permettre aux étudiants de faire face aux changements (portfolio).
  - Stratégies and mécanismes mis en œuvre pour assurer la qualité (standards de qualité, guidelines, mécanismes d'évaluation et de pilotage permettant l'évaluation continue des pratiques).
21. Les interviews avec les employeurs peuvent inclure les thématiques suivantes :
- Les forces et les faiblesses des politiques déployées ainsi que leur impact sur les stratégies développées.
  - Les politiques développées pour s'ouvrir à la diversité (management de la diversité, assurance qualité, service ou agents dédiés au handicap, campagnes d'information).
  - Les stratégies interinstitutionnelles développées avec le secteur éducatif et les autres secteurs intervenant dans la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.
  - Les soutiens existants pour aménager les postes de travail ainsi que leur qualité et leur efficacité.
22. Les interviews avec les membres de la famille peuvent inclure les thématiques suivantes :
- Qualité de l'environnement éducatif offert à l'étudiant et son impact sur la réussite scolaire et/ou universitaire ainsi que sur le transfert vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.
  - Type d'implication requis et qualité des possibilités d'implication.
  - Type et qualité des soutiens reçus ainsi que leur effet capacitant (formation, conseils).
  - Possibilités d'articuler l'implication dans le processus de transitions et les possibilités de travail.

## ENTRETIENS AVEC LES ETUDIANTS

---

### Rappel des objectifs de l’enquête :

- Savoir et comprendre comment se passe la scolarité des jeunes à BEP, surtout après le lycée.
- Savoir quelles sont les compétences mobilisées pour surmonter les difficultés rencontrées.

- Comment ça s’est passé pour vous depuis le début de votre scolarité ?
- Au lycée, dans quelle filière du bac étiez vous inscrit ?
  - ✓ Comment en êtes-vous arrivé à choisir cette filière ?
  - ✓ Quelle organisation pratique a été mise en place pour que vous puissiez suivre les cours ?  
*En termes de mobilité, de soutien éducatif, de possibilité de participation à la mise en place du dispositif, d’aide des proches...*

### Cas n°1 - Si rien :

- ✓ Comment ça s’est passé alors ?
- ✓ Comment avez-vous procédé pour surmonter les obstacles ? Comment vous êtes-vous organisé(e) ?
- ✓ Pouviez-vous quand même vous retourner vers quelqu’un ?
- ✓ Qu’auriez-vous aimé comme soutien institutionnel si cela avait été possible ?  
(professeur référent, personnel administratif et/ou enseignant mais aussi associations, dispositifs extérieur, etc.)

### Cas n°2 - Si dispositif :

- ✓ Ce dispositif a-t-il évolué dans le temps ?  
Pour quelle(s) raison(s) ?  
*En fonction des besoins ; des années scolaires ; lourdeurs administratives pour le changement... ?*
- ✓ Pour vous, quels sont rétrospectivement les points forts du dispositif qui a été mis en place ? Les points faibles ?

- Quel a été votre parcours après le baccalauréat ?
  - ✓ Comment en êtes-vous arrivé à choisir cette filière après le bac ?  
*Aide à l’orientation au lycée ? Stages ? Possibilité de participer au projet professionnel ? Forum des métiers ? Journées des universités ? Rencontres déterminantes ?...*
  - ✓ Comment s’est passée la transition d’un point de vue pratique ?  
*Continuité des soutiens financiers, techniques, humains... ?  
Recueil de l’information sur aides existantes ? Déclaration du handicap ?*
  - ✓ Comment avez-vous vécu la transition ?  
*En termes de mobilité, d’adaptation à un nouvel environnement, d’accès au logement, d’indépendance économique et sociale... ?  
Dans la vie quotidienne, en termes d’autonomie (loisirs, se faire la cuisine... ) ?*
  - ✓ Pour vous, quels sont les points forts du dispositif d’aide mis en place à l’Université ? Les points faibles ?
  - ✓ Qu’est-ce que vous pensez avoir appris à l’Université ?

- ✓ **Estimez-vous avoir été préparé à l'insertion professionnelle au cours de vos études ? Pourquoi ?**  
*Stages, rôle du référent handicap de l'école, SCUIOP, recherches perso...*
- **Comment êtes-vous entré dans la vie active ?**  
*Par réseau, envoi de CV... ? Combien de temps après les études ? Intérêt pour le poste ?*
  - ✓ **Pour vous, quelles étaient les conditions qui ont facilité votre recrutement ?**  
*Vos points forts (confiance en vous, prise d'initiative..) ? Rapport avec l'employeur ? Conditions d'embauche ?...*
  - Du côté de l'employeur ? Des dispositifs d'aide ?*
  - ✓ **Pensez-vous que le quota de 6% de personnes handicapées pour les entreprises de plus de 50 salariés ait joué ?**
- **Est-ce qu'il vous est arrivé de vous comparer à vos copains de classe durant votre parcours scolaire et universitaire ?**
  - ✓ **Pourquoi ?** (scolarisation en milieu ordinaire ou spécialisé, capacités...)
  - ✓ **Sur quels plans ?** (scolaire, loisirs...)*Rapport au handicap*
- **Que pensez-vous de votre parcours rétrospectivement ?** (difficile ? réussi ? défi ?...)
- ✓ **Si réussite : qu'est-ce qui a selon vous le plus contribué à cette réussite ?**
- **Avez-vous quelque chose à ajouter que nous n'aurions pas abordé au cours de cet entretien ?**

*Remplir la fiche sociographique*

## ENTRETIEN AVEC DES MEMBRES DE LA FAMILLE

---

**Rappel du contexte et des objectifs de l'enquête :**

- **Comprendre comment se passe la scolarité des jeunes à BEP, surtout après le lycée, en lien avec leur environnement.**
- **Il y a donc eu un entretien préliminaire avec X.**

- **Pour vous, comment s'est passée la scolarité de X depuis ses débuts ?**  
*Comment vous êtes-vous organisé ? Comment avez-vous procédé ? Comment la situation a été vécue ? Rapport à l'institution scolaire (profs, administration scolaire, directeur d'établissement, etc.) ? Rôle ? Ressources et aides mobilisées ? Comment ? Et comment l'info a été obtenue ?*
- **D'après vous, y-a-t-il eu des freins à ce que X poursuive sereinement ses études ? À son entrée dans la vie active ?** (changement d'environnement...)
- ✓ **Comment a-t-il réagit à ces freins ?**
- ✓ **D'après vous, quel a été votre rôle par rapport à cela tout au long du cursus de X ?**
- ✓ **Qu'avez-vous fait pour surmonter cela ? pour l'aider à surmonter cela ?**
- **D'après vous, quelles sont les conditions qui ont permis à X de poursuivre ses études (malgré tout) ? D'accéder à un emploi ?**  
*Qualité de l'environnement éducatif, investissement des parents, des copains, etc.*

- **Si cela avait été possible, qu'auriez-vous aimé avoir comme soutien institutionnel pour X ? Pour vous ?** (question du temps des parents, de la relation au sein du couple, dans la cellule familiale ; personnes « ressources » pour les parents, etc.)
  - ✓ **Vers qui vous tournez-vous en cas de besoin ?**
- **X a-t-il des frères et sœurs ? Ont-ils également des déficiences ?**
  - ✓ **Avez-vous l'impression de faire des différences dans l'éducation de vos enfants du fait du handicap ?**
  - ✓ **Avez-vous l'impression que votre conjoint a fait des différences dans l'éducation de vos enfants du fait du handicap ?**
  - ✓ **Est-ce que vous l'avez toujours géré l'éducation de vos enfants comme cela ou cela a-t-il évolué dans le temps ?** (*idem au regard du conjoint*)
- **Comment se passent les relations entre X et ses frères et sœurs ? Ont-elles évoluées ?**
- **Avez-vous quelque chose à ajouter que nous n'aurions pas abordé au cours de cet entretien ?**

*Remplir la fiche sociographique*

## **ENTRETIEN AVEC AGENTS DES STRUCTURES DE SOUTIEN ET D'ACCOMPAGNEMENT**

---

**Rappel du contexte et des objectifs de l'enquête :**

→ Comprendre comment se passe la scolarité des jeunes à BEP, surtout après le lycée, en lien avec leur environnement.

→ Il y a donc eu un entretien préliminaire avec X.

- **Depuis quand accompagnez-vous X et comment organisez-vous son accompagnement ?**  
*Conditions de la rencontre/prise de contact ; procédures d'évaluation des besoins ; degré d'investissement de X, de ses parents, éventuellement des enseignants ; y a-t-il eu des évolutions dans son suivi...*
- **Depuis le début du suivi de X, avez-vous des échanges avec le professeur ou l'équipe référente de l'établissement dans lequel X est scolarisé(e) ?**
  - ✓ **Comment organisez-vous ensemble l'accompagnement de X ?**
  - ✓ **Avec quelle(s) personne(s) et/ou service(s) êtes-vous principalement en contact lorsqu'il s'agit d'accompagner ou de mener des actions au regard des besoins de l'étudiant / du jeune travailleur ?**
- **Au cours du suivi de X, avez-vous mis en place des outils de suivi spécifiques?**  
*Outils de soutien, types d'aménagements proposés, (ré)actions face aux changements...*
  - ✓ **Est-ce que vous les avez ajustés au fur et à mesure du parcours de X ?**
  - ✓ **Comment ?**
- **Est-ce que vous avez vu évoluer X depuis le début de son suivi ? Comment ?**  
*Réactions face aux problèmes ; actions pour surmonter les obstacles ; investissement dans son propre parcours / modalités d'accompagnement ; rapport à sa situation (déli, prise de conscience/confiance...)*
  - ✓ **Que pensez-vous de son parcours ?**
- **Plus globalement, développez-vous des méthodes d'accompagnement des étudiants?**  
*« Mallette /boîte à outils » d'accompagnement par exemple...*

- ✓ Quelles sont les difficultés que vous rencontrez à la mise en œuvre de ces méthodes ?
- ✓ Quels sont les avantages de cette méthode ? (points forts, points faibles)
- D'après votre expérience, que pensez-vous qu'il reste à faire pour l'accueil des jeunes apprenants et des jeunes travailleurs handicapés ?  
*Obstacles rencontrés par les jeunes, outils à développer, formation des professionnels, etc.*
- Avez-vous quelque chose à ajouter que nous n'aurions pas abordé au cours de cet entretien ?

*Remplir la fiche sociographique*

## **ENTRETIEN AVEC DES PERSONNELS D'ETABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE/SUPERIEUR**

---

**Rappel du contexte et des objectifs de l'enquête :**

→ Comprendre comment se passe la scolarité des jeunes à BEP, surtout après le lycée, en lien avec leur environnement.

→ Il y a donc eu un entretien préliminaire avec X.

- **Depuis quand accompagnez-vous X et comment organisez-vous son accompagnement ?**  
*Conditions de la rencontre/prise de contact ; procédures d'évaluation des besoins ; degré d'investissement de X, de ses parents, éventuellement des enseignants ; y a-t-il eu des évolutions dans son suivi...*
- **Est-ce que vous avez vu évoluer X depuis le début de son suivi ? Comment ?**  
*Réactions face aux problèmes ; actions pour surmonter les obstacles ; investissement dans son propre parcours / modalités d'accompagnement ; rapport à sa situation (déli, prise de conscience/confiance...)*
  - ✓ **Que pensez-vous de son parcours ?**
- **Quels sont les outils et stratégies mis en œuvre par votre établissement pour accueillir et accompagner les élèves/étudiants handicapés ?**  
*Accessibilité, aménagements et soutiens, sensibilisation, service handicap, évaluation des besoins, procédures d'inscription spécifique, pilotage et évaluation de la qualité de ces services, etc.*
  - ✓ **Y a-t-il des éléments développés dédiés aux personnels (enseignant/administratif) de l'établissement ? Quels sont-ils ?**  
*Référent au sein des UFR, référent des aides techniques et autres aménagements proposés, formation à l'accueil des élèves/étudiants ayant des BEP, etc.*
  - ✓ **Quels sont les stratégies mises en œuvre pour les parents des élèves/étudiants ? Quelles sont vos relations avec eux ?**
  - ✓ **Quel impact pensez-vous que cela a pour les élèves/étudiants à BEP ?**
- **Quels sont outils et stratégies mis en œuvre au sein de votre établissement pour la poursuite d'études ? Pour l'accès à l'emploi ?**  
*Forum des métiers, journées portes ouvertes, journées consacrées aux élèves/étudiants ayant des BEP, structures d'orientation universitaire ou professionnelle, etc.*
  - ✓ **Quels sont les stratégies de collaboration avec les établissements d'enseignement ? Avec les entreprises ? Avec les services de l'emploi ?**

*Liens avec des lycées alentours, contacts avec les futurs étudiants, mise en place de réseaux inter-établissements, collaboration avec des associations, collaboration avec des entreprises, etc.*

- **Selon vous, quels sont les points forts des dispositifs d'accompagnement au sein de votre établissement ? Les points à améliorer ?**
  - ✓ **Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?**
- **Selon vous, quels sont selon vous les points forts des politiques de scolarisation et d'accès à l'emploi des élèves/étudiants à BEP ? Les points faibles ?**
- **D'après votre expérience, que pensez-vous qu'il reste à faire pour l'accueil des jeunes élèves/étudiants handicapés ?**  
*Obstacles rencontrés par les jeunes, outils à développer, formation des professionnels, etc.*
- **Selon vous, quels seraient les dimensions essentielles à aborder dans une formation adressée aux professionnels de l'accueil et de l'accompagnement des élèves/étudiants handicapés ?**
- **Avez-vous quelque chose à ajouter que nous n'aurions pas abordé au cours de cet entretien ?**

*Remplir la fiche sociographique*

## **ENTRETIEN AVEC L'EMPLOYEUR OU DES PERSONNELS DU LIEU DE TRAVAIL**

---

**Rappel du contexte et des objectifs de l'enquête :**

→ **Comprendre comment se passe la scolarité des jeunes à BEP, surtout après le lycée, en lien avec leur environnement.**

→ **Il y a donc eu un entretien préliminaire avec X.**

- **Depuis quand accompagnez-vous X et comment organisez-vous son accompagnement ?**  
*Conditions de la rencontre/prise de contact ; procédures d'évaluation des besoins ; degré d'investissement de X, de ses parents, éventuellement des enseignants ; y a-t-il eu des évolutions dans son suivi...*
- **Comment a eu lieu le recrutement de X ?**  
*Date du recrutement, conditions de candidatures et entretiens, quota des 6%, question du handicap abordée (ou pas) à l'embauche, etc.*
- **Est-ce que vous avez vu évoluer X depuis le début de son arrivée ? Comment ?**  
*Réactions face aux problèmes ; actions pour surmonter les obstacles ; investissement dans son propre parcours / modalités d'accompagnement ; rapport à sa situation (déli, prise de conscience/confiance...)*
  - ✓ **Que pensez-vous de son parcours ?**
- **Quels sont les outils et stratégies mis en œuvre au sein de votre entreprise pour l'accueil et l'accompagnement des apprentis et jeunes travailleurs handicapés ?**  
*Accessibilité, aménagements de poste et soutiens, sensibilisation, service handicap, évaluation des besoins, pilotage et évaluation de la qualité de ces services, etc.*

- **Avec quel(s) partenaire(s) externe(s) travaillez-vous pour l'accueil des jeunes apprentis/travailleurs handicapés ?**  
*Liens avec établissements d'enseignement/formation professionnelle, cellules handicap, participation à des journées ou forum des métiers, réseaux inter-établissements, collaboration avec des associations, collaboration avec d'autres entreprises, etc.*
- **Selon vous, quels sont les points forts des dispositifs d'accompagnement au sein de votre entreprise ? Les points à améliorer ?**
  - ✓ **Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées ?**
- **Selon vous, quels seraient les dimensions essentielles à aborder dans une formation adressée aux professionnels de l'accueil des jeunes travailleurs/apprentis handicapés ?**
- **Avez-vous quelque chose à ajouter que nous n'aurions pas abordé au cours de cet entretien ?**

*Remplir la fiche sociographique*