

Politiques d'éducation et de formation

L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi



Politiques d'éducation et de formation

L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi



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

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264111714-fr>

ISBN 978-92-64-09767-4 (imprimé)

ISBN 978-92-64-11171-4 (PDF)

Collection : Politiques d'éducation et de formation

ISSN 1990-1526 (imprimé)

ISSN 1990-1518 (en ligne)

Crédits photo : Couverture © styf - Fotolia.com

Les corrigenda des publications de l'OCDE sont disponibles sur : www.oecd.org/editions/corrigenda.

© OCDE 2011

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.

Avant-propos

En 2003, le Centre de l'OCDE pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement a publié un rapport intitulé *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*. Il a fait état d'un manque d'informations et de données sur les possibilités de transition vers l'enseignement tertiaire et d'emploi dont disposent les jeunes adultes handicapés. Cette insuffisance apparaissait comme un obstacle fondamental à l'élaboration de politiques inclusives efficaces susceptibles de préparer les jeunes adultes handicapés à remplir les exigences de l'enseignement tertiaire et du marché du travail, et de les mettre sur la voie de l'indépendance économique et sociale.

Le principal objectif de cet ouvrage est d'analyser les politiques élaborées pour stimuler la transition vers l'enseignement tertiaire et l'emploi et de cerner les facteurs qui lui sont favorables ou défavorables. Il décrit les tendances observables en la matière et examine les forces et les faiblesses des politiques menées, le soutien apporté aux jeunes adultes handicapés et les stratégies développées par les établissements d'enseignement secondaire de deuxième cycle et les établissements d'enseignement tertiaire pour faciliter la transition. Il identifie par ailleurs les bonnes pratiques permettant aux acteurs de l'enseignement secondaire et tertiaire de faciliter l'accès des jeunes adultes handicapés à l'enseignement tertiaire et à l'emploi et d'être inclus dans la société.

Les pays qui ont contribué à l'ouvrage sont le Danemark, les États-Unis, la France, l'Irlande, la Norvège et la République tchèque. Ils ont remis un rapport décrivant leurs politiques de transition, organisé des visites de pays et participé à une réunion bisannuelle.

L'auteur de cette publication est Serge Ebersold, professeur des universités à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA), en étroite collaboration avec les pays impliqués dans la recherche.

REMERCIEMENTS

Cette étude a été réalisée sous les auspices du Comité des politiques d'éducation de l'OCDE et le Groupe d'experts nationaux sur les besoins éducatifs particuliers et supervisée par les experts et les représentants des pays qui ont participé à l'étude. Les rapports des différents pays ont apporté d'incalculables analyses de leurs systèmes et des défis auxquels les jeunes adultes handicapés doivent faire face et nous voulons ici remercier très chaleureusement les experts qui ont participé à cette recherche.

L'étude n'aurait pas été réalisable sans le soutien actif des États-Unis, notamment le soutien financier, les contributions et le soutien technique de l'Administration de la Protection Sociale des États-Unis (SSA) ainsi que le soutien du Ministère de l'Éducation des États-Unis, Office of Special Education and Rehabilitative Services (OSERS). Les autres pays qui ont participé à cette étude ont également apporté leur soutien financier.

L'auteur voudrait remercier les pays qui ont participé à l'étude pour leur engagement dans ce projet ainsi que tous les acteurs rencontrés lors des visites d'études. L'auteur voudrait également remercier ses anciens et actuels collaborateurs à l'OCDE, en particulier Bernard Hugonnier, Peter Evans, Deborah Roseveare, Paulo Santiago, Heike-Daniela Herzog, Christine Charlemagne et Cassandra Davis, ainsi que Doranne Lecercle pour son aide à la rédaction de ce rapport.

Table des matières

Résumé.....	9
Chapitre 1. La transition à l'issue de l'enseignement secondaire des jeunes adultes handicapés...15	
Introduction	16
Contexte	16
L'accès à l'enseignement tertiaire, un vecteur d'inclusion	18
Les défis de la transition vers l'enseignement tertiaire	22
Bâtir des systèmes intégrés de transition pour sécuriser les parcours	32
Conclusion.....	35
Références	36
Chapitre 2. Un accès à l'enseignement tertiaire toujours difficile41	
Introduction	42
Un manque de données statistiques fiables	42
Un accès plus aisé à l'enseignement tertiaire	43
Les politiques inclusives augmentent la réceptivité au handicap	46
Mobiliser des moyens financiers pour assurer l'inclusion	48
Promouvoir l'équité : une responsabilité des établissements	49
Soutenir les établissements et les lycéens pour assurer l'inclusion.....	53
Mobiliser les établissements d'enseignement tertiaire et les étudiants	57
Promouvoir un système éducatif soucieux de la réussite de chaque élève.....	64
Promouvoir des systèmes intégrés de transition.....	70
Conclusion.....	80
Références	81
Chapitre 3. Stratégies institutionnelles de soutien aux étudiants handicapés85	
Introduction	86
Des parcours vers l'enseignement tertiaire plus heurtés	86
Les étudiants handicapés ont moins de chances de réussite dans l'enseignement tertiaire.....	100
Mieux soutenir les établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement tertiaire	109
Conclusion.....	111
Références	112
Chapitre 4. Une transition vers l'emploi qui reste difficile.....115	
Introduction	116
Une scolarisation en milieu ordinaire croissante mais un impact limité en termes d'emploi	116
Renforcer les liens entre les lycées et le marché du travail.....	122
Développer des synergies conjuguant réussite universitaire et inclusion.....	125
Conclusion.....	135
Références	137
Chapitre 5. Conclusions et recommandations.....141	

Annexe : Méthodologie	149
Lignes directrices pour les rapports de pays.....	149
Visites de pays.....	154
Graphiques	
Graphique 1.1. Niveau de qualification des personnes handicapées et de la population totale en Irlande (2006).....	19
Graphique 1.2. Niveau de qualification des personnes handicapées et de la population totale en République tchèque (2007).....	20
Graphique 1.3. Taux d'emploi par niveau de qualification des 16-30 ans en Norvège (2006)	21
Graphique 1.4. Taux d'emploi des jeunes handicapés de 20 à 34 ans selon le niveau de qualification en Irlande et au Danemark (2006)	21
Graphique 1.5. Structures d'appui pour lycéens à besoins éducatifs particuliers en Norvège	27
Graphique 1.6. Élèves de l'enseignement secondaire recevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience (CNC A).....	31
Graphique 1.7. Élèves d'enseignement obligatoire recevant des ressources additionnelles du fait d'une difficulté d'apprentissage (CNC B).....	32
Graphique 2.1. Nombre d'étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire.....	44
Graphique 2.2. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (1995, 2000 et 2007).....	46
Graphique 2.3. Élèves bénéficiant de ressources additionnelles durant la scolarité obligatoire du fait d'une déficience ou d'une maladie (CNC A) (1999-2003)	47
Graphique 2.4. Élèves bénéficiant de ressources additionnelles durant la scolarité obligatoire du fait d'un trouble spécifique de l'apprentissage (CNC B) (1999-2003).....	48
Graphique 2.5. Services de soutien à l'adresse des lycées accueillant des élèves handicapés en Norvège.....	55
Graphique 2.6. Modes de scolarisation des élèves recevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience ou d'une maladie (CNC A) (2003)	57
Graphique 2.7. Organisation des modes de soutien aux étudiants handicapés en Norvège.....	59
Graphique 3.1. Procédure d'identification des besoins et du soutien des étudiants handicapés en France.....	96
Graphique 3.2. Stratégies d'accueil et d'accompagnement des établissements d'enseignement tertiaire, Comité pour la formation professionnelle de la ville de Dublin	98
Graphique 4.1. Taux d'emploi des jeunes adultes handicapés (20-30 ans)	117
Graphique 4.2. Taux de chômage des jeunes adultes handicapés (20-30 ans)	118
Graphique 4.3. Exposition au travail précaire des jeunes adultes handicapés	120
Graphique 4.4. Exposition au travail à temps partiel des jeunes adultes handicapés	120
Graphique 4.5. Emploi exercé par les jeunes adultes par secteur d'activité	121
Graphique 4.6. Répartition des effectifs scolarisés dans les établissements publics et privés, deuxième cycle de l'enseignement secondaire	123
Graphique 4.7. Taux d'emploi de la population active (16-66 ans) en Norvège ayant suivi une formation dans l'enseignement tertiaire	126
Graphique 4.8. Le projet Youth Transition Demonstration de la Social Security Administration des États-Unis	134

Tableaux

Tableau 1.1. Enfants du premier cycle de l'enseignement secondaire bénéficiant de ressources supplémentaires du fait d'une déficience (CNC A).....	18
Tableau 1.2. Statut des jeunes âgés de 15 à 29 ans hors éducation et hors emploi un, trois et cinq ans après avoir quitté l'école.....	25
Tableau 2.1. Étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire, par type de déficience	45
Tableau 2.2. Évolution du nombre d'étudiants handicapés par type de déficience	71
Tableau 3.1. Stratégie d'admission pour les étudiants dyslexiques à l'Université d'Aarhus, Danemark.....	99
Tableau 3.2. Information fournie aux étudiants handicapés et aux personnels	105
Tableau 4.1. Niveau d'activité des jeunes âgés de 15-29 ans en République tchèque (2007).....	119
Tableau 4.2. Type de formation suivie par les étudiants handicapés et les étudiants qui ne présentent aucun besoin éducatif particulier.....	128
Tableau 5.1. Principaux défis pour optimiser les politiques en matière de transition et leur importance dans les pays participants.....	145

Encadrés

Encadré 1.1. Considérations méthodologiques	17
Encadré 2.1. Le centre de conseil et de soutien à l'Université d'Aarhus, Danemark	62

Résumé

L'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés s'est sensiblement amélioré au cours de la dernière décennie, notamment pour celles et ceux présentant un trouble de l'apprentissage. Cette augmentation reflète la part croissante de jeunes adultes handicapés satisfaisant aux prérequis de l'enseignement tertiaire engendrée par les politiques développées au cours de ces deux dernières décennies en faveur de l'inclusion des personnes handicapées.

Les politiques inclusives ont favorisé l'accès à l'enseignement tertiaire

L'approche d'une « école pour tous » mobilise des ressources financières, techniques et humaines pour placer les élèves handicapés à égalité de chances avec les autres élèves en compensant les conséquences de la déficience. Le développement d'environnements éducatifs suffisamment souples pour s'adapter à la diversité des besoins éducatifs, la réduction des taux d'échec scolaire, et les initiatives en faveur de l'assurance qualité ont ainsi contribué à augmenter le nombre d'élèves handicapés pouvant prétendre à l'enseignement tertiaire.

Les systèmes éducatifs se mobilisent de surcroît autour du devenir des élèves, autorisant la diversification des opportunités éducatives à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire, la création de cheminements plus flexibles ou encore l'existence de mesures dérogatoires à l'attention des groupes défavorisés, y compris les élèves et les étudiants handicapés.

La part croissante de jeunes adultes handicapés dans l'enseignement tertiaire est par ailleurs indissociable des stratégies adoptées par les lycées et les établissements d'enseignement tertiaire pour construire les cheminements vers l'enseignement tertiaire et préparer les lycéens à faire face aux exigences liées au passage à l'âge adulte.

Les lycées entendent le plus souvent fournir aux lycéens handicapés des informations leur permettant de faire des choix éclairés. Ils les incitent plus rarement à planifier précautionneusement et suffisamment à l'avance les différentes étapes qui jalonnent le parcours vers l'enseignement tertiaire. Les stratégies préparent bien plus rarement aux exigences de l'enseignement tertiaire.

Dans l'enseignement tertiaire, les établissements ont développé des stratégies d'admission et d'accompagnement centrées sur la réussite de l'étudiant handicapé et, dans une moindre mesure, sur son intégration dans la communauté universitaire. Pour ce faire ces stratégies s'attachent à établir des liens avec les services en charge du transport, logement, etc., à collaborer avec des établissements d'enseignement secondaire ou à proposer aux étudiants du soutien dans la planification de leurs parcours.

Les stratégies d'admission s'emploient également à responsabiliser les étudiants handicapés. Elles les encouragent à mentionner leur besoin éducatif le plus précocement

possible. Elles les conseillent aussi sur l'organisation des cursus, les informent de la politique en matière d'accessibilité ainsi que sur le soutien et les aménagements auxquels ils peuvent prétendre. Les stratégies d'admission s'emploient en outre à instaurer une relation contractuelle susceptible de mobiliser les acteurs de l'établissement autour d'un projet d'accompagnement spécifiant les objectifs poursuivis, le soutien et les aménagements requis ainsi que leurs conditions de mise en œuvre.

La qualité du processus de transition dépend du fait qu'un ethos inclusif soit promu par l'établissement au niveau de la communauté universitaire permettant la mobilisation de chaque membre de l'établissement autour de la réussite et de l'inclusion de chaque étudiant.

Cet ethos inclusif est particulièrement observable dans les pays ayant retenu une conception éducative du handicap. Cette conception porte le regard sur la manière dont les modes d'organisation des établissements et les pratiques pédagogiques des enseignants s'adaptent aux rythmes et besoins des étudiants handicapés. Dans ces pays, les établissements tendent à voir dans la diversité une source de réussite pour l'ensemble de la communauté universitaire, à associer le soutien et les aménagements à un vecteur de réussite pour tout étudiant et à voir dans l'accessibilité une source de développement.

La transition persiste à être difficile pour les jeunes adultes handicapés

Les politiques inclusives n'ont toutefois pas toujours réussi à assurer la transition des jeunes adultes handicapés. Malgré les progrès effectués, l'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés persiste, en général, à être plus difficile et plus aléatoire que pour l'ensemble des jeunes adultes, notamment lorsqu'ils présentent une déficience sensorielle, motrice ou intellectuelle, ou un trouble psychique. Leurs parcours vers l'enseignement tertiaire sont également plus aléatoires que ceux que connaissent l'ensemble des jeunes adultes. Ils peuvent être jalonnés de discontinuités, source de ruptures ou d'orientation contrainte.

Les lycéens handicapés sont également proportionnellement moins nombreux que leurs pairs non handicapés à réussir leurs études, notamment lorsqu'ils présentent un trouble spécifique de l'apprentissage, des troubles du comportement ou des troubles psychiques.

Les politiques inclusives ont sensiblement renforcé les possibilités d'accès à et de réussite dans l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés. Elles n'ont toutefois pas toujours suffisamment considéré les obstacles que peuvent rencontrer les étudiants et les facteurs permettant la continuité et la cohérence des cheminements vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

La réussite du processus de transition continue à dépendre largement des ressources des intéressés et leurs familles, au risque de fragiliser celles et ceux présentant une déficience sensorielle, motrice ou mentale et/ou provenant de milieux modestes.

La réussite dans l'enseignement tertiaire est un autre défi pour les étudiants handicapés qui peuvent rencontrer des obstacles supplémentaires au cours de leurs études. Les ressources additionnelles allouées aux établissements et aux jeunes adultes handicapés sont insuffisamment liées à leurs possibilités d'insertion professionnelle et d'inclusion. Les jeunes adultes handicapés peuvent ainsi rester en marge de l'emploi ou accéder à des emplois peu qualifiants malgré un accès plus aisé à l'enseignement tertiaire.

Développer des politiques en matière de transition pour sécuriser des possibilités de cheminement de haute qualité

Le développement de politiques en faveur de leur transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi est en cela essentiel aux politiques éducatives efficaces et équitables en termes d'accès, de réussite et de devenir.

Les pays ont commencé à développer des politiques de transition spécifiques et à les intégrer dans le système d'éducation : des pressions budgétaires ont renforcé cette impulsion afin d'optimiser la planification et le pilotage des politiques inclusives et prévenir des surcoûts. Néanmoins les pays n'en restent pas moins confrontés aux défis de :

- mobiliser les acteurs et les systèmes autour du devenir des jeunes adultes handicapés et éviter qu'ils ne soient irrémédiablement marginalisés par des discontinuités ;
- favoriser les synergies entre les systèmes et les acteurs impliqués dans le processus de transition nécessaires à la continuité et à la cohérence des cheminements ;
- permettre aux jeunes adultes handicapés et à leurs familles de faire face aux exigences du passage à l'âge adulte et de satisfaire aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi ;
- rendre les systèmes et les acteurs capables de satisfaire aux exigences de la définition et de la mise en œuvre de processus de transition ;
- disposer des mécanismes et des outils nécessaires à la planification et au pilotage des politiques et des processus de transition.

Des politiques de transition de qualité sont requises afin de placer les jeunes adultes handicapés à égalité de chances et de traitement. Elles permettent :

- aux jeunes adultes handicapés de disposer, autant que faire se peut, des mêmes connaissances et compétences que les autres jeunes adultes ;
- de leur conférer, au même titre que les autres jeunes adultes, une qualification reconnue par l'enseignement tertiaire et/ou le marché du travail ;
- d'éviter qu'ils ne soient pas plus exposés que les autres jeunes adultes à rester inactifs en n'étant ni en éducation, ni en emploi, ni en formation (NEET) ;
- qu'ils aient les mêmes chances d'accéder à un emploi de qualité que les autres jeunes adultes ;
- de les placer à égalité de chances en ce qui concerne la durée et la qualité de la transition.

Elles requièrent des politiques :

- s'organisant autour d'une conception éducative du handicap qui considère celui-ci en termes de l'effet capacitant ou invalidant des pratiques et non comme une caractéristique intrinsèque aux jeunes adultes ;

- promouvant un cadre législatif qui interdit toute forme de discrimination et demandant aux établissements d'inscrire un plan annuel d'action spécifique aux jeunes adultes handicapés qui inclut la question de la transition ;
- veillant à ce que le soutien soit incitatif tant en termes d'accès à l'enseignement tertiaire qu'en termes d'accès à l'emploi ;
- créant entre les partenaires les passerelles nécessaires à la continuité et à la cohérence des cheminements entre les niveaux éducatifs ;
- allouant un soutien financier et méthodologique qui incite les systèmes éducatifs à optimiser leurs stratégies en matière de transition et à renforcer leurs liens avec leur environnement, notamment avec les employeurs et les services d'accompagnement vers l'emploi ;
- couplant plus étroitement les financements à un projet personnalisé de scolarisation qui comprend un projet de transition ;
- s'appuyant sur des indicateurs et des données statistiques fiables nécessaires à l'analyse et à l'évaluation ;
- créant des instances de coordination ou optimisant celles existantes pour faciliter les synergies locales entre les acteurs du système éducatif, du secteur de l'emploi, du secteur social et du secteur sanitaire ;
- optimisant la formation initiale et continue des acteurs du système éducatif et leur proposant des outils et supports méthodologiques.

Optimiser la transition vers l'enseignement tertiaire requiert de :

- renforcer les synergies locales entre les acteurs concernés par le processus de transition ;
- former les acteurs du système éducatif impliqués dans le processus de transition pour mieux préparer les jeunes adultes handicapés aux exigences de l'enseignement tertiaire ;
- développer des modes de financement permettant aux jeunes adultes handicapés de faire face aux surcoûts qu'occasionne la déficience et incitant les établissements scolaires et les établissements d'enseignement tertiaire à accompagner les jeunes adultes handicapés au cours du processus de transition ou à veiller à leur accompagnement ;
- disposer de données statistiques fiables permettant une planification efficace et un suivi des politiques et des processus ;
- développer les services et les outils nécessaires au pilotage des processus de transition ou palliant l'inefficacité de ceux qui existent.

L'optimisation de la transition vers l'enseignement tertiaire nécessite par ailleurs que les lycées :

- délivrent une information adéquate sur les cursus proposés par l'enseignement tertiaire et les conditions d'accès à l'enseignement tertiaire ;
- accompagnent les jeunes adultes handicapés tout au long du processus ;
- renforcent leurs liens avec leur environnement.

Une transition plus aisée vers l'enseignement tertiaire requiert en outre que les services d'accueil et d'accompagnement des établissements d'enseignement tertiaires :

- étoffent leurs liens avec les établissements d'enseignement secondaire, avec les instances chargées de la coordination du processus de scolarisation et/ou de transition et avec les services en charge des dimensions extra-éducatives ;
- privilégient une approche éducative du handicap à toute approche diagnostique ;
- développent des stratégies d'admission ne se résumant pas à la diffusion d'informations ;
- disposent des compétences, outils et méthodologies nécessaires à une évaluation systématique et fine des besoins éducatifs des étudiants handicapés qui permet la mise en œuvre d'un soutien de haute qualité ;
- relie efficacement leurs stratégies d'admission à leurs stratégies d'accompagnement ;
- s'attachent à rendre les étudiants handicapés capables d'utiliser de manière optimale les aides allouées ainsi que de prendre leur futur en main.

*Améliorer les possibilités de transition
vers l'emploi*

Néanmoins, l'accès à l'enseignement tertiaire se matérialise imparfaitement en termes d'emploi. Le taux d'emploi des jeunes adultes handicapés est inférieur à celui de la population active de même âge.

Optimiser la transition vers l'emploi suppose que :

- les initiatives prises en matière d'enseignement professionnel et de formation professionnelle dans l'enseignement secondaire pour optimiser l'employabilité des jeunes adultes handicapés soient une réelle alternative éducative ;
- les établissements d'enseignement tertiaire accordent au devenir professionnel des étudiants handicapés la même importance qu'ils accordent à celui des autres étudiants ;
- les établissements d'enseignement tertiaire développent des liens suffisamment installés et formalisés avec les milieux économiques et les acteurs œuvrant dans le cadre des politiques actives de l'emploi pour s'appuyer pleinement sur les initiatives prises pour inciter les entreprises à recruter une main d'œuvre handicapée ;
- les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés incluent plus amplement l'accès à l'emploi dans leur stratégie d'accueil et d'accompagnement, qu'ils collaborent plus étroitement avec les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle ou les services de placement dans l'emploi pour personnes handicapées.

Chapitre 1

La transition à l'issue de l'enseignement secondaire des jeunes adultes handicapés

L'accès à l'enseignement tertiaire est essentiel pour les jeunes adultes handicapés : il renforce leurs chances d'accès à l'emploi, leurs possibilités d'inscription sociale et contribue à mettre à l'arrière-plan les préjugés qui peuvent entourer la déficience. Cet accès prend toutefois pour eux des allures particulières puisque le passage à l'âge adulte modifie les exigences des systèmes éducatifs, change les conditions d'éligibilité aux aides et au soutien et engendre de nouvelles responsabilités. Le cheminement vers l'enseignement tertiaire nécessite par ailleurs l'élaboration de passerelles et la création de synergies mobilisant les acteurs des systèmes éducatifs, des secteurs sociaux et médico-sociaux. L'accès à l'enseignement tertiaire suppose en outre des modalités de soutien et d'accompagnement qui permettent aux jeunes adultes handicapés de faire face à leurs nouvelles responsabilités et de s'adapter aux exigences de l'enseignement tertiaire. L'accès à l'enseignement tertiaire nécessite des systèmes intégrés de transition permettant de sécuriser les parcours à l'issue de l'enseignement secondaire.

Introduction

Ce chapitre identifie les facteurs qui conditionnent la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés et les bonnes pratiques à mettre en œuvre pour faciliter les parcours qui les mettent à égalité de chances en termes d'accès, de réussite et d'inclusion. Il insiste plus particulièrement sur les spécificités du passage à l'âge adulte des jeunes présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage (voir encadré 1.1) et l'impact en termes de transition au regard des définitions du handicap, de l'éligibilité aux modes de soutien et des exigences qui leur sont faites. Il met également en relief les facteurs qui conditionnent la cohérence et la continuité des cheminements entre les niveaux et les secteurs éducatifs et vers l'emploi. Il souligne en outre les éléments à considérer pour permettre aux jeunes adultes handicapés de s'adapter aux exigences de l'enseignement tertiaire et du marché de l'emploi ainsi que les composantes d'un système intégré de transition.

Contexte

Connaître précisément le nombre de jeunes adultes présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage est malaisé. Tous les pays étudiés ne disposent pas de données précises sur les jeunes âgés de 18 à 25 ans ou ne les ont pas incluses dans le rapport. Selon les données fournies par l'Irlande, 393 785 personnes handicapées étaient recensées en 2006, dont 8.7 % étaient de jeunes adultes âgés de 20 à 29 ans. En Norvège, 11 % de la population âgée de 20 à 35 ans, soit un peu de plus de 100 000 personnes, avait un handicap en 2007 (Statistics Norway, 2009).

La République tchèque recensait en 2007 environ 1 million de personnes handicapées, soit 10 % de la population totale (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2007). Ils étaient 60 621 (5.9 %) à être âgés de 15 à 29 ans. Selon l'enquête de population réalisée en 2006, les États-Unis dénombraient 41 259 809 personnes handicapées vivant à domicile (âgées de 5 ans et plus), dont 1 501 184 était âgées de 16 à 20 ans, soit 3.6 % de la population handicapée (US Census Bureau, 2006).

Les données concernant les jeunes adultes handicapés décrits dans les rapports de pays sont éparpillées ou peu précises. En Norvège, ces jeunes adultes présentent des troubles psychiques (58 %), des troubles cognitifs (36 %), une déficience motrice (28 %), un trouble de la communication (26 %), un trouble respiratoire (20 %), une déficience visuelle (18 %), une déficience sensorielle (10 %) (Statistics Norway, 2009).

En République tchèque, les jeunes adultes identifiés présentent par ordre décroissant une déficience physique (42.6 %), un trouble psychique (37.7 %), un trouble métabolique (34.4 %), un trouble cognitif (14.7 %) et une déficience sensorielle (16.5 %) (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2009). En Irlande, ils présentent un trouble cognitif (34.5 %), un trouble spécifique de l'apprentissage (31.6 %), un trouble psychique (23.3 %), une déficience sensorielle (14.1 %). Ils sont par ailleurs 45.7 % à éprouver des difficultés à se rendre sur leur lieu de travail ou à l'école (30.3 %) ou à sortir seuls du domicile (15.4 %) (Central Statistics Office, 2008).

Aux États-Unis, les jeunes adultes de 16 à 20 ans recensés en 2008 ayant une ou plusieurs déficiences présentaient une déficience visuelle (17.3 %), une déficience auditive (12.2 %), une déficience motrice (15.6 %), une déficience cognitive (68.9 %), des difficultés à effectuer les actes de la vie quotidienne (11.6 %), des difficultés à vivre de manière indépendante (33.9 %) (Erickson *et al.*, 2010).

Encadré 1.1. Considérations méthodologiques

Cet ouvrage s'appuie sur des travaux menés par l'OCDE sur la transition vers la vie active ainsi que sur les étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire, sur une revue de littérature portant sur la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi aux États-Unis, en Norvège et au Royaume-Uni (OCDE, 2000, 2003a ; Felkendorff et Lischer, 2005 ; Hvinden *et al.*, 2008 ; Dyson, 2008 ; Florian et Rafal, 2008 ; Ebersold, 2008a). Il s'appuie également sur des rapports de pays remis par le Danemark, les États-Unis, La France, l'Irlande, la Norvège et la République tchèque ainsi que sur les visites réalisées en 2009 dans ces pays.

Le terme éducation tertiaire comprend les systèmes éducatifs proposant des programmes d'enseignement de niveau CITE 5A et CITE 5B. Les programmes ou les lycées et établissements d'enseignement tertiaire décrits dans l'ouvrage ont été soit mentionnés dans les rapports de pays soit rencontrés lors des visites de pays. Ces programmes et ces initiatives ne sauraient toutefois refléter à eux seuls la richesse et la diversité des initiatives prises dans les pays en faveur de la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés. Cet ouvrage n'entend pas reproduire l'étendue des descriptions faites par les rapports de pays, mais d'identifier les bonnes pratiques facilitant la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

Cet ouvrage concerne prioritairement les jeunes adultes qui entrent dans la période où cesse l'adolescence et où débute le passage vers l'âge adulte et où ils doivent cerner ce qu'ils veulent faire à l'issue de l'école, comment ils vont atteindre leurs objectifs et s'inscrire dans la société en tant qu'adultes (Furstenberg *et al.*, 2005). Leur âge correspond à celui des élèves achevant le second cycle de l'enseignement secondaire ou à celui des étudiants s'inscrivant dans l'enseignement tertiaire.

Afin d'avoir une approche commune du handicap permettant de comparer les rationalités sous-jacentes aux politiques menées par les pays à l'égard des jeunes adultes handicapés, l'analyse s'adosse à la perspective retenue par l'OCDE qui regroupe les catégories de handicaps nationales en trois catégories internationales (OCDE, 2005).

- La catégorie internationale A comprend les lycéens et les étudiants présentant des handicaps ou des déficiences considérés, en termes médicaux, comme ayant une origine organique attribuable à une pathologie organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). Le besoin éducatif est considéré résulter principalement des problèmes provenant de ces incapacités.
- La catégorie internationale B inclut les lycéens et les étudiants présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés d'apprentissage spécifiques. Le besoin éducatif est considéré résulter principalement des problèmes liés à l'interaction entre l'étudiant et le contexte éducatif.
- La catégorie internationale C comprend les lycéens et les étudiants présentant des désavantages qui proviennent principalement de facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques et dont le besoin éducatif provient des désavantages attribuables à ces facteurs.

L'ouvrage concerne les jeunes adultes ayant bénéficié de ressources additionnelles en vue de répondre à des besoins éducatifs liés à une déficience ou à une maladie invalidante (CNC A) ou à un trouble spécifique de l'apprentissage (CNC B). Il exclut celles et ceux bénéficiant de ressources supplémentaires en raison d'un désavantage social (CNC C) à moins qu'ils n'aient également par ailleurs des besoins éducatifs liés à une maladie invalidante ou à un trouble de l'apprentissage.

Le terme « troubles spécifiques de l'apprentissage » décrit les jeunes adultes dont le besoin éducatif résulte principalement des problèmes liés à l'interaction entre l'étudiant et le contexte éducatif (catégorie internationale B).

L'accès à l'enseignement tertiaire, un vecteur d'inclusion

L'accès à l'enseignement tertiaire fait partie intégrante du droit à l'éducation et constitue une condition essentielle à l'inclusion professionnelle et sociale. Il contribue à réduire le poids des préjugés à l'égard de la déficience et augmente les chances d'accès à l'emploi. Le taux d'emploi des personnes handicapées norvégiennes ayant suivi une formation tertiaire était, en 2007, de 30 % supérieur à celui des personnes handicapées ayant quitté le système scolaire à l'issue de l'enseignement obligatoire (Bjerkan *et al.*, 2009)¹ ; en Irlande, la probabilité d'accès à l'emploi des personnes handicapées titulaires d'une formation tertiaire est plus importante de 5 % que celle que peut connaître l'ensemble de la population active titulaire d'une formation tertiaire (Gannon et Nolan, 2008). L'accès à l'enseignement tertiaire renforce les capacités des jeunes adultes handicapés à faire face aux périodes de transition et évite que celles et ceux désireux et capables d'exercer une activité professionnelle ne se retirent progressivement du marché du travail et ne se trouvent exposés aux formes de marginalité les plus sévères et aux formes de pauvreté qui y sont liées (OCDE, 2003a, 2003b, 2006, 2008a).

Tableau 1.1. Enfants du premier cycle de l'enseignement secondaire bénéficiant de ressources supplémentaires du fait d'une déficience (CNC A)

En pourcentage de l'effectif total à ces niveaux d'enseignement (2003)

	CNC A	
	Premier cycle, enseignement secondaire	Deuxième cycle, enseignement secondaire
Japon	1.30	1.11
Hongrie	2.87	0.09
Mexique	0.26	n.d.
Finlande	4.76	1.37
Belgique (Communauté flamande)	3.70	n.d.
République slovaque	3.60	1.75
Chili	1.34	n.d.
Espagne	2.55	0.49
Royaume-Uni (Angleterre)	3.45	4.12
République tchèque	3.96	3.18
États-Unis	3.11	3.04

CNC A = catégorie internationale A (voir encadré 1.1).

Source : OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des incapacités et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.

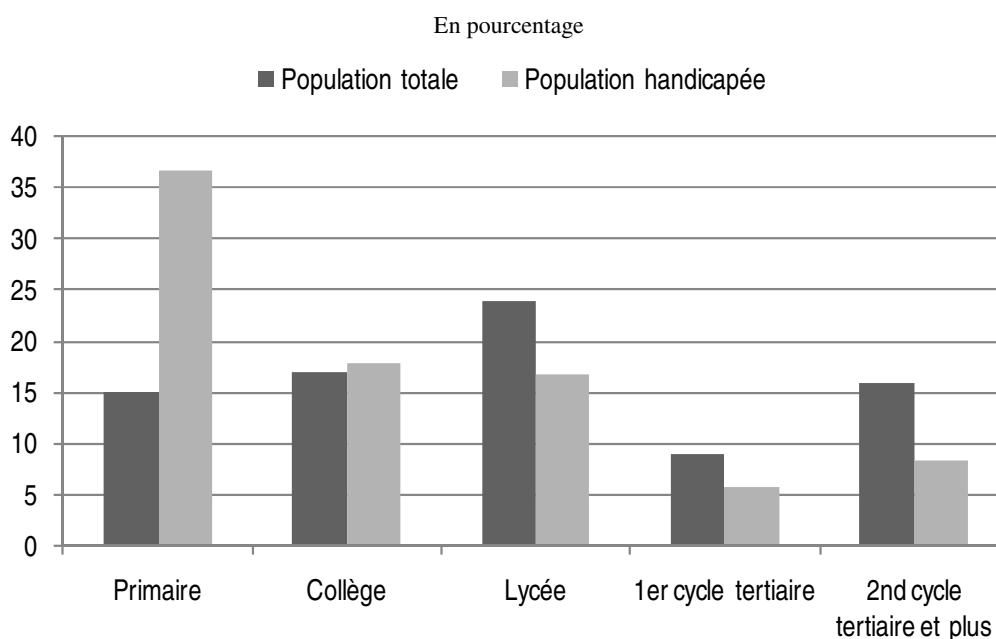
Cet accès à l'enseignement tertiaire est toutefois plus difficile que pour la moyenne des jeunes adultes. Si la possession d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire est devenue la règle dans les pays de l'OCDE au cours de ces dernières années,

1. Il importe d'avoir à l'esprit que, comme le montre le rapport ultérieurement, les jeunes adultes handicapés ayant quitté l'enseignement secondaire peuvent avoir des profils différents et présenter des déficiences différentes de celles et ceux ayant quitté l'enseignement tertiaire.

tel n'est toutefois pas le cas des jeunes adultes handicapés. Le tableau 1.1 montre que, dans nombre de pays, ils éprouvent des difficultés à accéder au second cycle de l'enseignement secondaire : aux États-Unis, le nombre d'enfants et d'adolescents bénéficiant de ressources humaines ou financières additionnelles du fait d'une déficience ou d'une anomalie physiologique décroît de 3.11 % de l'effectif total scolarisé dans le premier cycle du secondaire à 3.04 % dans le second cycle de l'enseignement secondaire alors qu'il décroît de 7.5 % à 6.1 % pour les élèves bénéficiant de ressources additionnelles en raison d'un trouble de l'apprentissage. En République tchèque, il décroît de 0.8 % (de 4 % à 3.2 %) pour les élèves percevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience et de plus de 6 % (de 6.5 % à 0.5 %) pour celles et ceux bénéficiant de ressources additionnelles en raison d'un trouble spécifique de l'apprentissage (OCDE, 2007a).

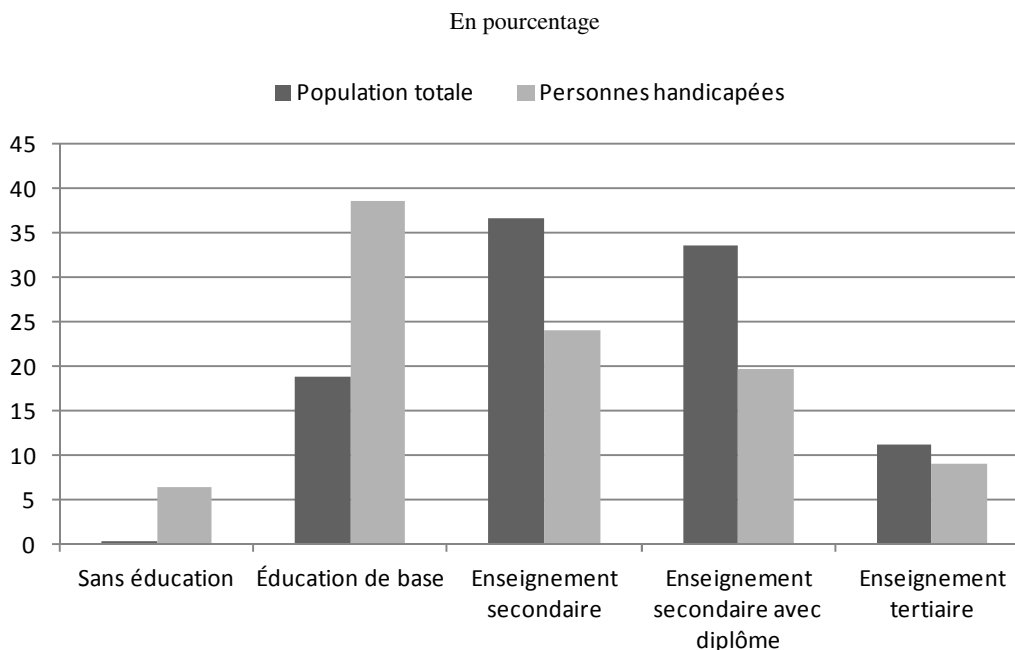
Selon la National Disability Authority (NDA), un peu plus de 50 % de la population active handicapée irlandaise (15-64 ans) ne disposaient d'aucune formation de niveau secondaire en 2007 alors que la proportion était de 18.8 % pour la population totale (NDA, 2007) (graphique 1.1). En France, les enfants présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage en bas âge ont peu de chances d'accéder au second cycle de l'enseignement secondaire ; d'après le rapport de pays 40 % des élèves handicapés sont orientés vers l'enseignement spécialisé à l'issue du primaire ; ils sont 7 % à être orientés du collège vers le milieu spécialisé et 6 % à être orientés vers le milieu spécialisé dans le second cycle de l'enseignement secondaire. En 2004, seuls 26 % de la population handicapée norvégienne a suivi un enseignement tertiaire alors que 33.4 % de la population totale était dans ce cas de figure (Borg, 2008). En République tchèque, la proportion de personnes handicapées n'ayant pour seule formation que l'éducation de base est plus de deux fois supérieure à celle observable auprès de la population totale (graphique 1.2).

Graphique 1.1. Niveau de qualification des personnes handicapées et de la population totale en Irlande (2006)



Source : Higher Education Authority (2009), « OECD Project on Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and to Employment », Rapport de pays, Department of Education and Skills, Dublin.

Graphique 1.2. Niveau de qualification des personnes handicapées et de la population totale¹ en République tchèque (2007)



1. Les personnes n'ayant aucune formation représentent 0.1 % de la population totale et n'apparaissent pas dans le graphique.

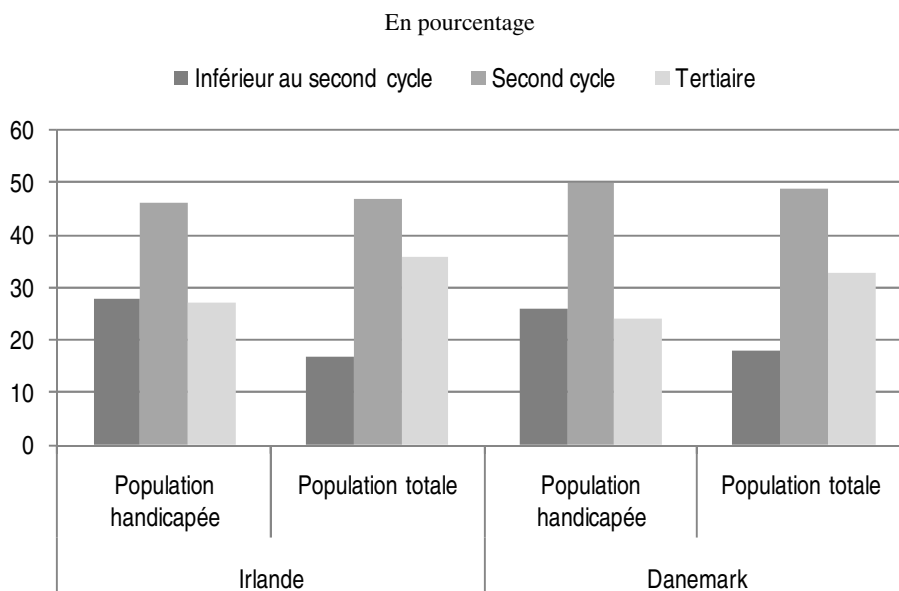
Source : Ministère de l'Éducation de la République tchèque (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, ministère de l'Éducation de la République tchèque, Prague.

Ce manque de qualifications est une source de vulnérabilité sociale et professionnelle pour les jeunes adultes handicapés, d'autant plus que le niveau général de formation est en augmentation pour l'ensemble de la population (graphiques 1.3 et 1.4). Il les expose davantage au chômage, aux formes de vulnérabilité qu'induit le chômage récurrent et aux formes extrêmes de marginalité que portent en eux des systèmes de santé qui les incitent à abandonner toute recherche d'emploi (OCDE, 2003a, 2003b, 2006 ; De Stefano et Santamaria, 2006).

L'accès à l'éducation conditionne, au même titre que l'accès à la santé, le bien-être des individus et leurs possibilités de développement personnel. Exclure les jeunes adultes handicapés de l'enseignement tertiaire revient à les priver du niveau de qualification requis par le marché du travail, notamment en période de crise où le chômage augmente plus pour les jeunes que pour la moyenne de la population active. Les exclure de l'enseignement tertiaire conduit à se désintéresser de leurs conditions d'accès à l'internationalisation des échanges ainsi que de celles optimisant leur insertion sociale et professionnelle. Un tel désintérêt occulte de surcroît certains enjeux qu'imposent à l'enseignement tertiaire la diversification des parcours engendrée par le processus de Bologne, la généralisation de l'éducation tout au long de la vie, le renforcement des liens avec les milieux économiques. Un tel désintérêt contribue à surexposer les jeunes adultes handicapés à la pauvreté, voire à la criminalité, et à les marginaliser irrémédiablement (Wagner, 2005 ; PMSU, 2005 ; Aston *et al.*, 2005 ; Dewson *et al.*, 2004).

Graphique 1.3. Taux d'emploi par niveau de qualification des 16-30 ans en Norvège (2006)

Source : Legard, S. (2009), « Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway », Work Research Institute, Oslo.

Graphique 1.4. Taux d'emploi des jeunes handicapés de 20 à 34 ans selon le niveau de qualification en Irlande et au Danemark (2006)

Source : OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles*, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas, OCDE, Paris.

Les défis de la transition vers l'enseignement tertiaire

L'accès des jeunes adultes handicapés à l'enseignement tertiaire et à l'emploi dépend largement de l'aptitude de l'enseignement secondaire à les préparer au passage à l'âge adulte. La période qui prolonge le second cycle de l'enseignement secondaire constitue une transition marquée par un ensemble de métamorphoses qui conditionnent les possibilités d'évolution personnelle, d'insertion professionnelle et sociale (OCDE, 2000 ; Furstenberg *et al.*, 2005). Elle consacre le passage de l'adolescence à l'âge adulte où les jeunes adultes souhaitent plus d'autonomie, cherchent à se distancier de l'entourage familial et sont obligés à se tourner à la fois vers un passé à assumer et vers un avenir professionnel et social les préparant à être autonomes. Elle marque le passage du statut d'élève dont la scolarité est prescrite et très encadrée à celui d'étudiant qui choisit son cursus universitaire au regard de ses centres d'intérêt et de ses choix professionnels. Elle conduit souvent à conjuguer études et emploi, voire à se rendre à l'étranger. Elle signifie une confrontation au marché de l'emploi qui exige des qualités et des compétences fort distinctes de celles demandées à l'élève ou à l'étudiant et qui est fragilisant pour celles et ceux qui n'y sont pas préparés.

De nouvelles responsabilités à assumer

Ce passage à l'âge adulte prend des proportions bien particulières pour celles et ceux présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage. Plus que pour tout autre jeune adulte, leur capacité d'adaptation aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi dépend de l'existence d'un soutien et de l'adéquation de celui-ci à leurs besoins. La différenciation pédagogique, la mobilisation de ressources techniques, financières ou humaines supplémentaires les soutenant dans leur progression et les aménagements facilitant leur réussite scolaire jouent à cet égard un rôle essentiel (OCDE, 1999).

Mais l'accès au soutien est souvent bouleversé à l'issue de l'enseignement secondaire. Le passage à l'âge adulte modifie les exigences faites aux institutions éducatives puisque l'injonction d'accessibilité est désormais subordonnée à une demande expresse des intéressés. En Norvège, par exemple, les établissements d'enseignement tertiaire sont seulement tenus d'effectuer les aménagements raisonnables au regard des contextes, à la différence des établissements d'enseignement primaire et secondaire qui sont incités à réunir toutes les conditions nécessaires à la réussite des élèves. Aux États-Unis, les obligations légales des établissements d'enseignement tertiaire en matière d'accessibilité sont subordonnées à la volonté des individus à faire valoir leur particularité et/ou la spécificité de leurs besoins alors que les établissements scolaires sont tenus d'effectuer les aménagements raisonnables préconisés par l'équipe établissant les projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés (Izzo et Lamb, 2002 ; Stodden *et al.*, 2002).

L'accès au soutien cesse d'être de la responsabilité des établissements pour dépendre de l'aptitude des jeunes adultes handicapés à faire état de leurs besoins, à veiller à ce que ces derniers soient identifiés au regard de leur cursus et à s'enquérir du soutien et des aménagements offerts. Certains jeunes adultes, notamment lorsqu'ils présentent un trouble spécifique de l'apprentissage ou un trouble psychique, peuvent cependant ne pas souhaiter en faire état parce qu'ils redoutent les conséquences d'une telle divulgation ou parce qu'ils ne se jugent pas handicapés. Par exemple, selon une enquête menée par le Trinity College Dublin, près des deux tiers des étudiants handicapés inscrits ont hésité à signaler leur particularité par crainte d'être stigmatisés, parce qu'ils jugeaient ne pas

requérir de soutien ou parce qu'ayant exercé un emploi par le passé ils ne se jugeaient pas « handicapés ». Aux États-Unis, 55 % des jeunes adultes handicapés admis dans l'enseignement tertiaire et ayant été considérés comme handicapés dans l'enseignement secondaire ne se sont pas signalés comme handicapés lors de leur transition vers l'enseignement tertiaire. En outre, 8 % ont choisi de ne pas signaler leur handicap aux établissements d'enseignement tertiaire bien que présentant par ailleurs une déficience, un trouble spécifique de l'apprentissage ou une maladie de longue durée (Newman *et al.*, 2009). Ces étudiants peuvent se trouver ainsi privés du soutien et des aménagements auxquels ils peuvent prétendre.

Le passage à l'âge adulte peut en outre modifier les approches du handicap. La plupart des pays participant au projet cessent de rapporter la définition du handicap aux normes scolaires pour la relier à celles du monde de l'emploi. Tel est le cas des États-Unis où le *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) considère comme « handicapé » un enfant âgé de 3 à 21 ans nécessitant une éducation spéciale et un soutien. Les jeunes adultes handicapés qui ne sont pas éligibles au titre de l'IDEA peuvent bénéficier d'un soutien ou d'aménagements au titre de la section 504 du *Rehabilitation Act* de 1973 et du *Americans with Disabilities Act* (ADA). La section 504 associe essentiellement le handicap à la difficulté de satisfaire aux exigences d'un point de vue éducatif ou professionnel alors que l'ADA protège les jeunes adultes handicapés des discriminations. Tel est également le cas de la Norvège : le handicap des enfants et adolescents est défini comme un besoin éducatif résultant de la distance qui les sépare des normes de la société qu'il appartient de combler par le biais d'une éducation spéciale ; la définition retenue pour les adultes renvoie à une incapacité permanente à subvenir à ses besoins induite par une capacité réduite de travail ou par un problème de santé empêchant d'accéder à l'emploi.

De tels changements de définition bouleversent les conditions d'éligibilité au soutien et sont une source de discontinuités pour les jeunes adultes handicapés. Tel peut être le cas des élèves présentant un trouble spécifique de l'apprentissage qui ont bénéficié d'un soutien en vue de faciliter leur réussite scolaire mais qui, devenus adultes, cessent d'être considérés comme des personnes éligibles en termes d'accès à l'emploi. En Allemagne ou aux États-Unis, par exemple, le besoin éducatif cesse d'être une catégorie administrative à l'issue de l'enseignement secondaire et les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage, ceux ayant des troubles de comportement ou encore ceux ayant des difficultés d'élocution cessent d'accéder aux formes de soutien prévues par la législation spécifique aux personnes handicapées s'ils ne sont pas inscrits dans les programmes de formation proposés aux sortants d'écoles spéciales (Dyson, 2008 ; Felkendorff et Lischer, 2005). Aux États-Unis, les critères d'éligibilité retenus par le système de protection sociale (*Social Security*) allouent un soutien financier aux enfants handicapés de la naissance à l'âge de 18 ans. À compter de 18 ans, les conditions d'accès aux revenus de compensation pour les adultes changent : selon le rapport de pays, 33 % des bénéficiaires du revenu supplémentaire de sécurité (SSI) (*Supplemental Security Income*) ne satisfont pas aux critères d'éligibilité retenus pour les adultes et plus de la moitié d'entre eux perdent toute couverture sociale parce qu'ils n'ont pas d'emploi et ne suivent aucune formation. Un pourcentage significatif d'entre eux a des revenus inférieurs au seuil de pauvreté. En Irlande, le soutien cesse de suivre le jeune handicapé devenu adulte alors que la continuité du soutien est assurée jusqu'alors tout au long de sa scolarité. Nombre d'entre eux peuvent être privés du soutien dont ils disposaient jusqu'alors : seuls 68.4 % des jeunes adultes handicapés ayant souhaité en 2007-08 bénéficier d'un aménagement des conditions d'accès à l'enseignement tertiaire ont pu prouver de manière suffisamment

étayée leur handicap. En République tchèque, les jeunes adultes handicapés deviennent destinataires d'un soutien à l'âge de 18 ans et les modalités d'accès aux ressources changent, selon le rapport de pays, significativement.

Les disparités entre le traitement social de l'enfance handicapée et le traitement social des adultes handicapés confèrent au passage à l'âge adulte un caractère très spécifique. Elles engendrent des changements qui exigent une réinitialisation de démarches administratives qui peut être longue, coûteuse en temps et en énergie et remettre en cause les possibilités d'accès à l'enseignement tertiaire. Ces changements sont source de discontinuités qui peuvent conduire à accumuler des expériences éducatives et professionnelles peu capitalisables professionnellement et socialement disqualifiantes (Ebersold, 2001 ; Caton et Kagan, 2006 ; Wagner *et al.*, 2006a). Ils exigent des établissements d'enseignement secondaire de considérer l'impact de tels changements sur les possibilités de cheminement des lycéens et de les intégrer dans leurs stratégies de préparation ; ils demandent aux établissements d'enseignement tertiaire d'être attentifs aux risques de stigmatisation qui accompagnent l'accès au soutien et aux aménagements et que les stratégies d'admission et d'accompagnement adoptées peuvent amplifier.

Des coopérations à instaurer

La durée de la transition et les itinéraires qui la caractérisent sont une autre composante du processus de transition. Le risque de marginalité professionnelle et sociale est, dans nombre de pays, proportionnel à la durée de l'inactivité à l'issue de la scolarisation. Aux États-Unis, les chances d'accès à l'emploi des jeunes adultes handicapés américains sont meilleures lorsqu'ils accèdent rapidement à l'enseignement tertiaire à l'issue de l'enseignement secondaire (Newman *et al.*, 2009). Ainsi que le montre le tableau 1.2, au Danemark, 22.2 % des jeunes ne sont ni en éducation ni en emploi (NEET) la première année et ils sont 37.2 % dans ce cas trois années après la fin de la scolarité ; en Irlande la proportion de jeunes sans emploi ni formation identifiés comme inactifs passe de 19.4 % la première année après la fin de la scolarité à 23.6 % trois ans après (OCDE, 2008b).

Coopérer pour surmonter les goulots d'étranglement

Les goulots d'étranglement qui entravent la continuité des parcours ou les bifurcations qui les rallongent ou les modifient prennent une allure tout à fait particulière pour les jeunes adultes handicapés. Plus que d'autres jeunes adultes, ils sont exposés au pouvoir stigmatisant du temps. Le temps constitue un des critères utilisés pour appréhender la capacité de la personne à construire son parcours de formation et sa légitimité professionnelle et à s'impliquer dans le développement de la société. Les étudiants requérant plus de temps pour faire leurs études sont jugés plus en difficulté que les autres et peuvent être confrontés à des difficultés d'accès à l'emploi plus importantes. À l'inverse, ceux qui réussissent dans les temps administrativement prévus peuvent être jugés aussi capables que les autres et être considérés plus employables. L'inaccessibilité pédagogique et sociale des programmes d'enseignement tout comme l'inefficacité du soutien sont pénalisantes : ils réduisent les chances de réussite et contribuent à renforcer les préjugés et les stéréotypes à l'égard des personnes handicapées puisque les échecs et le temps supplémentaire requis pour cheminer dans la vie active apparaissent comme des révélateurs d'incapacité.

Tableau 1.2. Statut des jeunes âgés de 15 à 29 ans hors éducation et hors emploi un, trois et cinq ans après avoir quitté l'école

Pourcentage¹

	Période postérieure à la formation initiale	Nombre d'observations	Total	Au chômage	Inactifs
Danemark	Un an	(440)	29.5	7.3	22.2
	Trois ans	(326)	42.6	5.4	37.2
	Cinq ans et plus	(1 480)	22.4	4.2	18.2
Allemagne	Un an	(1 558)	40.7	4.5	36.2
	Trois ans	(754)	8.7	4.0	4.7
	Cinq ans et plus	(4 976)	19.6	7.1	12.5
Irlande	Un an	(625)	29.5	10.2	19.4
	Trois ans	(505)	31.5	7.8	23.6
	Cinq ans et plus	(2 571)	25.2	5.8	19.4
Portugal	Un an	(756)	30.7	12.3	18.4
	Trois ans	(729)	15.3	4.6	10.7
	Cinq ans et plus	(3 425)	12.0	4.3	7.7

1. Échantillon limité aux jeunes âgés de 15 à 29 ans ayant quitté l'éducation initiale les années précédant la période de cinq ans retenue pour l'enquête par panel menée pour analyser le statut de NEET.

Source : OCDE (2008), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*, OCDE, Paris.

La transition vers l'enseignement tertiaire dépend des passerelles reliant les niveaux et les secteurs éducatifs. Or, les jeunes adultes handicapés sont plus exposés que la moyenne des jeunes adultes aux discontinuités qu'entraînent le cloisonnement entre les filières d'enseignement général et les filières d'enseignement professionnel (OCDE, 2000). Dans nombre de pays, ils accèdent prioritairement à des formations ne les préparant pas à l'enseignement tertiaire : en France, les élèves handicapés sont proportionnellement plus nombreux à être admis dans des lycées d'enseignement professionnel ou dans les sections d'enseignement général professionnel adapté (SEGPA) où les chances de réussite scolaire et d'accès à l'enseignement tertiaire sont moindres que dans les lycées d'enseignement général ; en Allemagne l'orientation prioritaire vers l'apprentissage tend à pénaliser celles et ceux possédant les compétences nécessaires à l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire (Fasching et Niehaus, 2004). Au Royaume-Uni, les jeunes adultes handicapés sont proportionnellement plus nombreux que leurs camarades non handicapés à poursuivre leur parcours de formation dans le secteur du *further education* ou en milieu spécialisé à l'issue de la scolarité obligatoire et à accéder ainsi à des programmes d'enseignement scolairement moins exigeants et plus risqués en termes d'accès à l'emploi et à la formation (Dyson, 2008). En Norvège, seulement deux tiers des lycéens handicapés désireux d'accéder à l'apprentissage lors de la deuxième ou troisième année en lycée suivaient la formation souhaitée, le tiers restant ayant soit suivi une autre formation soit abandonné la formation.

L'existence de passerelles entre les filières d'enseignement général et les filières d'enseignement professionnel évitent que les décisions d'orientation prises à l'issue de l'enseignement secondaire n'enferment les élèves et les étudiants handicapés dans des

filières susceptibles de réduire leurs possibilités de choix et d'entraver leur accès à l'emploi ou leur progression professionnelle. Elles évitent également que les élèves handicapés orientés vers des formations professionnelles (apprentissage, formules en alternance) à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire ne soient privés des possibilités leur permettant d'augmenter leur niveau de qualification au cours de leur trajectoire professionnelle et d'entretenir leur employabilité (Shavit et Muller, 2000). Elles réduisent les risques d'échec auxquels sont exposés les étudiants dont la déficience ou la maladie impose un changement de cursus qui peut être source de rupture ou de discontinuité. Elles facilitent la continuité des parcours lorsque les étudiants désirent se tourner vers des formations plus professionnalisantes à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire (Reiersen, 2004).

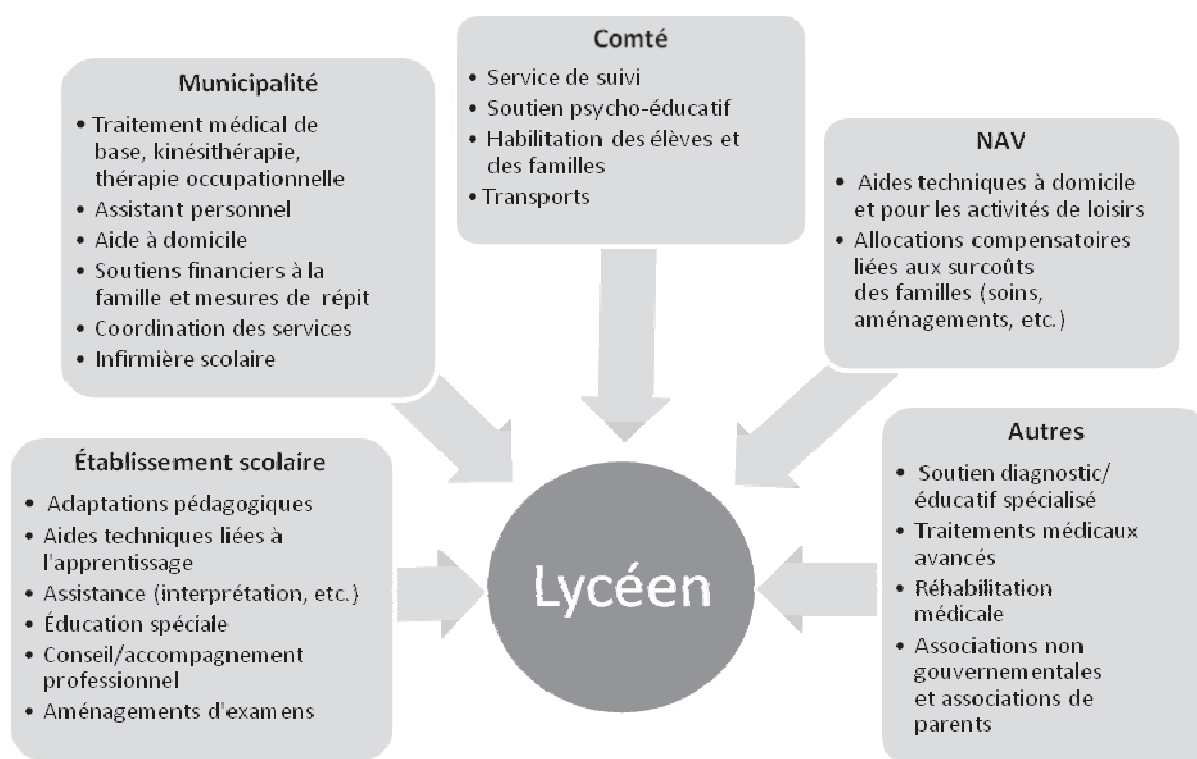
Les possibilités de transition dépendent aussi des passerelles entre le système éducatif, les services sociaux et les services sanitaires (Agence européenne pour le développement de l'éducation des élèves à besoins spéciaux, 2006). La mise en œuvre d'un soutien lié à l'accessibilité des établissements est confiée au système éducatif alors que l'attribution d'un soutien lié à la compensation de la déficience est de la compétence du secteur sanitaire ou social. En France, la compensation du handicap est de la responsabilité des conseils généraux par l'intermédiaire des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) alors que les aménagements directement liés au déroulement du cursus scolaire ou universitaire sont de la responsabilité des établissements scolaires. Aux États-Unis, les agences de réhabilitation relevant du ministère de la Santé ont, entre autres, une mission de soutien auprès des établissements scolaires qui leur impose d'identifier les services de transition existants et de contribuer au financement des services de transition pour tout jeune adulte handicapé satisfaisant à leurs critères d'éligibilité. En République tchèque, l'identification des besoins n'est pas du ressort d'un service du ministère de l'Éducation, mais du ministère de la Santé alors qu'en Irlande il revient au ministère de la Santé d'évaluer les besoins éducatifs en lien avec le National Council for Special Education qui coordonne le processus éducatif.

Comme l'indique le graphique 1.5, le lycéen handicapé norvégien peut bénéficier d'un soutien provenant de cinq sources différentes. Il revient à l'établissement de lui proposer des aides techniques et le soutien pédagogique nécessaire ou encore les aménagements d'examen, l'éducation spéciale, l'accompagnement. Il est du ressort des municipalités d'assurer les soins médicaux, de fournir les assistants de vie et les aides à domicile, les allocations et le soutien à l'attention des familles, la coordination des services. Les services de suivi, le soutien psycho-éducatif, les transports, l'habilitation des élèves et de leurs familles sont du ressort du comté. Il est de la responsabilité du secteur de l'emploi et de la protection sociale (*Arbeids- og velferdsforvaltningen* – NAV) de compenser les surcoûts auxquels sont confrontées les familles et de financer les aides technologiques requises à domicile et dans les loisirs. Les lycéens handicapés peuvent en outre bénéficier d'un soutien éducatif et de diagnostics, de soins médicaux avancés, d'une rééducation fonctionnelle et du soutien des associations de parents et de personnes handicapées.

Les possibilités de transition dépendent également du caractère incitatif des modes de financement. Les entretiens menés ont montré que la mobilisation des établissements d'enseignement tertiaire français autour de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants handicapés a été sensible depuis que le financement des moyens spécifiquement destinés au soutien et à l'accompagnement des étudiants handicapés ont été inscrits dans la loi de finances ; aux États-Unis, les incitations financières accordées aux universités afin qu'elles allouent des bourses ou des prêts aux étudiants handicapés qui en ont besoin contournent les barrières liées aux frais d'inscription universitaire. Au Danemark, la prise

en charge des coûts liés aux certificats médicaux requis pour bénéficier du soutien légalement accordé aux étudiants handicapés facilite grandement le cheminement des jeunes adultes présentant un trouble spécifique d'apprentissage vers l'enseignement tertiaire. À l'inverse, l'absence de ressources financières permettant d'accéder au soutien médical ou paramédical nécessaire à la conciliation des études avec les contraintes que peut imposer la déficience est bien souvent une barrière de premier plan au même titre que l'absence de soutien financier facilitant l'accès à des logements adaptés ou à des transports adaptés. L'absence de bourses ou des bourses d'un montant insuffisant ne peuvent que décourager des jeunes adultes soucieux d'autonomie, surtout s'ils ne peuvent concilier leurs études avec une activité professionnelle.

Graphique 1.5. Structures d'appui pour lycéens à besoins éducatifs particuliers en Norvège



Source : Legard, S. (2009), « Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway », Work Research Institute, Oslo.

Ce caractère incitatif dépend toutefois aussi des passerelles établies entre les différentes sources de financement, les conditions d'éligibilité et les modalités de financement ne coïncidant pas toujours avec les exigences du parcours éducatif. En Norvège, par exemple, les jeunes adultes handicapés peuvent bénéficier d'un soutien de la part du secteur de l'emploi et de la protection sociale (NAV) dans une limite de quatre ans alors que la durée de leurs études est susceptible d'être prolongée pour des raisons de santé ou, plus fréquemment, en raison de l'inaccessibilité pédagogique des établissements d'enseignement tertiaire. En France, les rythmes liés aux procédures administratives qui entourent l'attribution des aides et du soutien par les Maisons départementales des

personnes handicapées diffèrent de ceux qu'exige le cursus universitaire. Les étudiants comme les universités peuvent donc être confrontés à des retards significatifs dans l'allocation du soutien et des ressources.

Créer des synergies locales

L'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi dépend aussi des synergies créées par les différents acteurs impliqués dans le processus de transition. Ces synergies reposent sur une coopération étroite entre les échelons territoriaux concernés par la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi. En France, la scolarisation des élèves handicapés mobilise l'État, l'assurance-maladie, les départements, les régions, les caisses d'allocations familiales et leurs possibilités de progression dépendent pour beaucoup des liens qu'instaurent ces différents niveaux d'intervention. Les régions sont responsables de la formation professionnelle et de l'accessibilité physique des lycées, les conseils généraux sont responsables de la gestion des moyens alloués par la Caisse nationale solidarité autonomie (CNSA) aux Maisons départementales des personnes handicapées pour les mesures de compensation du handicap et les rectorats sont responsables de la mise en œuvre de l'accessibilité au sein des établissements. L'absence d'information partagée entre les différentes administrations, notamment lorsque le partage n'est pas légalement autorisé, fait obstacle à toute approche globale de la personne permettant de définir, de planifier et de mettre en œuvre le processus de transition. Les cloisonnements administratifs sont également contraires à l'exigence de mobilité qui caractérise l'enseignement tertiaire, notamment lorsqu'il s'agit de changer de région, de département ou de municipalité. Aux États-Unis, les jeunes adultes handicapés bénéficient souvent d'un soutien autre que celui délivré par les établissements scolaires ou tertiaires et la qualité du processus de transition requiert une action coordonnée d'éducateurs spécialisés, d'enseignants non spécialisés, d'agences de services communautaires et d'agences de réhabilitation professionnelle (Newman *et al.*, 2009).

Ces synergies renvoient aux formes de coopération qu'instaurent les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement tertiaire. Ces coopérations permettent de bâtir suffisamment tôt les aménagements nécessaires pour satisfaire aux exigences académiques ou aux exigences du poste de travail et d'assurer une continuité susceptible d'éviter aux étudiants de devoir arguer de leur difficulté ou de leur particularité pour bénéficier des supports. Elles permettent de surcroît d'identifier suffisamment à l'avance le type de soutien à mobiliser, les compétences requises et les conditions de leur mobilisation. De tels liens peuvent s'ancrer dans des programmes d'enseignement offrant aux professionnels la possibilité de parrainer des élèves, de réaliser des enseignements, voire de participer à la définition de certains enseignements. Ces coopérations peuvent aussi s'organiser autour du suivi de l'élève à l'issue de l'enseignement secondaire par des actions de formation s'adressant tant aux acteurs de l'enseignement secondaire qu'à ceux venant du milieu supérieur ou encore à travers l'instauration d'équipes pluridisciplinaires assurant l'évaluation des besoins et définissant les modalités de transition. Elles peuvent également s'organiser autour des passerelles élaborées par des structures dédiées aux questions liées à la transition, comme au Danemark ou aux États-Unis, ainsi que par l'existence d'une offre de formation postsecondaire non universitaire susceptible de préparer les jeunes adultes aux exigences des universités.

Ces synergies renvoient également aux modes d'articulation entre le secteur éducatif et le secteur de l'emploi et à la possibilité de rapprocher les parcours et les aspirations des étudiants des demandes du marché du travail (McKenzie, 1998). L'absence de liens entre

les établissements scolaires ou tertiaires et les milieux professionnels prive les personnes handicapées d'une précieuse expérience professionnelle et les employeurs d'une meilleure connaissance des potentialités et des capacités des personnes handicapées (Anvik, 2006; Getzel *et al.*, 2001). Alors que, par exemple, aux États-Unis, les établissements scolaires essaient dans l'ensemble d'être accessibles aux élèves et étudiants handicapés, ils ne sont qu'un quart à contacter des établissements d'enseignement tertiaire, les structures de formation professionnelle ou les structures d'aide à l'emploi dans le cadre du plan de transition élaboré avec les élèves handicapés (Florian et Rafal, 2008). Cette articulation entre le secteur éducatif et le secteur de l'emploi peut se faire à l'aide de programmes d'enseignement permettant aux lycéens de combiner efficacement un enseignement général avec une formation professionnelle afin de les placer en situation d'acquérir une connaissance du monde du travail particulièrement appréciée par les employeurs (OCDE, 2000). Elle peut également prendre la forme de cursus comprenant des stages ou des formules combinant études et emploi et incitant à ce titre les élèves à intégrer les dimensions professionnelles dans leurs choix du futur et/ou s'organisant autour de méthodes d'enseignement qui les préparent à mettre leurs savoirs théoriques en relation avec les exigences des situations (OCDE, 2000 ; Béduwé et Giret, 2004). Cette articulation peut également se faire par l'intermédiaire de services dédiés à l'accompagnement vers l'emploi des élèves qui les conseillent en termes d'accès à l'emploi, à l'apprentissage ou à la formation professionnelle.

Ces synergies dépendent aussi des formes de coopération instaurées par les établissements scolaires et tertiaires avec la famille, qui influe sur la performance scolaire et l'inscription sociale de l'élève (Henderson et Mapp, 2002 ; James et Partee, 2003 ; Simon, 2001). Son implication renforce l'assiduité de l'élève et son implication dans la dynamique scolaire, améliore ses résultats scolaires et, corrélativement, réduit le risque d'abandon et d'échec scolaire (Catsambis et Garland, 1997 ; Lamorey, 2002 ; Harry, 2002). Son implication permet en outre de pallier le manque de liens entre les sources de financements, de surmonter les contradictions qui peuvent exister entre les différents textes législatifs, de combler les lacunes qui peuvent exister entre les différents secteurs intervenant dans le processus de transition.

Permettre l'adaptation aux exigences de l'enseignement tertiaire

La transition vers l'enseignement tertiaire dépend en outre de la capacité d'adaptation des jeunes adultes handicapés aux exigences de l'enseignement tertiaire et du marché de l'emploi. Cette capacité d'adaptation est corrélée à l'efficacité du second cycle de l'enseignement secondaire puisque l'accès à l'enseignement tertiaire est subordonné aux prérequis exigés par ce dernier en termes de diplôme, de compétences ou de scores. Or, les chances de réussite des jeunes adultes handicapés dans l'enseignement secondaire sont moindres que celles des autres jeunes adultes. En Allemagne, ils ne sont que quelques douzaines sur les 45 000 quittant annuellement l'enseignement secondaire à disposer des diplômes et certificats ouvrant accès à l'enseignement tertiaire (Powell *et al.*, 2008). Aux États-Unis, malgré les progrès réalisés, ils sont deux fois plus nombreux que leurs camarades non handicapés à interrompre leur cursus scolaire, notamment lorsqu'ils présentent des troubles de l'apprentissage ou des troubles émotionnels (National Center on Secondary Education and Transition, 2004 ; Wagner *et al.*, 2006b).

La capacité d'adaptation repose de surcroît sur l'aptitude du système éducatif à s'adapter aux besoins et aux rythmes d'élèves qui peuvent être plus lents que la moyenne et dont l'investissement dans le groupe, la motivation au travail scolaire et la performance

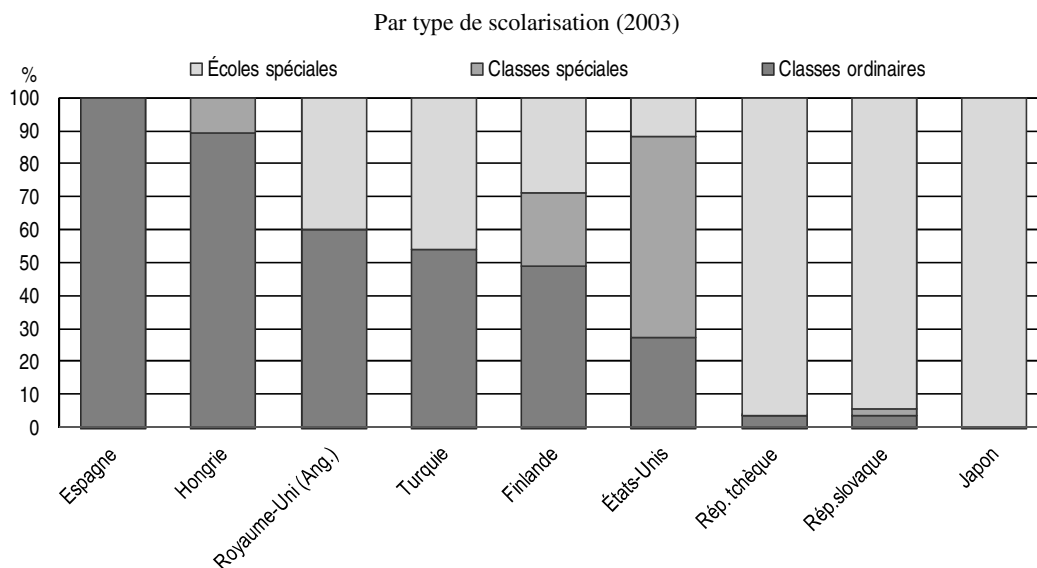
scolaire dépendent, plus que pour tout autre élève, du capital identitaire qu'ils peuvent acquérir (OCDE, 2007b; McIntosh *et al.*, 1993 ; Côté, 1996). Il est alors essentiel que les exigences qui leurs sont faites ne soient pas moindres que pour les autres élèves et que les modes d'organisation de l'établissement scolaire permettent à l'élève de participer pleinement à la vie de l'école, que les pratiques pédagogiques soient suffisamment différenciées pour leur permettre d'accéder aux contenus des cours, qu'ils puissent bénéficier de soutien et d'aménagements lors des tests d'évaluation des connaissances (Gersten, 1998 ; NCES, 2004 ; Thurlow *et al.*, 1998 ; OCDE, 1999 ; Christenson, 2002 ; Sinclair *et al.*, 1999).

Les modes de scolarisation proposés aux enfants et adolescents handicapés jouent à cet égard un rôle essentiel. Les chances d'accès à l'enseignement tertiaire sont meilleures lorsque les élèves sont scolarisés en milieu ordinaire que lorsqu'ils ne le sont pas. Celles et ceux scolarisés en milieu ordinaire sont proportionnellement plus nombreux que ceux scolarisés en milieu spécialisé à se trouver engagés dans des filières propices à leur réussite scolaire et à leur inclusion (Burchardt, 2005 ; Wagner, 2006b). En Norvège, selon le rapport de pays, les élèves handicapés suivant les mêmes enseignements que leurs camarades, tout en bénéficiant, le cas échéant, de ressources additionnelles, ont de meilleurs résultats scolaires que celles et ceux suivant leur scolarité dans des classes spéciales et, *a fortiori*, dans des établissements spécialisés.

Celles et ceux qui bénéficient d'une scolarité appropriée en milieu ordinaire ont plus envie d'aller à l'école et ont de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades scolarisés en milieu spécialisé ou inadéquatement scolarisés en milieu ordinaire. Ils sont également proportionnellement plus nombreux que ces derniers à se juger en bonne santé et à posséder des capacités relationnelles leur permettant d'interagir de manière jugée satisfaisante avec leurs camarades. Ils sont de surcroît plus nombreux à disposer des ressources sociales susceptibles de faciliter leur accès à l'emploi, la scolarisation offrant la possibilité de nouer des liens d'amitié durables à partir desquels se tissent des relations sociales particulièrement utiles sur le plan professionnel et social. À l'inverse, celles et ceux qui ne peuvent pas accéder à l'enseignement secondaire et qui sont scolarisés en milieu spécialisé peuvent se trouver engagés dans des filières peu propices à leur réussite scolaire et à leur inscription sociale. Ainsi, aux États-Unis, les établissements spécialisés peuvent être moins exigeants vis-à-vis des élèves que ne l'est le milieu ordinaire et leur allouer des notes supérieures à leur véritable niveau scolaire au risque de les pénaliser scolairement et professionnellement (Stodden *et al.*, 2002). En Allemagne, les chances d'évolution scolaire des enfants scolarisés en milieu spécialisé semblent être moindres que celles auxquelles peuvent accéder celles et ceux scolarisés en milieu ordinaire : ils ne sont en effet que 0.01 % à avoir quitté le système scolaire en 2003 en disposant d'un diplôme leur permettant d'accéder à l'enseignement tertiaire (Kultusministerkonferenz, 2005). La très grande majorité se trouvent ainsi privé des connaissances et des apprentissages auxquels peuvent prétendre les élèves scolarisés en milieu ordinaire et ceci malgré la mobilisation de ressources pédagogiques particulières (Wocken, 2000).

L'accès à l'enseignement tertiaire ne se présente pas de la même manière partout. En République tchèque, les lycéens recevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience (CNC A) sont dans leur grande majorité scolarisés dans des établissements spécialisés, à la différence des États-Unis où ils sont scolarisés dans des classes ordinaires ou des classes spécialisés (graphique 1.6).

Graphique 1.6. Élèves de l'enseignement secondaire recevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience (CNC A)



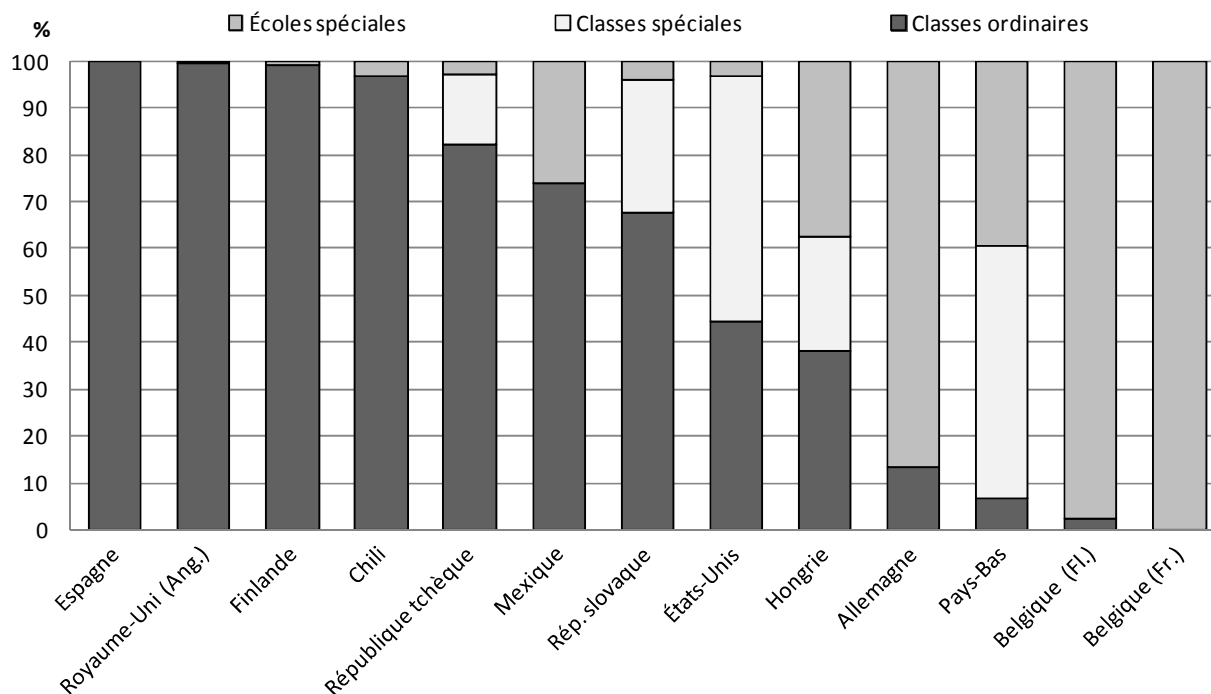
Source : OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des incapacités et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.

En revanche, ainsi que le montre le graphique 1.7, les lycéens américains recevant des ressources additionnelles en raison d'un trouble spécifique de l'apprentissage (CNC B) sont à parts égales scolarisés en milieu ordinaire et en classes spécialisées à la différence des lycéens tchèques présentant des troubles d'apprentissage qui sont majoritairement scolarisés en milieu ordinaire.

La capacité d'adaptation des lycéens à l'enseignement tertiaire et à l'emploi dépend également du capital identitaire acquis dans l'enseignement secondaire et/ou au contact des structures impliqués dans le processus de transition (Côté, 1996). Ce capital identitaire comprend notamment les compétences cognitives, émotionnelles, éthiques, sociales et physiques requises pour prendre des décisions et en assumer la responsabilité ainsi que pour développer le sentiment d'appartenance nécessaire pour interagir à parité avec autrui. Il confère, ainsi que le montrent certains travaux, des aptitudes essentielles à l'accès à l'enseignement tertiaire (Eccles et Gootman, 2002 ; Roth et Brooks-Gunn, 2003). Les établissements scolaires peuvent alors devoir inciter les élèves présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage à identifier leurs préférences postsecondaires, à les rapporter à leurs aptitudes et aux compétences requises ainsi qu'aux possibilités professionnelles s'offrant à eux (Castellano *et al.*, 2002). Il peut aussi s'agir de les mettre en position de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et d'en assumer les responsabilités par l'intermédiaire d'activités extrascolaires, d'activités artistiques ou sportives ou encore d'activités associatives (Larson, 2000 ; Wehman, 1996). Il s'agit en outre de leur permettre de s'emparer des périodes de transition pour acquérir les compétences et les qualités renforçant leurs chances d'insertion professionnelle et sociale, d'avoir confiance en eux-mêmes et d'être conscients de ce qu'on attend d'eux et encore de se sentir capables de faire face aux changements et aux exigences qui peuvent y être liées (Shaw, 2007 ; Jones, 2002).

Graphique 1.7. Élèves d'enseignement obligatoire recevant des ressources additionnelles du fait d'une difficulté d'apprentissage (CNC B)

Par type de scolarisation (2003)



Source : OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des incapacités et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.

Bâtir des systèmes intégrés de transition pour sécuriser les parcours

L'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire ne dépend pas uniquement de l'aptitude des systèmes éducatifs à être équitables en termes d'accès et d'inclusion (Hutmacher *et al.*, 2001). Il dépend également de leur capacité à sécuriser les parcours des élèves handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire en leur permettant de s'adapter aux changements qu'impose le passage à l'âge adulte, en prévenant les sources de discontinuités et de ruptures liées au cloisonnement entre les niveaux et les secteurs éducatifs et en leur permettant de satisfaire aux exigences de l'enseignement tertiaire et du marché de l'emploi. Cette sécurisation des parcours repose sur un travail d'accompagnement qui se préoccupe des conditions de cheminement vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi par-delà la simple information sur les possibilités existantes, les métiers auxquels préparent les cursus et les exigences qu'entraîne l'accès à un nouveau palier dans leur parcours éducatif.

Cette sécurisation des parcours doit permettre aux jeunes adultes handicapés d'être à égalité des chances avec les autres jeunes adultes en :

- disposant, autant que faire se peut, des mêmes connaissances et compétences qu'eux ;

- disposant, au même titre qu'eux, d'une qualification reconnue par l'enseignement tertiaire et/ou le marché du travail ;
- n'étant pas plus exposés qu'eux à être sans emploi ni formation ;
- ayant les mêmes chances d'accès à l'emploi et la même qualité d'emploi qu'eux ;
- n'étant pas confrontés à des parcours plus difficiles ou plus heurtés qu'eux.

Cette sécurisation des parcours repose sur une planification précoce permettant aux intéressés et à leurs familles de faire des choix éclairés quant au futur de l'élève ainsi que le précise notamment le National Council for Special Education irlandais à la suite des nombreux travaux réalisés en la matière. Cette sécurisation des parcours suppose en outre l'action coordonnée des différentes instances concernées par le cheminement des intéressés et ceci tout au long du processus, ainsi que le précise notamment la définition des services de transition retenue par les États-Unis en 2004. Cette sécurisation des parcours dépend de surcroît de l'aptitude acquise par les jeunes adultes handicapés à faire face aux changements qu'implique le passage à l'âge adulte et à se penser capable de le faire.

Cette sécurisation des parcours repose sur l'existence d'un système intégré de transition susceptible de sauvegarder les jeunes handicapés des formes de marginalité et d'exclusion auxquelles les expose l'inactivité. Il importe que ce système intégré de transition repose sur un système éducatif qui fasse du devenir des élèves une de ses missions et sur des stratégies éducatives qui considèrent les possibilités d'inscription sociale et professionnelle des intéressés à l'issue de la scolarité par delà l'obtention du diplôme. Il s'agit de permettre aux jeunes adultes handicapés d'accéder aux mêmes programmes d'enseignement que leurs pairs non handicapés et d'être à égalité de chances en termes de réussite et ceci à tous les niveaux d'enseignement afin qu'ils puissent satisfaire aux prérequis académiques des établissements d'enseignement tertiaire. Il s'agit d'inciter les établissements scolaires à entrevoir l'environnement pédagogique au regard des cheminements et des parcours des intéressés, à mobiliser les acteurs locaux et l'entourage familial, à renforcer leur inscription locale et à développer les systèmes d'alerte nécessaires à la prévention des abandons.

Ce système intégré de transition suppose une conception éducative du handicap qui le comprend, ainsi que le suggère notamment l'Organisation mondiale de la santé (OMS), comme une interaction entre l'individu, les contraintes et les possibilités qu'imposent sa déficience et les formes de soutien qu'offre l'environnement et non comme une caractéristique intrinsèque à l'individu. Une telle perspective admet que toute personne ne bénéficiant pas du soutien approprié lui permettant d'apprendre et de se développer se trouve en quelque sorte « handicapée ». Elle incite à porter le regard sur l'aptitude de systèmes éducatifs à permettre aux enfants et aux adolescents d'aller au bout de leurs potentialités par delà la déficience et contribue ainsi à favoriser la continuité des parcours (UNESCO, 1994 ; OMS, 2001 ; Ebersold, 2008b).

Ce système intégré de transition suppose la mobilisation d'un soutien financier, technique et humain mettant les jeunes adultes handicapés à égalité de chances en termes d'accès et de réussite tant au cours du processus de scolarisation qu'au cours des étapes qui jalonnent le processus de transition. Ce soutien peut être informel et provenir d'autres étudiants tout comme de la famille, qu'il convient à ce titre d'impliquer dans la définition et la mise en œuvre du processus de transition. Ce soutien peut être plus formel et émaner de professionnels responsables de l'accueil et de l'accompagnement au sein des

établissements ainsi que de professionnels dont l'activité est spécifiquement dédiée à la définition et à la mise en œuvre du processus de transition.

Ce système intégré de transition suppose aussi l'existence d'instances et d'outils de pilotage nécessaires au maillage des différents niveaux et secteurs d'intervention ainsi que des différents niveaux d'éducation et à l'élaboration de passerelles essentielles à la continuité et à la cohérence des cheminements. L'existence d'indicateurs incitant les acteurs en présence à considérer la question de la transition à sa juste valeur et à se doter d'éléments statistiques permettant de suivre les trajectoires des individus, d'identifier les dimensions favorisant la continuité et la cohérence des cheminements, de cerner les facteurs entravant tant la progression scolaire que l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, et d'appréhender l'effet capacitant ou invalidant des politiques et des pratiques est à ce titre essentielle. La mise en œuvre d'études longitudinales suivant des cohortes d'individus sur une certaine période constitue à cet égard un enjeu essentiel.

Ce système intégré de transition peut s'organiser autour d'un cadre institutionnel dédié à la transition à même de créer un environnement favorable à la continuité des cheminements. Ce cadre institutionnel peut prendre la forme, ainsi que c'est le cas des « connexions services » créés au Royaume-Uni, de structures spécifiques ayant pour mission de soutenir les établissements, les jeunes adultes handicapés et leurs familles dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de transition. Il peut aussi prendre la forme, comme c'est le cas aux États-Unis, de conseils inter-partenariaux de planification des transitions établis à l'échelon des municipalités qui regroupent l'ensemble des partenaires nécessaires à une collaboration efficace et qui se composent à part égale d'administrateurs, de membres du staff, de familles et d'utilisateurs. Ces agences partagent des programmes de financement, développent des politiques et des accords de coopération formalisant les modalités de coopération et informent les jeunes adultes handicapés et leurs familles de l'ensemble des services existants.

Ce cadre institutionnel semble essentiel pour armer les acteurs en présence en vue de la mise en œuvre des actions innovantes. Il peut contribuer à mobiliser les acteurs du système éducatif autour du devenir des élèves en les incitant à s'ouvrir à leur environnement ou en effectuant un travail de mise en réseaux des différents acteurs concernés par le processus de transition (Dee, 2006). Il peut également contribuer à rendre les jeunes adultes handicapés capables de satisfaire aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi en développant des stratégies à même de leur conférer les compétences, les comportements et les attitudes leur permettant d'apprendre et de se construire, d'agir en mettant leurs attentes et leurs désirs en relation avec leurs points forts, de participer activement à la vie de la communauté et de prendre des décisions en connaissance de cause. Ces services dédiés à la transition peuvent ainsi conduire les jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers à se percevoir comme des êtres capables de faire face aux exigences imposées par les multiples changements inhérents au passage à l'âge adulte et cela avec la juste prétention de participer au même titre que tout un chacun à la vie économique et sociale.

Conclusion

Les conditions d'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés diffèrent de celles que connaissent la majorité des jeunes adultes. À la différence de ces derniers, leur accès à l'enseignement tertiaire suppose qu'ils soient informés du degré d'accessibilité de l'établissement d'enseignement tertiaire et qu'ils signalent leur besoins éducatifs pour accéder au soutien et aux aménagements auxquels ils ont droit. La continuité des cheminements dépend de la manière dont les lycées les préparent aux nouvelles responsabilités qu'ils doivent assumer et incluent dans leurs stratégies de préparation les changements que peut engendrer le passage à l'âge adulte en termes d'accès au soutien ou de définition du handicap. Elle résulte aussi de la manière dont les établissements d'enseignement tertiaire les informent des exigences des cursus et des modalités d'accompagnement qui leur sont proposées tout au long du cursus et les incitent à signaler leur particularité.

À la différence des autres jeunes adultes, les possibilités de cheminement se heurtent à des goulots d'étranglement susceptibles d'entraver la continuité des parcours ou de les rallonger au risque de surexposer les jeunes adultes handicapés au chômage et à l'exclusion. Aussi la continuité et la cohérence des cheminements découlent-elles des passerelles établies entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire et l'emploi grâce aux synergies locales créées par les acteurs concernés par le processus de transition.

La transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi suppose la création de systèmes intégrés de transition capables de sécuriser les parcours à l'issue de l'enseignement secondaire et de permettre aux systèmes éducatifs d'être équitables en termes d'accès, de réussite et d'inclusion.

Références

- Agence européenne pour le développement de l'éducation des élèves à besoins spéciaux (2006), *Les projets individuels de transition : aider à passer de l'école à l'emploi*, Commission européenne, Bruxelles.
- Anvik, C.H. (2006), *Mellom drøm og virkelighet? Unge funksjonshemmede i overganger mellom utdanning og arbeidsliv*, NF-rapport n° 17, Bodø, Nordlandsforskning.
- Aston, J. et al. (2005), *Post-16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs (wave three)*, Research report RR655, DfES.
- Béduwé, C. et J.F. Giret (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? », *Économie et statistiques*, n° 378-379.
- Bjerkan, K.Y., M. Veenstra et J. Eriksen (2009), *Levekårene blant unge voksne: bedring, men godt nok?*, document présenté à la Konferanse om levekårene for personer med nedsatt funksjonsevne.
- Borg, E. (2008), « Funksjonshemming og arbeidsmarkedet: om betydningen av utdanning for yrkesaktivitet », *Tidsskrift for velferdsforskning*, vol. 11(2), pp. 83-950.
- Burchardt, T. (2005), *The Education and Employment of Disabled Young People – Frustrated Ambition*, Joseph Rowntree Foundation, The Policy Press, Londres.
- Castellano, M. et al. (2002), « Career and Technical Education Reforms and Comprehensive School Reforms in High School: Their Impact on Education Outcomes for At-Risk Youth », *The Highlight Zone: Research@Work* n° 8, National Research Center for Career and Technical Education, University of Minnesota, St. Paul, MN.
- Caton, S. et C. Kagan (2006), « Tracking Post-School Destinations of Young People with Mild Intellectual Disabilities: The Problem of Attrition », *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (19), pp. 143-152.
- Catsambis, S. et J.E. Garland (1997), *Parental Involvement in Students' Education during Middle School and High School* (CRESPAR Report 18), Johns Hopkins University, Baltimore, MD.
- Christenson, S. (2002), « Check and Connect: A Model to Enhance Student Engagement and Prevent Dropout », document présenté à la réunion du National Drop-Out Forum, Washington, DC.
- Central Statistics Office (2008), *National Disability Survey 2006 – First Results*, Dublin Stationary Office, Dublin.
- Côté, J.E. (1996), « Sociological Perspectives on Identity Formation : The Culture Identity Link and Identity Capital », *Journal of Adolescence*, n° 19.

- De Stefano, G. et C. Santamaria (2006), *Tableau de bord sur l'emploi et le chômage des personnes handicapées*, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, Paris.
- Dee, L. (2006), *Improving Transition Planning for Young People with Special Educational Needs*, Open University Press, Maidenhead.
- Dewson, S. et al. (2004), *Post-16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs*, Wave two, DfES, Londres.
- Dyson, A. (2008), « Transitions for Disabled and Vulnerable Young People in the United Kingdom », Rapport de base pour l'OCDE, University of Manchester.
- Ebersold, S. (2001), *L'invention de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion*, PUR, Rennes.
- Ebersold, S. (2008a), « 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.
- Ebersold, S. (2008b), « Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects », dans OCDE, *Higher Education to 2030, Vol. 1: Demography*, OCDE, Paris.
- Eccles, J. et J.A. Gootman (éd.) (2002), *Community Programs to Promote Youth Development*, Board on Children, Youth and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council & Institute of Medicine, National Academy Press, Washington, DC.
- Erickson, W., C. Lee et S. von Schrader (2010), *2008 Disability Status Report: The United States*, Cornell University Rehabilitation Research and Training Center on Disability Demographics and Statistics, Ithaca, NY.
- Fasching, H. et M. Niehaus (2004), « Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf », *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 6*, www.bwpat.de.
- Felkendorff, K. et E. Lischer (éd.) (2005), *Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben*, Pestalozzianum, Zurich.
- Florian, L. et J. Rafal (2008), « Transitions of People with Disabilities Beyond Secondary Education in the United States », Rapport de base pour l'OCDE, University of Aberdeen and Cambridge University.
- Furstenberg, F.F., R.G. Rumbaut et R.A. Settersten (2005), *On the Frontier to Adulthood*, University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Gannon, B. et B. Nolan (2008), *Disability and Social Inclusion in Ireland*, National Disability Authority, Dublin.
- Gersten, R. (1998), « Recent Advances in Instructional Research for Students with Learning Disabilities: An Overview », *Learning Disabilities Practice*, vol. 13(3), pp. 162-170.

- Getzel, E.E., R.A. Stodden et L.W. Briel (2001), « Pursuing Postsecondary Education Opportunities for Individuals with Disabilities », P. Wehman (éd.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*, Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.
- Harry, B. (2002), « Trends and Issues in Serving Culturally Diverse Families of Children with Disabilities », *Journal of Special Education*, vol. 36(3), pp. 131-138.
- Henderson, A.T. et K.L. Mapp (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools, Austin, TX.
- Higher Education Authority (2009), « OECD Project on Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and to Employment », Rapport de pays, Department of Education and Skills, Dublin.
- Hutmacher, W., D. Cochrane et N. Bottani (éd.) (2001), *In Pursuit of Equity in Education – Using International Indicators to Compare Equity Policies*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.
- Hvinden B. *et al.* (2008), « Thematic Review of the Transition of People with Disabilities Beyond Secondary Education », Rapport de base pour l'OCDE, Nova, Oslo.
- Izzo, M. et M. Lamb (2002), « Self-Determination and Career Development: Skills for Successful Transitions to Postsecondary Education and Employment », www.nceset.hawaii.edu/Publications/index.html#papers, consulté le 28 juillet 2003.
- James, D.W. et G. Partee (2003), *No More Islands: Family Involvement in 27 School and Youth Programs*, American Youth Policy Forum, Washington, DC.
- Jones, G. (2002), *The Youth Divide: Diverging Paths into Adulthood*, Joseph Rowntree Foundation, YPS, York.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2005), « Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003 », *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz*, vol. 177, Kultusministerkonferenz, Bonn.
- Lamorey, S. (2002), « The Effects of Culture on Special Education Service: Evil Eyes, Prayer Meetings, and IEPs », *Teaching Exceptional Children*, vol. 34(5), pp. 67-71.
- Larson, R.W. (2000), « Toward a Psychology of Positive Youth Development », *American Psychologists*, vol. 55(1), pp. 170-183.
- Legard, S. (2009), « Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway », Work Research Institute, Oslo.
- McIntosh, R. *et al.* (1993), « Observation of students with learning disabilities in general education classrooms », *Exceptional Children*, vol. 60(3), pp. 249-261.
- McKenzie, P. (1998), « The Transition from Education to Work in Australia Compared to Selected OECD Countries », étude présentée à la 6th International Conference on Post-compulsory Education and Training, Gold Coast, Queensland, décembre.
- Ministère de l'Éducation de la République tchèque (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, Ministère de l'Éducation de la République tchèque, Prague.

- National Center for Education Statistics (NCES) (2005), *Career Technical Education Statistics*, US Department of Education, Washington, DC.
- National Center on Secondary Education and Transition (2004), *Current Challenges Facing the Future of Secondary Education and Transition Services for Youth with Disabilities in the United States*, US Department of Education, Office of Special Education Programs, Washington, DC.
- National Disability Authority (2007), *A Strategy of Engagement Towards a Comprehensive Employment Strategy for People with Disabilities*, Dublin.
- Newman, L. et al. (2009), *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School*, SRI International, Menlo Park, CA.
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous*, OCDE, Paris.
- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003a), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003b), *Transformer le handicap en capacité : promouvoir le travail et la sécurité des revenus des personnes handicapées*, OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007a), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007b), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Paris, OCDE.
- OCDE (2008a), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008b), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2001), *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*, Organisation mondiale de la Santé, Genève.
- Powell, J.J.W., K. Felkendorf et J. Hollenweger (2008), « Disability in the German, Swiss and Austrian Education Systems », in Gabel et S. Danforth (éd.), *Disability and the Politics of Education*, Peter Lang, New York.
- Prime Minister's Strategy Unit (PMSU) (2005), *Improving the Life Chances of Disabled People*, Rapport final, Prime Minister's Strategy Unit, Londres.
- Reiersen, T. (2004), *Oppfølgingsundersøkelse av arbeidssøkere som sluttet å melde seg ved Aetat høsten 2002*, Del 2: Yrkeshemmede arbeidssøkere.
- Roth, J. L. et J. Brooks-Gunn (2003), « Youth Development Programs: Risk Prevention and Policy », *Journal of Adolescent Health*, vol. 32, pp. 170-182.
- Shavit, Y. et W. Müller (2000), « Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net? », *European Societies*, vol. 2(1), pp. 29-50.

- Shaw, S. (2007), « Postsecondary Education », in Florian, L. (éd.), *The Sage Handbook of Special Education*, Sage, Londres.
- Simon, B.S. (2001), « Family Involvement in High School: Predictors and Effects », *NASSP Bulletin*, vol. 85(627), pp. 8-19.
- Sinclair, M.F. *et al.* (1999), « Dropout Prevention for Youth with Disabilities: Efficacy and Sustained School Engagement Procedure », *Exceptional Children*, vol. 65 (1), pp. 7-21.
- Statistics Norway (2009), *Fakta om utdanning i Norge 2009 : nøkkeltall fra 2007*, Statistic sentralbyrå, Oslo.
- Stodden, R., M.A. Jones et K.B.T. Chang (2002), « Services, supports and accommodations for individuals with disabilities: An analysis across secondary education, postsecondary education and employment », manuscrit, Honolulu.
- Thurlow, M.L., J.L. Elliott et J.E. Ysseldyke (1998), *Testing Students with Disabilities: Practical Strategies for Applying with District and State Requirements*, Corwin Press, Thousand Oaks, CA.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action*, UNESCO, Paris.
- US Census Bureau (2006), *American Community Survey*, Washington, DC.
- Wagner, M. *et al.* (2005), *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities, A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Wagner, M. *et al.* (2006a), *An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Wagner, M. *et al.* (2006b), *The Academic Achievement and Functional Performance of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Wehman, P. (1996), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Youth with Disabilities*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Wocken, H. (2000), « Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen », *Zeitschrift für Heilpädagogik*, vol. 12, pp. 492-503.

Chapitre 2

Un accès à l'enseignement tertiaire toujours difficile

Les politiques inclusives développées ces dernières années ont contribué à optimiser l'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés, notamment lorsqu'ils présentent un trouble de l'apprentissage. Ces politiques ont facilité leur accès à l'enseignement secondaire et leur réussite scolaire grâce à la mobilisation de ressources financières, techniques et humaines susceptibles de répondre à leurs besoins éducatifs et au développement de systèmes éducatifs soucieux de la réussite de tout élève indépendamment de sa particularité. L'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés reste toutefois plus heurté que pour l'ensemble des jeunes adultes, notamment lorsqu'ils présentent un trouble psychique ou des troubles du comportement. Ces difficultés trouvent notamment leur source dans un déficit de synergies entre les acteurs concernés par le processus de transition vers l'enseignement tertiaire, dans un manque de formation des acteurs concernés, dans les insuffisances des outils existants et des données statistiques qu'exige le développement de systèmes intégrés de transition.

Introduction

Ce chapitre décrit les évolutions observables en termes d'accès à l'enseignement tertiaire et les relie aux initiatives prises au cours de ces dernières années pour renforcer la scolarisation des jeunes handicapés. Il décrit les facteurs qui y ont contribué tels qu'ils apparaissent à l'analyse des rapports des pays et des informations fournies lors des visites réalisées. Il décrit en outre les défis, plus ou moins importants selon les pays, qui méritent d'être pris en considération pour que l'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi des jeunes adultes handicapés soit inscrit dans un système intégré de transition.

Un manque de données statistiques fiables

Cerner précisément l'évolution des possibilités d'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés est une entreprise délicate : les données fournies par les pays sont incertaines quant aux populations considérées, à leurs trajectoires et aux cursus suivis. Rares sont en effet les pays qui disposent de données statistiques offrant une vision précise du nombre d'élèves et de jeunes adultes handicapés. Certains pays, comme la Norvège ou le Danemark, n'ont pas le droit de spécifier les personnes au regard de leur déficience alors qu'en République tchèque l'office statistique n'est pas habilité à collecter des données sur les étudiants désavantagés ou à besoins éducatifs particuliers. Aux États-Unis, l'enquête *National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2) offre des informations sur l'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés.

Les données existantes reflètent le nombre de personnes recourant aux services d'une structure dédiée aux personnes handicapées, celles bénéficiant d'un soutien et/ou celles et ceux se sentant handicapés ou se définissant comme handicapés. Elles sont de ce fait incomplètes : elles peuvent ignorer celles et ceux qui peuvent présenter une déficience ou un trouble sans avoir de besoins éducatifs, celles et ceux requérant un soutien mais ne se sentant pas « handicapés » ou, à l'inverse, celles et ceux qui requièrent un soutien mais qui ne satisfont pas aux critères d'éligibilité retenus. Les données existantes peuvent à l'inverse recenser comme « handicapés » des élèves dont l'origine des difficultés n'est pas clairement identifiable. L'augmentation du nombre d'élèves et d'étudiants dyslexiques observable dans nombre de pays de l'OCDE est par exemple entourée d'incertitudes : les travaux ne peuvent dire si cette augmentation est imputable à une plus forte prévalence d'enfants dyslexiques, à une participation croissante d'élèves présentant une dyslexie au sein du système éducatif, à une plus forte sensibilité des établissements scolaires à l'égard des troubles dyslexiques due aux politiques menées ou à l'impact de modes d'identification reposant sur la subjectivité individuelle et les critères d'évaluation élaborés par les établissements (Dyson, 2008 ; PricewaterhouseCoopers, 2007).

Les données présentées dans les rapports de pays diffèrent par ailleurs selon les pays. Les périodes retenues ne sont pas toujours les mêmes, les données émanent parfois de sources différentes et les populations ne sont pas toujours comparables. Dans certains pays, tels que la France, les États-Unis et la République tchèque, les données reflètent le nombre d'étudiants ayant déclaré une déficience, une maladie invalidante ou un trouble spécifique de l'apprentissage en vue de bénéficier d'un soutien ou d'un aménagement prévu par les textes. Elles n'incluent pas celles et ceux n'ayant pas jugé utile ou souhaitable de déclarer leur particularité et ne permettent pas toujours de savoir si les populations considérées bénéficient de soutien. Au Danemark les données transmises correspondent aux étudiants bénéficiant de soutien et/ou d'aménagements dans le cadre de leurs cursus. Elles n'incluent pas celles et ceux qui présentent une déficience, une

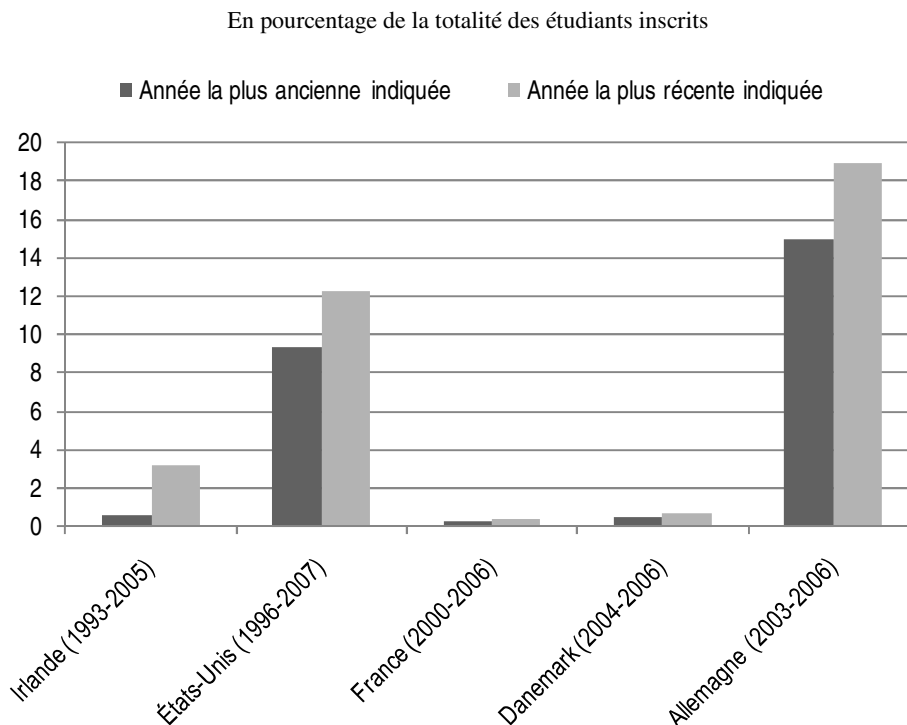
maladie invalidante ou un trouble spécifique de l'apprentissage mais qui ne bénéficient d'aucun soutien ou d'aménagement, soit qu'ils (elles) ne sont pas éligibles soit qu'ils n'ont pas jugé utile ou souhaitable de signaler leur particularité. Elles peuvent à l'inverse comptabiliser plusieurs fois le même étudiant s'il est éligible pour plusieurs types de soutien. Les données irlandaises correspondent au nombre d'étudiants reconnus éligibles au regard du soutien et des aménagements prévus par la loi.

En Allemagne, les données existantes reflètent le nombre d'étudiants ayant déclaré présenter un trouble de santé ou une maladie invalidante dans le cadre d'une enquête menée par le ministère de l'Éducation et de la Recherche en 2006 auprès de l'ensemble de la population estudiantine. Elles excluent celles et ceux ne jugeant pas présenter un trouble de la santé ou estimant que leur déficience ne peut être associée à un trouble de la santé. Ce trouble de la santé ou cette maladie invalidante n'a pas forcément d'influence sur leur cursus : d'après l'enquête réalisée auprès des étudiants allemands en 2006, 44 % des étudiants déclarant présenter un trouble de la santé se jugeaient limités par celui-ci dans le déroulement de leurs études, notamment lorsqu'ils présentaient un trouble psychique (91 %), des troubles du système nerveux (70 %), une mobilité réduite (60 %) ou des déficiences viscérale et métabolique (53 %) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

Un accès plus aisé à l'enseignement tertiaire

Malgré l'imprécision des données, tous les pays indiquent une augmentation sensible du nombre d'étudiants handicapés (graphique 2.1). Aux États-Unis, la proportion de jeunes adultes poursuivant leur formation à l'issue de l'enseignement secondaire a augmenté de 17 % entre 1987 et 2003 alors que la proportion d'étudiants ayant indiqué un handicap inscrit dans l'enseignement tertiaire est passé de 9.2 % en 1996 à 10.8 % en 2007 (Wagner *et al.*, 2005 ; National Center for Education Statistics, 2009). En Allemagne, la proportion d'étudiants déclarant présenter un trouble de santé est passée de 15 % à 18.5 % de la population estudiantine entre 2003 et 2006 (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). En France, le nombre d'étudiants ayant indiqué un handicap dans l'enseignement tertiaire a doublé entre 2000 et 2006 pour atteindre 0.4 % de la population estudiantine. Selon le rapport danois la proportion d'étudiants handicapés bénéficiant de soutien est passée de 0.5 % à 0.7 % de la population estudiantine entre 2004 et 2006 (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2010 ; Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées, 2009).

En Norvège, la proportion de personnes présentant une déficience âgées de 16 à 67 ans ayant accédé à l'enseignement tertiaire a progressé de 7 % entre 2001 et 2004 et l'enquête « condition de vie » menée en 2005 révèle que 24 % des étudiants norvégiens affirment présenter un trouble de santé. Parmi eux, 42 % d'entre eux jugent que ce trouble de santé réduit leur capacité à suivre le cursus (Statistics Norway, 2007). Le nombre d'étudiants handicapés tchèques inscrits dans les écoles supérieures de formation professionnelle a progressé de 0.02 % entre 2005 et 2008 pour atteindre 0.09 % des étudiants suivant ce type de cursus. Une enquête réalisée en 2005 par la fédération des personnes handicapées auprès de 161 facultés universitaires a recensé 460 étudiants handicapés, soit environ 0.4 % de la population estudiantine (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2009).

Graphique 2.1. Nombre d'étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire

Source : Danemark : Danish Ministry of Education et Rambøll Management (2009), « Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment », Rapport de pays, Copenhague ; France : Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi », Rapport de pays, ministère de l'Éducation nationale, Paris ; Irlande : Higher Education Authority (2009), « OECD Project on Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and to Employment », Rapport de pays, Department of Education and Skills, Dublin ; Allemagne : Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*; 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn/Berlin ; États-Unis : National Center for Education Statistics (2009), *Digest of Education Statistics*, US Department of Education, Washington, DC.

Il existe peu de données permettant de spécifier les étudiants handicapés par rapport à la population estudiantine. Celles existantes suggèrent, dans le prolongement des travaux menés dans le cadre de PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) auprès des élèves handicapés (OCDE, 2007), que les caractéristiques sociodémographiques des familles conditionnent l'accès à l'enseignement tertiaire plus que pour tout autre étudiant. En Norvège, le niveau d'éducation des parents joue un rôle plus important pour les étudiants handicapés que pour la moyenne de la population (Bjerkan et Veenstra, 2008). Aux États-Unis, les jeunes adultes handicapés provenant des milieux socio-économiques les plus aisés ont deux fois plus de chances d'accéder à l'enseignement tertiaire que celles et ceux provenant de milieux modestes (Newman *et al.*, 2009).

Les étudiants handicapés semblent aussi dans l'ensemble plus âgés que la moyenne des étudiants comme le montrent l'enquête condition de vie réalisée en 2005 en Norvège alors qu'en Irlande, les données récoltées par certaines universités, comme le Trinity College Dublin, montrent que nombre d'entre eux avaient exercé une activité professionnelle par le passé.

Comme l'indique le tableau 2.1, la réceptivité de l'enseignement tertiaire a toutefois des contours variables selon les pays. En France, les étudiants handicapés se recrutaient majoritairement en 2006 parmi les étudiants ayant signalé une déficience sensorielle ou physique (44.5 %), un trouble de la santé (20.6 %) ou un trouble spécifique de l'apprentissage (11.8 %). Ces profils se distinguent de ceux observables en Irlande où 67.1 % des étudiants handicapés présentent un trouble de l'apprentissage et au Danemark où 66 % de celles et ceux bénéficiant d'un soutien éducatif du fait d'un handicap présentent des troubles de l'apprentissage (difficultés de lecture et d'écriture). Les étudiants handicapés tchèques inscrits dans les écoles supérieures de formation professionnelle présentent, pour l'essentiel, un trouble spécifique de l'apprentissage (32 %) ou une déficience motrice (28 %). Aux États-Unis, les étudiants handicapés inscrits en premier cycle en 2003 indiquaient essentiellement une déficience motrice (25.3 %), un trouble psychologique (21.9 %), des troubles spécifiques de l'apprentissage ou de l'attention (18.4 %) et des troubles de la santé (Horn et Nevill, 2006). En Allemagne, une enquête menée en 2006 auprès de la population estudiantine indique que plus de 60 % des étudiants ont indiqué un trouble de la santé (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

Tableau 2.1. Étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire, par type de déficience

	Pourcentage			
	Danemark	France	Irlande	États-Unis
	2006	2006	2007	2003
Troubles de l'apprentissage ¹	66.0	8.2	67.1	18.4
Déficience motrice	17.2	20.3	7.7	25.3
Déficience auditive	5.4	10.8	5.2	4.9
Déficience visuelle	5.4	13.9	3.5	13.8
Troubles de la santé		20.1	5.2	17.4
Troubles psychologiques	4.3	11.2	3.1	21.9
Déficiences multiple			4.0	
Maladie temporaire		5.3		
Communication				0.4
Autres	1.5	10.2	4.2	7.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Note : Danemark : étudiants bénéficiant du soutien pour l'éducation spéciale ; France : étudiants ayant indiqué un handicap ; Irlande : étudiants ayant indiqué un handicap ; États-Unis : étudiants ayant indiqué un handicap.

1. Cette catégorie correspond à la catégorie internationale B de l'OCDE (voir encadré 1.1).

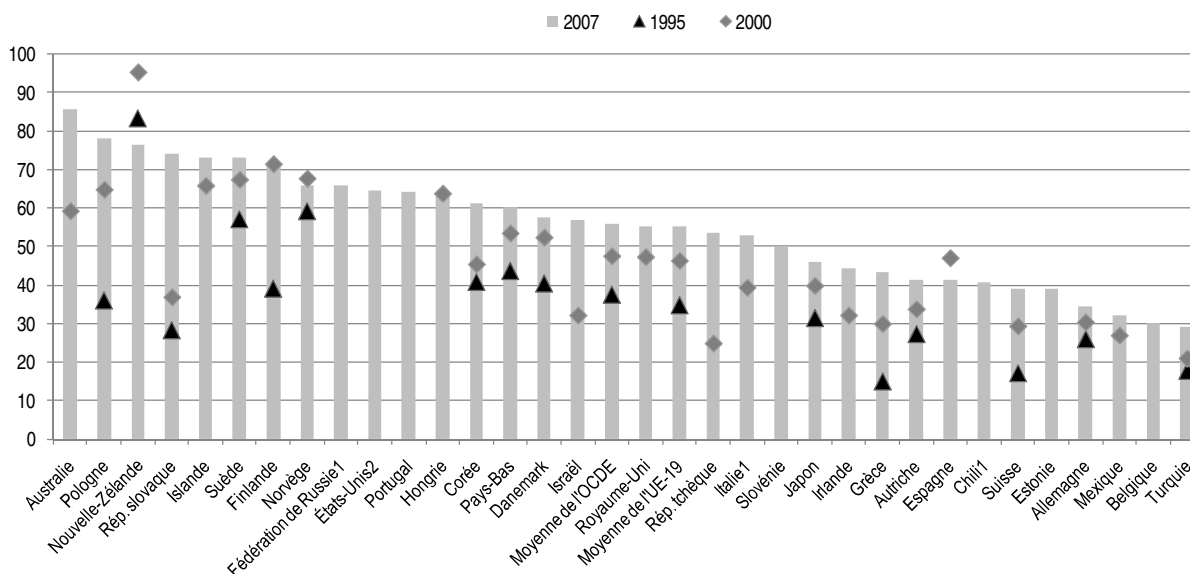
Source : Danemark : Danish Ministry of Education et Rambøll Management, (2009), « Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment », Rapport de pays, Copenhague ; France : Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi », Rapport de pays, Ministère de l'éducation nationale, Paris ; Irlande : Higher Education Authority (2009), « OECD Project on Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and to Employment », Rapport de pays, Department of Education and Skills, Dublin ; États-Unis : Horn *et al.*, (2006), *Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions: 2003–04: With a Special Analysis of Community College Students* (NCES 2006-184), US Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.

La transition vers l'enseignement tertiaire ne se pose donc pas selon les mêmes termes dans tous les pays. En France et en République tchèque, elle concerne essentiellement des jeunes adultes dont la particularité est visible, susceptibles de requérir un soutien relativement complexe : des adaptations pédagogiques, mais également des aménagements physiques liés à la mobilité vers le campus et au sein de celui-ci ou encore de la coordination entre le soutien attribué pour la vie quotidienne (aide à domicile) avec ceux directement liés au cursus. Dans les autres pays, la transition concerne essentiellement des jeunes adultes présentant une particularité invisible, un trouble spécifique de l'apprentissage, qui n'est pas toujours aisément accepté comme un handicap par les membres de la communauté universitaire et qui requiert essentiellement des aménagements pédagogiques qui ne peuvent être mis en œuvre qu'à condition que les intéressés signalent leur particularité.

Les politiques inclusives augmentent la réceptivité au handicap

Cette réceptivité croissante de l'enseignement tertiaire aux étudiants handicapés fait sans doute écho à l'augmentation du nombre d'étudiants accédant à l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE. Comme le montre le graphique 2.2, les taux d'entrée dans l'enseignement tertiaire de type A ont augmenté de près de 20 % en moyenne au sein des pays de l'OCDE entre 1995 et 2007 (OCDE, 2009a).

Graphique 2.2. Taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A (1995, 2000 et 2007)



1. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A sont bruts.

2. Les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type A incluent les taux d'accès à l'enseignement tertiaire de type B.

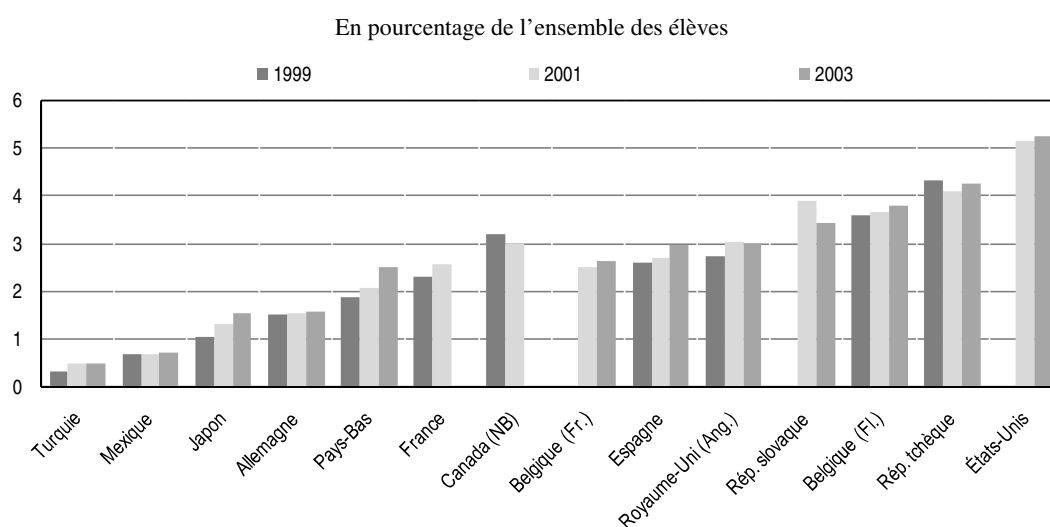
Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.

Cette réceptivité croissante est par ailleurs indissociable de la diversification des profils éducatifs qui s'est affirmée au cours de ces dernières années. L'augmentation constante des étudiants provenant de milieux modestes confronte les établissements d'enseignement tertiaire aux défis qu'impose une population moins à l'aise face aux choix scolaires et professionnels, plus exposée aux risques d'échec et plus encline à abandonner en cas d'échec (Selz et Vallet, 2006 ; Galland et Rouault, 1996). L'internationalisation des échanges et des parcours a augmenté la proportion d'étrangers présents dans les établissements d'enseignement tertiaire et leur demande de répondre aux attentes et aux spécificités d'une population moins à l'aise linguistiquement (OCDE, 2004, 2005). La généralisation de la formation professionnelle et de la formation continue a, quant à elle, renforcé la présence d'étudiants âgés retournant vers l'enseignement tertiaire pour suivre des formations axées sur leur activité professionnelle ou sur une activité professionnelle compatible avec leurs acquis antérieurs (Douglas, 2004).

Cette réceptivité croissante reflète l'impact des politiques développées en faveur de l'inclusion des personnes handicapées dans tous les niveaux du système éducatif à compter du début des années 90 et grâce auxquelles une part croissante de jeunes adultes handicapés désirant accéder à l'enseignement tertiaire peut y prétendre (OCDE, 1999, 2003).

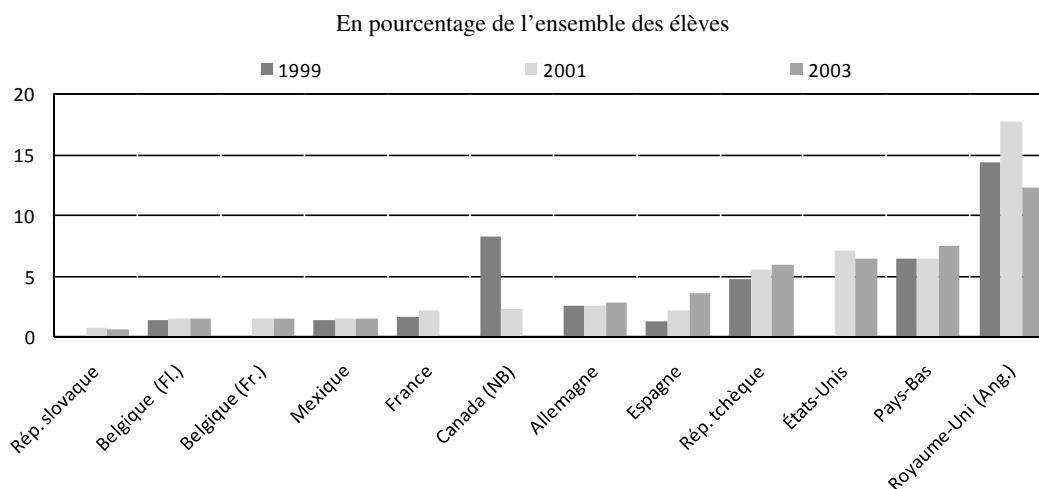
Ainsi que le montre le graphique 2.3, la proportion d'élèves bénéficiant de ressources additionnelles du fait d'une déficience ou d'une maladie a progressé dans nombre de pays de l'OCDE, notamment en République tchèque et aux États-Unis. Le graphique 2.4 indique que la proportion d'élèves bénéficiant de ressources additionnelles du fait d'un trouble spécifique de l'apprentissage est également croissante en République tchèque et en France entre 1999 et 2003 à la différence des États-Unis.

Graphique 2.3. Élèves bénéficiant de ressources additionnelles durant la scolarité obligatoire du fait d'une déficience ou d'une maladie (CNC A) (1999-2003)



Source : OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des incapacités et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.

Graphique 2.4. Élèves bénéficiant de ressources additionnelles durant la scolarité obligatoire du fait d'un trouble spécifique de l'apprentissage (CNC B) (1999-2003)



Source : OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des incapacités et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.

Mobiliser des moyens financiers pour assurer l'inclusion

Les politiques inclusives ont requis d'importants moyens financiers, complémentaires à ceux apportés par le système de soins ou de protection sociale, en vue de renforcer l'accessibilité pédagogique et sociale du système éducatif. Les informations fournies par les pays sur les moyens financiers mobilisés sont d'importance et de qualité variables. Rares sont néanmoins les pays disposant de données statistiques fiables relatives à l'impact des politiques menées à l'égard des élèves et des étudiants handicapés et capables d'apprécier le rapport coût/efficacité des politiques menées.

Les rapports de pays soulignent toutefois la part croissante de moyens dédiés à la scolarisation en milieu ordinaire des élèves handicapés. Les États-Unis ont augmenté de 3.1 % la part fédérale consacrée à l'éducation spéciale par rapport à 2008 et l'ont portée à 8 milliards EUR. La part relative aux surcoûts liés au handicap dans l'enseignement en milieu ordinaire a augmenté de 3 % entre 2001 et 2009 pour s'élever à un montant de 1 230 EUR par enfant. En 2009, le ministère de l'Éducation a consacré 11.5 % (8.3 milliards EUR) du budget prévu pour l'année fiscale 2010 dans le cadre du *American Recovery and Reinvestment Act (ARRA)* à l'éducation des élèves handicapés dans le cadre de la part B (611) de l'*Individuals with Disabilities Act (IDEA)* et 0.5 % (96 millions EUR) à leur réhabilitation professionnelle (*vocational rehabilitation*) (*Fiscal Year 2010 Budget Summary* ; US Department of Education, 2010).

En France, la part des dépenses liées au handicap dans le produit intérieur brut (PIB) est passée de 1.75 % en 2000 à 1.91 % en 2006 et les dépenses directement consacrées à la scolarisation représentaient environ 0.39 % du PIB cette même année. Les moyens consacrés à la scolarisation des élèves handicapés ont été singulièrement accrus par la loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » pour avoisiner 260 millions EUR. Par exemple, la mission de l'enseignement scolaire a consacré, en 2009, 197 millions EUR au recrutement d'auxiliaires de vie scolaire individuels (soit une progression de 30 % par

rapport à 2008) et 42.6 millions EUR au recrutement d'auxiliaires de vie collectifs (soit une progression de 11 % par rapport en 2008). En outre, 13 millions EUR ont été dédiés au matériel pédagogique adapté et 300 000 EUR à l'accompagnement des étudiants handicapés dans les classes préparatoires aux grandes écoles ainsi que dans les sections de techniciens supérieurs. La France a par ailleurs décidé de créer dans le second cycle de l'enseignement secondaire 2 000 classes spéciales (unités pédagogiques individualisées) d'ici 2010 (Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées, 2009).

En Irlande, les dépenses liées à la scolarisation des élèves handicapés dans l'enseignement primaire et secondaire a augmenté de 28 % entre 2006 et 2008 pour atteindre 900 millions EUR alors que le budget alloué aux étudiants handicapés a été multiplié par deux entre 2003 et 2008 pour atteindre 11.7 millions EUR. Ce budget a conduit à tripler le nombre d'assistants d'éducation entre 1997 et 2006 pour le porter à 10 000, à quadrupler le nombre d'enseignants ressources entre 1998 et 2008 et à augmenter de 300 % le nombre d'enseignants travaillant auprès d'élèves handicapés. Les sommes allouées au fonds pour les étudiants handicapés ont augmenté de 42 % depuis 2005 pour atteindre 2 953 EUR par étudiant, les montants étant variables selon le type de déficience. Dans le secteur du « further education », les sommes allouées en 2007-08 atteignent en moyenne 19 000 EUR par étudiant présentant une déficience auditive, 16 000 EUR par étudiant présentant une déficience multiple, 14 000 EUR par étudiant présentant une déficience visuelle, 10 000 EUR par étudiant présentant un trouble autistique, 3 500 EUR par étudiant présentant un trouble de l'apprentissage et 2 000 EUR par étudiant présentant un trouble psychique (Higher Education Authority, 2009).

L'OCDE ne dispose que de très peu d'informations sur les moyens financiers mobilisés par les autres pays. La Norvège ne peut indiquer les moyens consacrés spécifiquement à leur éducation et à leur formation : ils sont inclus dans les montants alloués forfaitairement aux municipalités et aux comtés en fonction de leur profil démographique et ne sont pas identifiables en tant que tels. Le rapport indique toutefois que les dépenses consacrées au système national de soutien à l'éducation spéciale s'élèvent à près de 77 millions EUR en 2009 alors que les sommes alloués aux établissements privés pour la scolarisation des élèves handicapés se montent à 18 millions EUR et celles accordées aux centres de formation accueillant des apprentis handicapés s'élèvent à 1 million EUR.

Le Danemark n'a fourni aucune information sur les moyens financiers destinés à la scolarisation des élèves handicapés. Il signale toutefois que le budget alloué au soutien des étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire par le Danemark a crû de 23 % entre 2004 et 2006 pour s'élever à 6 millions EUR. En 2006, le budget du « handicap supplement » s'élevait à 7.3 millions EUR.

Promouvoir l'équité : une responsabilité des établissements

Une conception éducative du handicap

L'accroissement du nombre d'étudiants handicapés reflète les initiatives prises pour rendre le système éducatif plus équitable et permettre à tout individu de participer activement à toutes les dimensions facilitant son inscription sociale et professionnelle. Cette exigence d'équité est liée à une distanciation vis-à-vis d'une conception diagnostique du handicap qui met l'accent sur les impossibilités des enfants et des jeunes adultes au profit d'une conception éducative qui rapporte le handicap à l'aptitude des systèmes éducatifs à placer tout élève, indépendamment de sa particularité, à égalité de chances en

termes d'accès, de réussite et de perspectives (UNESCO, 1994 ; OMS, 2001 ; ONU, 2006). En Irlande, la définition du handicap retenue par le *Education for Persons with Special Education Needs Act* met l'accent sur les moyens devant être mobilisés pour permettre à la personne présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage d'accéder au droit à l'éducation qui lui est légalement reconnu ; la *Disability Act* adoptée en 2005 requiert des établissements scolaires et tertiaires de veiller à ce que la satisfaction des besoins soit une composante à part entière de leur activité. En Norvège, le Livre blanc « de l'usager au citoyen » paru en 2001 appréhende le handicap à l'aune des barrières entravant l'accès à l'éducation et à l'emploi des personnes handicapées et, ce faisant, leur pleine participation, et met ainsi prioritairement l'accent sur l'accessibilité des lieux publics et non sur la déficience. L'agence danoise pour le soutien à l'éducation chargée d'attribuer le soutien aux étudiants handicapés appréhende le handicap comme une limitation fonctionnelle ou psychologique empêchant, provisoirement ou non, les enfants et les jeunes adultes d'être à égalité de chances en termes de réussite dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement tertiaire.

La France a adopté une définition du handicap par la loi du 11 février 2005 selon laquelle « constitue un handicap toute limitation d'activité ou une restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». La République tchèque, où les politiques inclusives sont encore plus récentes, conserve une conception diagnostique du handicap qui appréhende celui-ci comme une déficience physique, mentale, visuelle, auditive ou multiple, comme un trouble langagier, un trouble autistique ou un trouble spécifique de l'apprentissage ou du comportement. Elle relie ainsi les difficultés d'apprentissage à une condition médicale, une maladie de longue durée ou à un handicap mineur qui entrave les capacités comportementales ou d'apprentissage qui doivent être prises en considération d'un point de vue éducatif.

Ces différences conditionnent les profils des étudiants considérés comme handicapés. Les pays ayant prioritairement une conception diagnostique du handicap (ou ne l'ayant quittée que depuis peu comme la France) recensent comme handicapés des étudiants qui présentent essentiellement une déficience ou une anomalie physiologique (motrice, sensorielle). Ils se distinguent des pays ayant adopté une conception éducative du handicap reliant celui-ci à l'inaccessibilité du système éducatif et où les étudiants identifiés comme handicapés présentent pour la plupart d'entre eux un trouble spécifique de l'apprentissage.

Une exigence d'accessibilité, source d'équité

Cette exigence d'équité demande au système éducatif de s'adapter à la diversité des profils éducatifs et de se rendre pédagogiquement, physiquement, socialement et psychologiquement accessibles. Au Danemark, les établissements scolaires doivent veiller à ce que les élèves handicapés soient à égalité de chances et de traitement et il revient au ministère de l'Éducation de fournir les aides compensatoires requises par une personne handicapée pour suivre les programmes d'enseignement et réussir scolairement. En France, ils ont l'obligation de prendre des mesures positives à l'égard des élèves handicapés et de moduler les parcours de formation tant d'un point de vue physique que pédagogique ou didactique. En Irlande et en Norvège, les établissements scolaires doivent effectuer les aménagements susceptibles de réduire autant que possible l'impact de la déficience sur la performance scolaire de l'élève alors que chaque établissement

d'enseignement tertiaire est incité à avoir un service dédié à la question de l'accessibilité. Aux États-Unis, l'ADA de 1990 interdit toute discrimination liée au handicap et demande aux établissements scolaires d'effectuer les aménagements raisonnables et de fournir les services et les aides à celles et ceux reconnus comme handicapés. En Norvège, les établissements scolaires sont tenus de veiller à ce que les élèves handicapés aient les mêmes chances de réussite que les autres élèves. En République tchèque, chaque établissement scolaire est tenu d'avoir un conseiller pédagogique et professionnel, de fournir les aides pédagogiques et techniques nécessaires et de soutenir élèves tout au long de leur parcours.

L'exigence d'accessibilité ne prend pas les mêmes formes dans l'enseignement tertiaire que dans l'enseignement secondaire, les établissements étant le plus souvent légalement tenus d'effectuer les aménagements raisonnables à l'attention de celles et ceux présentant des besoins éducatifs liés à une déficience ou à un trouble spécifique de l'apprentissage médicalement ou psychologiquement certifié. Il n'en reste pas moins qu'il leur est demandé de créer un environnement éducatif facilitant la réussite de tout étudiant, notamment celle des étudiants les plus vulnérables. Dans nombre de pays, ils sont incités à inscrire la question du handicap dans leur politique d'établissement et à élaborer des plans d'action assortis de dispositions de mise en œuvre et de se doter de services permettant leur application. En Norvège, il leur est par exemple demandé de veiller à respecter les normes d'accessibilité universelle et de constituer une instance de concertation au sein de laquelle les représentants des associations de personnes handicapées, des étudiants, des ministères et de l'université puissent débattre de la question au rythme de trois ou quatre fois par an. Aux États-Unis, les établissements d'enseignement tertiaire doivent effectuer les aménagements raisonnables nécessaires aux étudiants signalant un besoin éducatif particulier. Au Danemark, il leur revient de veiller à l'accessibilité physique et de réunir les conditions nécessaires à l'adaptation du cursus aux besoins des étudiants handicapés afin de leur permettre d'accéder aux mêmes formes d'éducation que l'ensemble de la population. Ils doivent identifier ou faire identifier les besoins éducatifs des étudiants ayant signalé une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage en début d'année universitaire, introduire une demande d'aide auprès des instances en charge du financement du soutien, effectuer les aménagements nécessaires en termes d'examen et contractualiser les aides pédagogiques et le soutien technique. En Irlande comme au Danemark, il appartient aux établissements d'enseignement tertiaire d'introduire une demande de financement au nom de l'étudiant au fonds pour les étudiants handicapés (*Fund for Students with Disabilities*) comprenant une demande d'inscription, un document certifiant le besoin éducatif particulier ou la déficience de l'étudiant et les besoins éducatifs à satisfaire et, ce faisant, d'assumer la responsabilité de l'accès au droit à l'éducation.

Cette exigence d'accessibilité ne prend pas les mêmes formes selon les pays. En Norvège et au Danemark, elle fait partie intégrante des missions des établissements scolaires et tertiaires à qui il incombe d'être universellement accessibles pour tout élève, y compris ceux présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage. Ces pays n'ont pas de législation interdisant la discrimination ou n'en ont adopté que très récemment, comme la Norvège où la législation de non discrimination est entrée en vigueur en 2009. Cette législation associe l'inaccessibilité à une forme de discrimination et impose aux établissements scolaires comme aux employeurs de promouvoir l'accessibilité des lieux conformément aux normes de conception universelle. La législation danoise n'interdit formellement la discrimination à l'égard des personnes handicapées qu'en termes d'emploi. Elle s'oppose toutefois aux discriminations liées à la

scolarisation en stipulant que les élèves ou étudiants présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage doivent avoir les mêmes chances de réussite que les autres. En cela, la transition vers l'enseignement tertiaire dépend de l'aptitude du système éducatif à considérer la diversité des profils éducatifs sans méconnaître les spécificités des enfants et des jeunes adultes présentant une déficience, une maladie invalidante ou un trouble spécifique de l'apprentissage.

Ces pays se distinguent des États-Unis de la France et de l'Irlande, qui ont adopté des législations interdisant toute forme de discrimination du fait d'un handicap et demandant aux établissements de prendre les mesures pour mettre les élèves et jeunes adultes handicapés à égalité de chances. La *loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, adoptée le 11 février 2005 par la France, impose aux établissements scolaires d'inscrire toute personne présentant une déficience ou un trouble invalidant de la santé résidant dans leur sphère de recrutement et de prendre des mesures positives à son égard. La législation irlandaise identifie tout refus ou toute incapacité à mettre en œuvre les aménagements raisonnables pour répondre aux besoins d'une personne handicapée à une discrimination. La législation américaine est plus contraignante, notamment pour les établissements scolaires. Le *Americans with Disabilities Act (ADA)*, promulgué en 1990, exige des établissements d'enseignement tertiaire de faire les aménagements nécessaires pour se rendre accessibles sans que l'étudiant ait à en supporter les coûts, alors que le *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)* impose aux écoles de mobiliser les moyens mettant les élèves qui présentent une déficience ou un trouble spécifique d'apprentissage à égalité de chances en termes d'accès et de réussite scolaire.

Ces pays se distinguent en cela de la République tchèque qui pratique une application peu contraignante de la législation de non discrimination. Si la loi relative à l'éducation garantit l'égalité des chances en matière d'éducation et interdit toute forme de discrimination pour raisons de santé, cette exigence ne concerne que les établissements publics d'enseignement tertiaire. Par ailleurs, les directeurs d'établissements peuvent légalement refuser l'admission d'un enfant handicapé à condition que la décision soit motivée.

Ces différences conditionnent les chances d'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés. Celles-ci sont plus importantes dans les pays ayant une législation interdisant toute forme de discrimination en raison d'un problème de santé et imposant aux établissements scolaires de placer les lycéens à égalité de chances en termes de réussite que dans ceux n'ayant pas une telle législation ou n'ayant pas une législation très contraignante. Alors que les étudiants handicapés tchèques inscrits en enseignement tertiaire de type CITE 5B ne représentent par exemple que 0.08 % de la population estudiantine suivant ce type de cursus, ils constituent 5 % de la population estudiantine inscrite dans ce type d'enseignement tertiaire aux États-Unis (Horn et Nevill, 2006).

Les législations de non discrimination responsabilisent les établissements scolaires et tertiaires en les amenant à intégrer la diversité des profils éducatifs parmi leurs préoccupations, avec une stratégie incluse dans leur projet de structure, et se dotent, dans des conditions plus ou moins clairement définies, des moyens humains, techniques et financiers les rendant accessibles à tout étudiant. En obligeant les établissements scolaires à inscrire parmi leurs effectifs tous les élèves présentant une déficience, un trouble spécifique de l'apprentissage ou une maladie invalidante, la *loi relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* du 11 février 2005 a nettement contribué à renforcer leurs chances d'accès à l'éducation : la

proportion d'élèves handicapés scolarisés en collèges et lycées a augmenté de 18 % entre 2006 et 2007 (ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2010). Ces législations de non discrimination permettent en outre d'éviter que les élèves présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage ne soient affectés par la question de la diversité : les services dédiés aux lycéens et aux étudiants danois et norvégiens n'incluent pas toujours suffisamment les jeunes adultes handicapés parmi leurs préoccupations et peuvent ainsi les priver du soutien dont bénéficient l'ensemble de la population.

Soutenir les établissements et les lycéens pour assurer l'inclusion

Mais l'accroissement du nombre de jeunes adultes handicapés dans l'enseignement tertiaire reflète par ailleurs les ressources techniques, humaines, financières mobilisées par les pays pour permettre aux établissements scolaires et tertiaires de satisfaire conjointement aux exigences d'accessibilité et aux jeunes adultes handicapés de satisfaire aux exigences académiques, sociales et professionnelles.

Mettre les élèves handicapés à égalité de chances en termes de réussite

L'augmentation du nombre d'élèves handicapés pouvant prétendre accéder à l'enseignement tertiaire est indissociable des ressources additionnelles qui leur sont alloués pour les mettre à égalité de chances en termes d'accès et de réussite. Elles dépendent des besoins pédagogiques identifiés lors des évaluations pédagogiques et psychologiques réalisées par les établissements ou par des équipes spécialisées. Elles sont censés être formalisées dans un projet personnalisé de scolarisation (PPS) consignant les objectifs poursuivis, les moyens alloués, les modalités d'évaluation et conditionnant leur financement.

Ces ressources peuvent être destinées à faciliter l'accès au contenu des cours. En Irlande, elles prennent la forme d'aides techniques mobilisées par les établissements scolaires, de transports scolaires, de programmes estivaux. Elles consistent également en soutien humain délivré par 84 assistants d'éducation aux élèves de la communauté du voyage (pour près de la moitié d'entre eux), aux élèves présentant une déficience auditive (pour un tiers d'entre eux) et aux élèves présentant une déficience visuelle (pour 16 % d'entre eux). Au Danemark, les élèves bénéficient du soutien d'interprètes en langue des signes ou en LPC¹ alors qu'en France, 8,4 % des élèves handicapés scolarisés en milieu ordinaire en 2006 étaient soutenus par un assistant d'éducation et 8 % grâce à du matériel pédagogique adapté.

Ces ressources prennent aussi la forme d'aménagements pédagogiques destinées à faciliter la progression et la réussite scolaire. Ces aménagements consistent en un allongement possible de la durée du cursus. Aux États-Unis, par exemple, tous les élèves handicapés peuvent choisir de prolonger leur scolarité dans l'enseignement secondaire jusqu'à l'âge de 21 ans et, dans certains états, jusqu'à l'âge de 22 ans. En Norvège, les élèves handicapés peuvent prolonger leur cursus de deux ans si la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation le requiert. En France, les candidats aux examens peuvent être autorisés à conserver leurs notes d'une année sur l'autre et à étaler les épreuves sur plusieurs sessions. Ces aménagements peuvent également porter, comme

1. La méthode LPC (aussi appelée méthode verbo-tonale) est une technique associant les mouvements des mains et les mouvements des lèvres.

c'est le cas au Danemark, sur le nombre de matières suivies, les emplois du temps ou encore sur les pratiques pédagogiques.

L'aménagement des modalités d'examens est une autre forme de soutien qu'accordent les pays aux lycéens. En Irlande, les jeunes adultes handicapés inscrits dans le second cycle de l'enseignement secondaire ont droit à des aménagements et à des adaptations raisonnables pour les examens, comprenant des interprètes en langue des signes, des lecteurs, des secrétaires, l'adaptation du format des questions, l'utilisation du Braille, de cassettes et de technologies adaptées. Selon le rapport de ce pays, 54 % des élèves handicapés ayant préparé en 2007 le *leaving certificate* et 58 % de celles et ceux ayant préparé le *applied leaving certificate* ont bénéficié d'exemptions de tests ou encore d'exemptions en orthographe ou en grammaire (Higher Education Authority, 2009) ; en outre, 27.9 % des élèves ayant préparé le *leaving certificate* ont été soutenus en lecture alors que ceux ayant préparé l'*applied leaving certificate* étaient 30.8 % dans ce cas. Aux États-Unis, selon la *National Longitudinal Transition Study* (NLTS2), les étudiants handicapés qui ont bénéficié d'aide en raison de leur handicap ont eu davantage de temps pour faire les tests pour environ les deux tiers (68 %) de celles et ceux ayant bénéficié d'aménagements, de soutien et de services. En outre, dans 9 % des cas, les modalités d'examens étaient différentes et dans 5 % des cas, les examens étaient différents (Newman *et al.*, 2009).

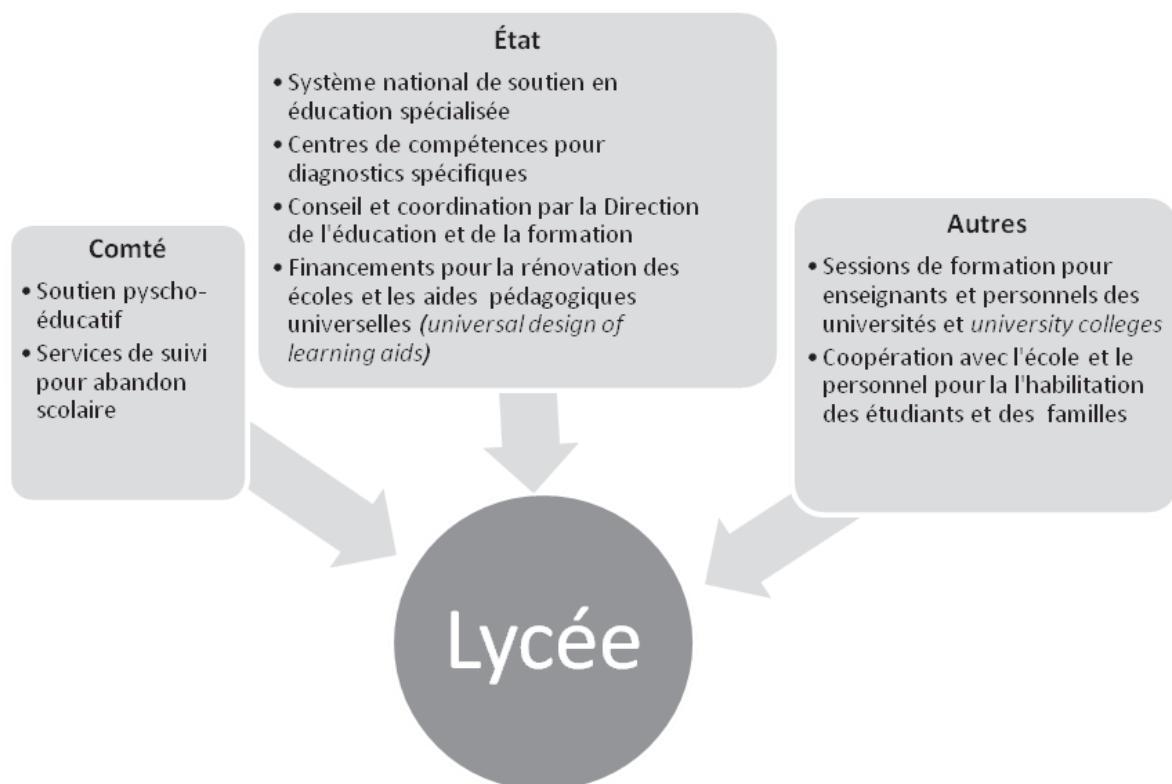
Les informations relatives aux modalités de financement sont de nature et de qualité variables selon les rapports. Les modalités de financement de ces ressources varient aussi selon les pays et leur destination. Le soutien adressé aux lycéens peut faire partie intégrante des financements des établissements au titre de l'obligation d'accessibilité pédagogique, comme c'est le cas aux États-Unis. Ils peuvent également faire l'objet de financements spécifiquement couplés au besoin éducatif identifié de l'élève et complémentaires à ceux mobilisés par les établissements. Au Danemark ils proviennent de l'agence danoise de soutien éducatif (*Styrelsen for Statens Uddannelsesstøtte*) qui est sous la responsabilité du ministère de l'Éducation. En Norvège, les ressources additionnelles allouées aux établissements sont proportionnelles au nombre d'élèves handicapés identifiés. En France, le financement des adaptations pédagogiques et des aménagements est assuré par les rectorats selon les modalités consignées dans le projet personnalisé de scolarisation et sous réserve de validation par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) sur proposition de la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH).

Ce soutien peut également être corrélé, comme c'est le cas en Irlande, au profil des établissements, au nombre d'élèves handicapés, au type de déficience et à son degré de gravité. Lorsque les élèves présentent une déficience à faible incidence éducative (*low incidence disability*), les établissements bénéficient d'un volume horaire d'enseignement ressource (*resource teaching*) hebdomadaire selon le type de déficience : le volume hebdomadaire est de quatre heures pour les élèves présentant une déficience sensorielle, de trois heures pour celles et ceux présentant une déficience motrice, de cinq heures lorsque l'élève présente un trouble autistique ou un trouble spécifique de l'apprentissage sévère.

Lorsque les élèves présentent une déficience à haute incidence éducative (*high incidence disability*), les lycées se voient allouer 1.5 heure d'enseignement de soutien supplémentaire afin qu'il y ait un minimum de 2.5 heures d'enseignements en sous-groupes avec des élèves ayant des besoins identiques en termes de soutien. Les lycées accueillant moins de 600 élèves peuvent en outre bénéficier d'heures hebdomadaires de

soutien équivalant à 0.7 du temps d'un enseignant à temps plein pour répondre aux besoins des élèves connaissant des difficultés en lecture ou en mathématiques alors que ceux accueillant plus de 600 élèves sont éligibles pour des heures d'enseignement supplémentaires équivalent à 1.2 équivalent temps plein d'enseignant.

Graphique 2.5. Services de soutien à l'adresse des lycées accueillant des élèves handicapés en Norvège



Source : Legard, S. (2009), « Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway », Work Research Institute, Oslo.

Mobiliser les établissements scolaires autour de la diversité des profils éducatifs

La part croissante de lycéens handicapés pouvant prétendre à l'enseignement tertiaire est également imputable à l'appui méthodologique apporté aux établissements. En Norvège, les services de suivi financés par les comtés contribuent à prévenir les abandons scolaires alors que les services de soutien psycho-éducatifs leur permettent de diversifier les modes d'organisation pédagogique et de différencier les pratiques d'enseignement (graphique 2.5). Le système national de soutien en éducation spéciale, les centres de compétence en diagnostics spécifiques, les conseils dans le cadre de la mission de coordination du directeur de l'éducation et de la formation que gère l'État les soutiennent dans leur démarche d'évaluation des besoins, dans l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation, dans l'adaptation des pratiques pédagogiques et la différenciation des modes d'organisation pédagogiques, dans la coordination du soutien alloué aux élèves. En France, les Services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD) soutiennent l'élève handicapé, délivrent des conseils liés aux spécificités liées à un type de déficience et à ses implications pédagogiques, sensibilisent les autres enfants et les parents à l'importance de l'accueil d'un enfant handicapé et favorisent ainsi son accueil

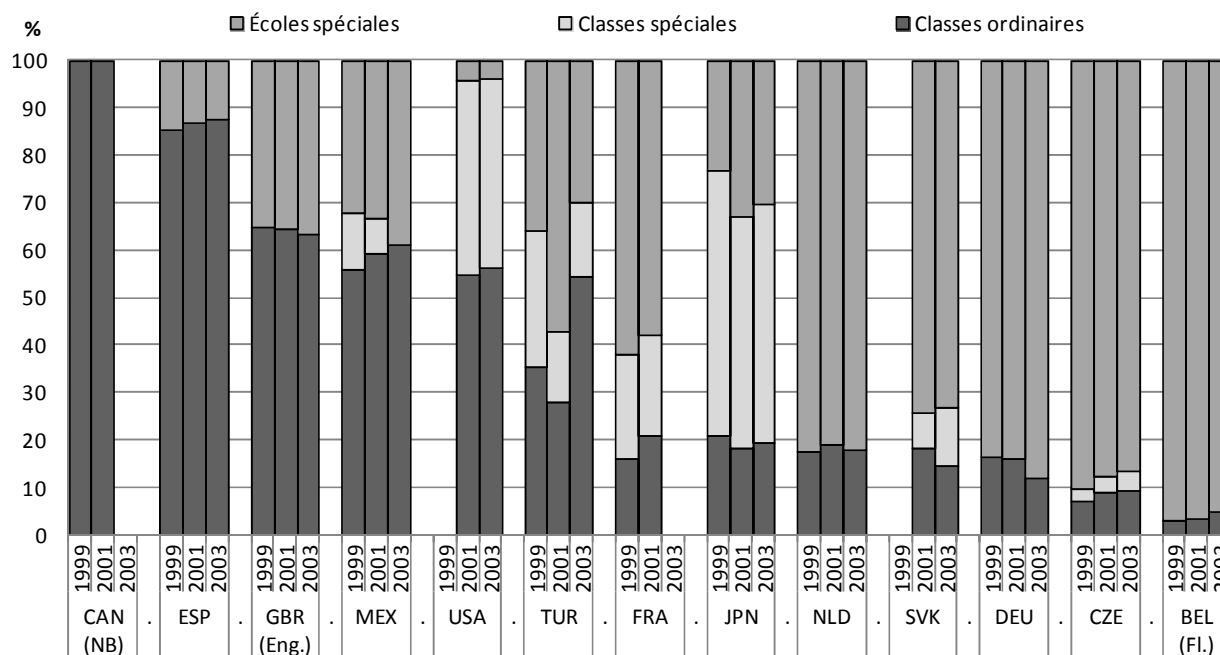
auprès des enseignants, des autres enfants et des parents. Les responsables académiques ont mis en place, à l'échelon académique, des réseaux de « professeurs ressources » pour conseiller, accompagner et soutenir les enseignants du second degré. Au Danemark, des financements spécifiques peuvent être alloués aux établissements pour mener à bien des actions d'évaluation, des innovations pédagogiques, des recherches et la dissémination de travaux réalisés.

La formation des personnels enseignants, voire des chefs d'établissements, est une autre forme de soutien aux acteurs des établissements. En Irlande, plus de 15 000 enseignants ont bénéficié en 2007 d'actions de formation professionnelle délivrées par les services de soutien à l'éducation spéciale (*special education support service*). La France a optimisé la formation des acteurs de l'école et a mis à leur disposition des ressources pédagogiques et numériques. Elle a par ailleurs créé un dispositif de formation de spécialisation des enseignants du second degré dans l'accueil d'élèves handicapés pour qu'ils apportent leur concours à la scolarisation de ces élèves.

Le manque de données statistiques ne permet que très imparfaitement d'évaluer l'impact de ces ressources pour les lycéens. Mais l'action conjointe en direction des jeunes adultes handicapés et des établissements scolaires est un facteur essentiel à l'ouverture des établissements à la diversité et à la mise en compétence des élèves et de leurs familles (OCDE, 1999). L'attribution de ressources additionnelles, notamment lorsqu'elles sont financières ou lorsqu'elles leur permettent de satisfaire aux exigences des examens, est jugée essentielle à la réussite scolaire par 40 % des lycéens handicapés norvégiens ainsi que par une majorité d'étudiants américains (Bjerkan et Veenstra, 2008 ; Newman *et al.*, 2009). En France, par exemple, le nombre de lycéens handicapés a progressé de 10 % entre 2005 et 2007 alors qu'il a été multiplié par quatre entre 2006 et 2008 en République tchèque. Ainsi que le montre le graphique 2.6, la proportion d'élèves scolarisés en milieu ordinaire qui reçoivent des ressources additionnelles du fait d'une déficience a par ailleurs augmenté entre 1999 et 2003 dans la plupart des pays de l'OCDE (ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2010 ; ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2009).

En Irlande, en 2008, un soutien pédagogique dans l'enseignement secondaire a été sollicité pour 5 934 élèves alors que l'intervention d'un assistant d'éducation a été demandée pour 1 220. Les élèves ayant demandé à bénéficier d'un soutien pédagogique dans l'enseignement secondaire présentaient par ordre décroissant un trouble spécifique de l'apprentissage sévère (24 %), un trouble émotionnel et du comportement (14 %), un trouble moyen d'apprentissage (13 %) un léger trouble spécifique de l'apprentissage (13 %), une déficience physique (10 %), un trouble autistique (8 %). Ils se distinguent des élèves ayant sollicité l'intervention d'un assistant d'éducation qui présentaient un trouble émotionnel et du comportement (21 %), une déficience motrice (18 %), un trouble autistique (16 %), un léger trouble spécifique de l'apprentissage (16 %) (Higher Education Authority, 2009).

Graphique 2.6. Modes de scolarisation des élèves recevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience ou d'une maladie (CNC A) (2003)



Source : OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des incapacités et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*. OCDE, Paris.

Mobiliser les établissements d'enseignement tertiaire et les étudiants

Soutenir les étudiants handicapés dans leur réussite universitaire

Dans l'ensemble, les étudiants handicapés ont droit, dans l'enseignement tertiaire, aux mêmes types de soutien que les lycéens handicapés. Ils sont en droit de bénéficier d'aides techniques et humaines par l'intermédiaire des structures en charge de la compensation du handicap. Il est de la responsabilité de l'établissement de leur fournir, le cas échéant, des photocopies, des photocopiers de cours et de travaux dirigés, l'enregistrement et la transcription de bandes magnétiques, des documents en braille, de leur prêter du matériel spécialisé ou encore de mettre à leur disposition des tuteurs et/ou des preneurs de notes. En Irlande, le fonds pour les étudiants handicapés (*Fund for Students with Disabilities*) finance l'achat de matériels pédagogiques adaptés (ordinateurs, imprimantes, scanners, dictaphones), l'intervention d'un soutien humain (assistant personnel, preneur de notes, soutien éducatif, cours spécifiques) et les frais de transport : 3 099 étudiants en ont bénéficié en 2007-08 pour un montant de plus de 13 millions EUR, soit une augmentation de 52 % comparé à 2005 (Higher Education Authority, 2009). Les jeunes adultes danois éligibles pour le soutien à l'éducation spéciale (SPS) peuvent être accompagnés et conseillés, entre autres, dans l'évaluation des besoins, en aides technologiques, en interprètes, en preneurs de notes.

La Norvège encourage financièrement les établissements d'enseignement tertiaire à utiliser des formes alternatives d'examen et d'évaluation ainsi qu'à intensifier le suivi en cours de cursus. Elle leur demande également d'avoir un service d'accueil et

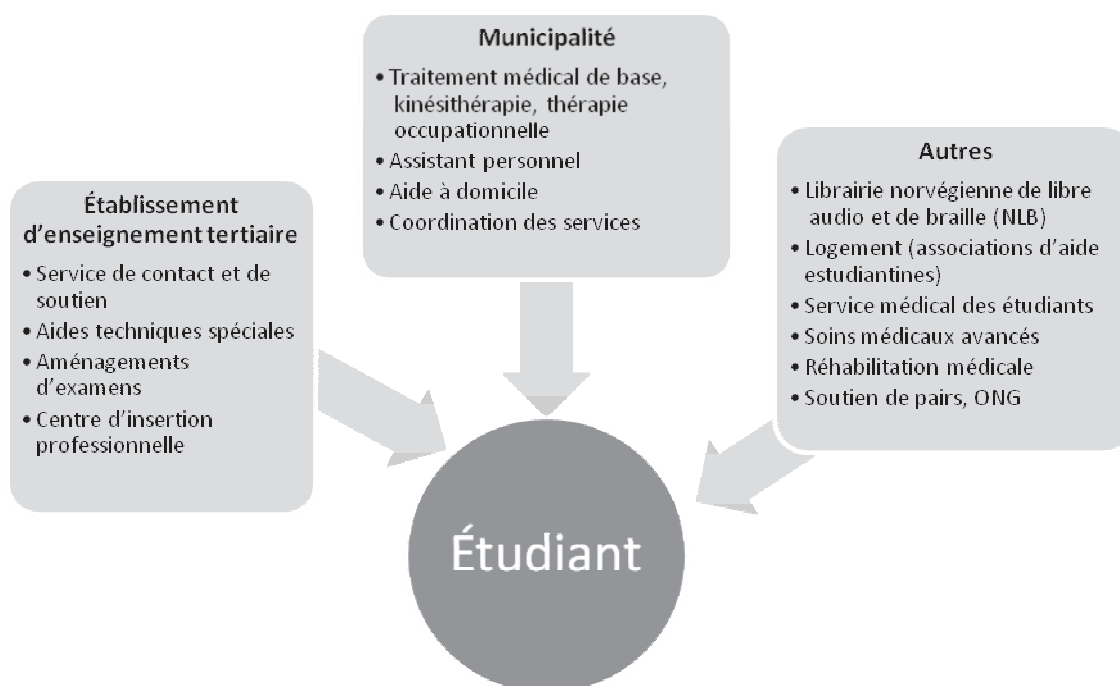
d'accompagnement spécifiquement dédié aux étudiants handicapés, de leur fournir les aides techniques et pédagogiques nécessaires à leur cursus, d'aménager les examens et de les conseiller professionnellement. Dans les pays où les établissements d'enseignement tertiaire organisent des tests d'admission, les étudiants peuvent prétendre à des aménagements spécifiques. Les entretiens menés lors de la visite réalisé en République tchèque montre qu'en 2008, 302 étudiants handicapés inscrits à l'Université Mazaryk de Brno ont bénéficié d'aides techniques et de formes de communication spécifiques leur permettant de passer les examens d'entrée et un dixième d'entre eux avaient suivi les sessions de préparation aux tests proposées par le service de soutien aux étudiants handicapés.

D'un point de vue financier, les jeunes adultes handicapés peuvent accéder au même soutien financier que celui existant pour l'ensemble de la population estudiantine. En Norvège, ils peuvent, comme leurs collègues non handicapés, solliciter un emprunt/bourse du fonds étatique pour l'emprunt éducatif (*statens lanekasse*) pour financer leurs études, l'emprunt étant partiellement transformé en une bourse s'ils réussissent leurs examens. Aux États-Unis, celles et ceux inscrits à plein temps peuvent solliciter des bourses, des dons non remboursables, des prêts d'études ou encore des allocations auprès des établissements qui ont pour cela sollicité des financements prévus à cet effet par le niveau fédéral et les états. Ils peuvent à ce titre par exemple accéder au *Federal Pell Grant* qui alloue une allocation aux étudiants de premier cycle et qui a mobilisé près de 15 millions EUR en 2009, aux *Federal Stafford Loan* qui s'adressent aux étudiants de premier et de second cycle dont le montant est corrélé aux besoins financiers des étudiants et que ces derniers doivent rembourser à des taux variables, les intérêts étant payés par le gouvernement fédéral lorsque l'étudiant scolarisé est confronté à des circonstances exceptionnelles. Les jeunes handicapés peuvent également accéder aux allocations et aux prêts existant au sein de la grande majorité des états. Par exemple, la bourse de la Bank of America est attribuée par les associations des personnes présentant des troubles d'apprentissage de l'Arkansas et de l'Iowa à des lycéens handicapés en fin de cycle, désireux de travailler dans les secteurs de la finance, du commerce ou des sciences informatiques ; le National Center for Learning Disabilities alloue une bourse à un lycéen présentant un trouble spécifique de l'apprentissage dont les qualités et le comportement peuvent servir de modèles aux autres jeunes adultes handicapés. Les jeunes adultes handicapés peuvent également accéder aux bourses proposées par les universités, à l'image de l'Université George Washington (Washington, DC) qui a attribué des bourses d'un montant allant de 700 EUR à 7 000 EUR à 15 étudiants handicapés, les frais d'inscription étant payés par le secteur de la réhabilitation professionnelle.

Les jeunes adultes handicapés sont également en droit de bénéficier de financements compensant directement les surcoûts liés à l'existence d'une déficience ou d'un trouble spécifique de l'apprentissage. Au Danemark, l'allocation de compensation (*handicap supplement*) compense la perte de revenus liée aux difficultés rencontrées pour exercer une activité professionnelle durant le cursus universitaire des jeunes adultes handicapés éligibles au titre de l'allocation d'éducation spéciale. En Norvège, les étudiants handicapés peuvent prolonger leur cursus d'un an sans risquer de perdre les prêts et bourses. S'ils sont obligés d'interrompre, momentanément ou non, leurs études pour raison de santé leur emprunt peut être transformé en bourse. Certains travaux menés en Norvège indiquent que 30 % des étudiants financent leurs études par l'intermédiaire d'allocations attribuées par la National Insurance Scheme, en occupant des emplois à temps partiel ou d'autres formes d'arrangements (Bjerkan et Veenstra, 2008)

(graphique 2.7). En France, les bourses auxquelles peuvent prétendre les étudiants handicapés sont majorées s'ils présentent une incapacité permanente ou un trouble psychique nécessitant l'aide permanente d'une tierce personne. Aucune limite d'âge ne peut être opposée pour l'attribution d'une bourse aux étudiants dont le handicap est reconnu par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) et les bourses sont cumulables avec la prestation de compensation du handicap qui peut leur être allouée au regard de leur déficience. Les étudiants présentant des troubles psychiques légers ou présentant une déficience motrice, visuelle, auditive ou mentale de façon temporaire ou durable peuvent bénéficier de bourses spécifiques sur proposition de la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées, l'attribution d'une bourse donnant droit à l'exonération des droits d'inscription.

Graphique 2.7. Organisation des modes de soutien aux étudiants handicapés en Norvège



Source : Legard, S. (2009), « Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway », Work Research Institute, Oslo.

Inciter à inclure le handicap dans les politiques d'établissement des établissements

La part croissante d'étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire est indissociable des ressources mobilisées en direction des établissements (OCDE, 2003). Ces ressources peuvent prendre la forme d'incitations financières. Elles cherchent à pallier les surcoûts que peut engendrer pour les établissements la présence d'un jeune adulte handicapé. L'Irlande dédie annuellement 1 % du budget alloué à l'enseignement tertiaire à l'ouverture aux groupes défavorisés (dont les élèves handicapés) et la Higher Education Authority alloue 42.50 EUR par heure de soutien pédagogique additionnel nécessaire et a adopté un financement per capita pour certains types de déficience afin d'améliorer l'efficacité des moyens alloués et de faciliter un usage contextuel des

ressources existantes par les établissements. Les États-Unis consacrent en 2009, 1,3 % du budget dédié aux personnes handicapées (transition, assistance technique, recherche, préparation du personnel, services aux personnes handicapées ou aides financières) à des projets destinés à soutenir l'enseignement tertiaire. D'après les chiffres indiqués par le rapport des États-Unis, 78 % de ce budget est alloué en 2010 au financement de bourses ou de prêts que les établissements d'enseignement tertiaire peuvent accorder aux étudiants les plus démunis. En France, les établissements d'enseignement tertiaire sont dotés annuellement d'une enveloppe budgétaire dont le montant est calculé en fonction des coûts qu'engendrent les aménagements et les aides accordés aux étudiants handicapés.

Les incitations financières peuvent également chercher à soutenir l'innovation pédagogique, la mise en compétence des personnels de l'établissement ou le développement de recherches portant sur l'éducation et la scolarisation des jeunes adultes handicapés dans l'enseignement tertiaire. Le ministère de l'Éducation états-unien soutient à cet égard des projets modèles (*model demonstration projects*) pour s'assurer que les étudiants handicapés bénéficient d'une éducation tertiaire de qualité. Les bénéficiaires de ces aides doivent développer des méthodes pédagogiques efficaces permettant d'améliorer les aptitudes et les compétences des personnels des facultés (unités de formation et de recherche) vis-à-vis des étudiants handicapés. Le *New Strategic Innovation Fund* irlandais créé en 2006 finance des projets qui soutiennent la mise en œuvre d'une politique éducative susceptible d'améliorer la qualité de l'enseignement et le niveau des élèves et de promouvoir l'éducation tout au long de la vie.

L'incitation peut également être d'ordre méthodologique. La France encourage les personnels en charge de l'accueil et du suivi des étudiants handicapés à échanger leurs pratiques et leurs expériences dans le cadre d'un réseau ou, bien plus rarement, propose des actions ponctuelles de formation. Les États-Unis ont créé un centre technique fédéral auprès du ministère de l'Éducation pour soutenir les efforts faits en faveur de la participation des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et se proposent de donner des outils aux établissements d'enseignement tertiaire au moyen de l'élaboration de guides de bonnes pratiques identifiant les modes d'organisation et les modalités susceptibles d'optimiser la qualité de l'accueil et de l'accompagnement. En outre, la Commission sur l'enseignement supérieur du New Jersey administre un budget de 1.6 million USD, soit 1.2 million EUR (Special Needs Grant Program) alloué à des centres régionaux soutenant les établissements d'enseignement tertiaire de l'état ainsi que les étudiants. La Norvège a créé un centre de ressource basé à Trondheim ayant pour mission d'informer les étudiants sur le niveau d'accessibilité des institutions, de conseiller les acteurs des établissements de l'enseignement tertiaire sur des sujets aussi divers que les normes en matière de conception universelle de l'environnement (*universal design*), les aides pédagogiques ou encore les aménagements en termes d'examen. En Irlande, le réseau de conseillers en matière de handicap (Disability Advisors Working Network – DAWN) soutient les professionnels des services d'accueil et d'accompagnement en leur permettant d'échanger sur les solutions trouvées, les difficultés rencontrées, etc. Ce réseau de conseillers a, par exemple, établi un guide à l'attention des acteurs de l'enseignement tertiaire afin de les sensibiliser à la question du handicap et de les inciter à mieux prendre en compte la diversité des profils des étudiants.

Ces incitations financières et méthodologiques ont renforcé la réceptivité des établissements d'enseignement tertiaire à la diversité des profils éducatifs. En Irlande, le nombre d'étudiants handicapés ayant été jugés éligibles en termes de soutien a presque doublé entre 2005 et 2008 et la dépense a augmenté de 42 % durant cette période pour

atteindre un montant de 11.6 millions EUR. Le nombre de jeunes adultes ayant bénéficié du fonds pour étudiants handicapés pour accéder à l'enseignement tertiaire a été multiplié par quatre entre 2003 et 2008 pour atteindre 401 personnes pour un montant de plus de 3 millions EUR soit une progression de 400 % (Higher Education Authority, 2009). Le nombre de services alloués aux étudiants handicapés par le Trinity College Dublin a augmenté de 70 % entre 2006 et 2008, ces services prenant notamment la forme d'adaptation d'ouvrages (28.9 %), de cartes de photocopies (25.4 %), de formation à l'utilisation d'aides techniques (13.1 %).

Aux États-Unis, le nombre d'établissements tertiaires réceptifs aux handicapés a augmenté de 90 % depuis 1990 (National Center on Secondary Education and Transition, 2000). D'après l'enquête NLTS2, outre le temps additionnel pour les examens décrit plus haut, les jeunes adultes handicapés admis dans l'enseignement tertiaire ont bénéficié de l'appui de tuteurs (31.0 %), de preneurs de notes (26.0 %), d'aides technologiques (11.8 %), de lecteurs ou d'interprètes (10.1 %), de soutien en gestion d'apprentissages/de comportements (10.1 %), de temps additionnel ou d'aménagements de consignes (8.9 %), d'un aménagement des conditions de tests (8.8 %), d'une inscription prioritaire (6.6 %), de supports à la vie autonome (3.9 %), d'aménagements des lieux (3.1 %), de livres en braille (Newman *et al.*, 2009). Le rapport de pays du Danemark indique que le nombre de bénéficiaires de soutien à l'éducation spéciale est passé de 0.5 % à 0.7 % de l'ensemble de la population estudiantine entre 2004 et 2006 : les sommes ont été allouées pour des services d'interprétation (30.6 %), pour l'attribution d'heures de soutien (19.1 %), d'aides informatiques (16.7 %), de matériels pédagogiques (15.1 %), pour l'allocation d'outils de soutien et d'heures de préparation à leur usage (6.1 %), pour l'évaluation des besoins éducatifs (5.3 %), pour l'aménagement des lieux d'apprentissage (1.7 %) et pour des enseignements spécifiques (1.1 %) (Danish Ministry of Education et Rambøll Management, 2009).

Ces initiatives ont conduit les établissements d'enseignement tertiaire à faire du handicap, plus ou moins ouvertement et plus ou moins fortement, une de leurs composantes stratégiques. En France, les universités et les grandes écoles ont signé une charte avec les pouvoirs publics pour signifier leur engagement en matière de handicap et leur volonté de développer les moyens individuels et collectifs nécessaires à l'égalité des chances entre étudiants handicapés et étudiants valides. La Conférence des grandes écoles (CGE) et la Conférence des Présidents d'Universités (CPU) ont pour objectif de mieux organiser l'accueil des étudiants handicapés. Certaines universités rencontrées lors des visites, tel que le Trinity College Dublin, ont défini et mis en œuvre une politique soutenant l'ensemble de la communauté universitaire et valorisant les initiatives en faveur de l'inclusion des étudiants désavantagés, y compris celles et ceux présentant une déficience ou un trouble de l'apprentissage. D'autres établissements diffusent la question du handicap dans la communauté universitaire en demandant à chaque faculté de désigner un responsable de l'accompagnement des étudiants handicapés chargé de veiller à la bonne application du soutien et des aménagements et d'assurer des liens avec ses collègues, les instances administratives et les autres étudiants. L'Université Masaryk de Brno s'est attachée à créer un environnement pédagogique accessible aux étudiants handicapés comprenant, entre autres, un agenda d'études électronique, 55 postes de travail spécialement équipés en technologies informatiques dans des laboratoires ou des salles de lecture, des assistants personnels, des tuteurs, des preneurs de notes ainsi que des interprètes en langues de signes. Cette université a également élaboré une bibliothèque comprenant plus de 1 000 livres en braille à l'attention des étudiants présentant une déficience visuelle.

Encadré 2.1. Le centre de conseil et de soutien à l'Université d'Aarhus, Danemark

Le Centre de conseil et de soutien propose des conseils et un soutien aux étudiants de l'enseignement postsecondaire qui sont en situation de handicap ainsi qu'à ceux dont la langue maternelle n'est pas le danois.

Ses principales responsabilités sont les suivantes :

- 1) Les services de conseil et de soutien
 - a) conseils et soutien en cas de difficultés particulières quant aux études des étudiants
 - b) conseil et soutien pour la demande d'aides.
- 2) Fourniture de soutien pédagogique particulier aux étudiants
 - a) pour leur demande de financements
 - b) pour la mise à disposition d'aides supplémentaires
 - c) d'une manière générale conseils et soutien pour les étudiants de l'Université d'Aarhus et d'autres institutions d'enseignement tertiaire du Danemark
 - d) conseil des personnes responsables du soutien pédagogique particulier dans les autres institutions au Danemark.
- 3) Recherche et développement
 - a) développement des pratiques en matière de soutien et de conseils particuliers
 - b) recherche dans des domaines particuliers à partir de la pratique du Centre, par exemple en matière de conseils, de dyslexie, d'intégration des étudiants handicapés dans les diverses institutions d'enseignement et sur le marché du travail.
- 4) Création d'un centre national de compétence pour le conseil en matière de pédagogie adaptée
 - a) La mise en place d'un centre national de recherche et de développement dont la fonction sera de développer des méthodes, de collecter les expériences et de communiquer les savoirs en pédagogie adaptée pour les cursus d'enseignement secondaire ainsi que pour les cursus d'enseignement complémentaire et tertiaire au Danemark.

Source : Centre d'Accueil et de conseil de l'Université d'Aarhus.

Les établissements d'enseignement tertiaire se sont en outre progressivement dotés d'un service spécifiquement dédié à l'accueil et au suivi des étudiants handicapés auquel il revient de créer un environnement pédagogique favorable aux étudiants handicapés en termes de réussite, mais aussi de droits (pour le Danemark, voir l'encadré 2.1). L'Université de Paris 8 a ainsi sensiblement étoffé, depuis sa création en 2003, l'équipe travaillant au sein du service d'accueil et d'accompagnement aux étudiants handicapés et veillé à la qualification de ces personnels. Ces services définissent et mettent en œuvre les stratégies d'admission : les acteurs rencontrés lors des visites d'études indiquent veiller à ce que les candidats satisfassent aux exigences administratives, les conseillent le cas échéant en la matière et effectuent, si besoin est, les démarches administratives requises. Ces services mobilisent également les aides et le soutien nécessaires au cursus des étudiants : ils s'attachent pour ce faire à évaluer les besoins éducatifs, à identifier le

soutien requis, à mobiliser les personnels nécessaires et à entrer en contact avec le corps enseignant pour veiller à leur mise en œuvre.

Ces services sont en outre les interlocuteurs privilégiés des enseignants lorsque ceux-ci ont besoin d'informations ou de soutien pour adapter leurs pratiques aux besoins des étudiants handicapés. Ils peuvent aussi développer des actions spécifiques à certains groupes cibles, comme par exemple les étudiants présentant des troubles psychiques. À titre d'information, le service d'accueil et d'accompagnement du Trinity College Dublin a consacré, en 2008, 46 % de son temps à l'accompagnement d'étudiants handicapés, 28 % de son temps à des tâches administratives, 13 % à la définition et à la mise en œuvre de projets et 8 % aux technologies informatiques. Il consacre bien moins de temps à des réunions extérieures à l'université (4 %) et aux actions de formation en direction des personnels (1 %).

Dans certains pays, les établissements d'enseignement tertiaire ont développé des formations à l'attention des étudiants handicapés. En Irlande, le Trinity College Dublin, en lien avec l'University College de Cork, a développé un certificat à l'attention des étudiants présentant une déficience intellectuelle et offrant des enseignements en arts plastiques, en arts appliqués, en développement professionnel. L'institut technologique de Tallaght, en collaboration avec les instituts technologiques de Blanchardsdown, de Carlow et de Dun Laoghaire, a créé un réseau de coopération portant sur l'innovation pédagogique et l'éducation inclusive et traitant des différentes composantes liées à l'éducation inclusive (soutien aux élèves et à l'encadrement, styles d'apprentissages, apprentissage par objectifs, intelligence émotionnelle, aides techniques). Aux États-Unis, nombre d'établissements d'enseignement tertiaire ont développé des programmes d'enseignement spécifiquement destinés aux étudiants handicapés, certains pouvant être spécifiquement dédiés à un type de déficience, d'autres pouvant être plus génériques. Lorsqu'ils sont exclusivement dédiés aux jeunes adultes présentant de sévères troubles cognitifs, intellectuels ou développementaux, ces programmes d'enseignement peuvent enseigner des savoirs comportementaux et offrir une expérience dans un nombre limité de postes et de fonctions (préparation alimentaire), sans pour autant conférer des crédits (*course credits*). D'autres programmes d'enseignement permettent aux jeunes adultes handicapés d'entrer en contact avec les autres étudiants et d'acquérir une petite expérience professionnelle sur le campus et en dehors de celui-ci. D'autres encore comprennent des services de soutien personnalisé (coach, aides techniques) leur permettant de participer aux mêmes enseignements que tout un chacun.

L'Université d'Adelphi a, par exemple, un programme à l'attention des jeunes adultes présentant un trouble spécifique de l'apprentissage qui vise à encourager l'autonomie et l'indépendance individuelle, à soutenir les étudiants dans la réalisation de leur potentialités intellectuelles et à faciliter la suppression des barrières faisant obstacle à leur réussite et à leur inscription sociale. Le Strategic Alternative Learning Techniques Center de l'Université de l'Arizona propose à 550 étudiants présentant un tel trouble ou des troubles déficitaires de l'attention inscrits dans l'enseignement tertiaire un soutien portant sur les stratégies d'apprentissage, la planification éducative, le tutorat et l'apprentissage par l'intermédiaire de la technologie. Certaines universités, à l'image de l'Université George Washington, offrent des cours de mise à niveau et les aide à trouver un tuteur.

Promouvoir un système éducatif soucieux de la réussite de chaque élève

Une transition adaptée à la diversité des besoins éducatifs

Outre les initiatives spécifiques aux étudiants et aux lycéens handicapés, l'accroissement du nombre d'étudiants handicapés est lié à la promotion d'un système éducatif capable de créer des environnements éducatifs suffisamment flexibles pour s'adapter à la diversité des besoins éducatifs. La scolarisation des élèves et des étudiants handicapés fait partie intégrante des réformes du système éducatif menées en vue de favoriser une égalité de traitement de tous les élèves. L'Irlande admet que la plupart des établissements scolaires comprennent des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers et fait de la réponse à ces besoins un moyen de favoriser la réussite de tout élève. Les principes d'égalité et d'inclusion ont été au cœur des réformes du système éducatif norvégien : la *Reform 94* entend explicitement faciliter l'accès des élèves handicapés au second cycle de l'enseignement secondaire alors que la *Reform 97* a introduit les projets personnalisés de scolarisation dans le fonctionnement des établissements scolaires et que la réforme relative à la promotion des savoirs (*knowledge promotion reform*) a incité les établissements scolaires à mieux considérer la diversité des besoins éducatifs. La réforme de l'IDEA entreprise par les États-Unis entend, entre autres, réduire les taux d'abandon, améliorer les résultats scolaires et les aptitudes cognitives et fonctionnelles des élèves handicapés en favorisant la collaboration entre les acteurs et les services d'une même école ou d'un même district.

Les établissements ont pour ce faire été incités à adopter une culture de la réussite soucieuse de veiller à la réussite de chaque élève indépendamment de sa particularité, de son origine sociale ou de son appartenance ethnique. Le *No Child Left Behind Act* promulgué en 2001 par les États-Unis exige à ce titre que les programmes d'enseignement prennent en considération les potentiels et le devenir de chaque élève et que les connaissances de tout élève soient évaluées (National Center on Secondary Education and Transition, 2004). Le gouvernement danois prévoit qu'au moins 85 % des jeunes d'une même classe d'âge, y compris les élèves handicapés, aient un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire d'ici 2010. En France, l'équipe de suivi de scolarisation doit veiller à ce que le parcours scolaire suivi par l'élève lui permette de réaliser des apprentissages scolaires en référence à des contenus d'enseignement prévus par les programmes scolaires en vigueur. L'Irlande inclut les élèves présentant d'importantes lacunes en lecture et en mathématiques parmi les élèves susceptibles de bénéficier de ressources additionnelles pour inciter les établissements scolaires à ne pas délaissier les élèves les plus faibles. Tel est également un des objectifs de la réforme relative à la promotion des savoirs (*knowledge promotion reform*) norvégienne introduite en 2006, à la suite des résultats de PISA, pour conduire les établissements scolaires à se concevoir comme des organisations apprenantes soucieuses de la réussite de chacun et pour inciter les établissements d'enseignement tertiaire à suivre plus intensément les étudiants au cours du cursus et à prendre des mesures (travail en groupe, moins de contrôles continus) afin d'optimiser les chances de réussite des étudiants, notamment des étudiants handicapés. En France, la charte « université/handicap » prévoit que le plan de formation élaboré conjointement par l'établissement et l'étudiant handicapé soit à la fois ambitieux et réaliste et s'organise autour d'un bilan des acquis fonctionnels prenant en considération le cursus envisagé à l'entrée dans l'enseignement tertiaire.

Les pays participant au projet se sont par ailleurs attachés à réduire l'absentéisme et le risque d'abandon scolaire qui peut y être lié, les élèves handicapés étant plus exposés au

risque d'abandon et d'échec que la moyenne des élèves. La Norvège et le Danemark ont créé des services de suivi devant assurer la continuité vers le second cycle de l'enseignement secondaire des élèves les plus vulnérables (notamment celles et ceux présentant des déficiences, des troubles du comportement ou des troubles de l'apprentissage) et prévenir tout risque d'abandon dans le second cycle du secondaire. Les services de suivi norvégiens travaillent avec les établissements scolaires pour inciter les jeunes ayant abandonné à achever leur cursus d'enseignement secondaire. Les lycéens danois peuvent bénéficier une fois par semaine, s'ils le souhaitent, des apports d'un psychologue pour les aider à surmonter des difficultés ou des craintes. Celles et ceux ayant un taux d'absentéisme trop élevé sont convoqués par le chef d'établissement pour remédier à la situation. Les États-Unis ont créé des services (National Dropout Prevention Center for Students with Disabilities) dont la mission est de soutenir méthodologiquement les états dans leur lutte contre l'échec scolaire.

La flexibilité pédagogique est une autre composante de la culture de la réussite, la présence d'élèves handicapés apparaissant bénéfique à l'ensemble du système éducatif. Cette accessibilité pour tous repose généralement sur la formalisation des conditions nécessaires à l'élaboration, la mise en œuvre et à la réussite des parcours de formation que peuvent offrir les projets personnalisés de scolarisation. L'IDEA exige que les projets personnalisés de scolarisation identifient les conditions dans lesquelles les programmes d'enseignement vont améliorer les aptitudes scolaires, développementales et fonctionnelles des élèves et faciliter le passage vers les activités postsecondaires. La Norvège demande aux établissements d'enseignement tertiaire d'établir un projet personnalisé universitaire pour chaque étudiant admis, indépendamment de l'existence d'un besoin éducatif ou non, dans l'espoir d'augmenter le taux de réussite.

L'exigence d'excellence requiert en outre, même si c'est plus rarement à propos des lycéens handicapés, que les établissements d'enseignement secondaire et tertiaire soient comptables de leur action. Certains pays se sont dotés d'un ensemble d'outils permettant de cerner régulièrement les performances des systèmes éducatifs. Tel est le cas des États-Unis où, sous IDEA, les agences d'éducation des états sont tenues de suivre la performance des systèmes éducatifs et le Bureau pour les programmes d'éducation spéciale (OSEP) utilise des indicateurs pour piloter leurs performances. L'indicateur n°1 demande aux états de considérer la proportion de jeunes bénéficiant d'un projet personnalisé de scolarisation titulaires d'un diplôme à l'issue de l'enseignement secondaire alors que l'indicateur n°2 consigne la proportion de jeunes bénéficiant d'un projet personnalisé de scolarisation ayant abandonné leur scolarité. On peut également citer les enquêtes réalisées auprès des établissements pour cerner les acquis scolaires des élèves (y compris les élèves handicapés) et les conditions dans lesquelles se déroulent les études des élèves handicapés ainsi que l'impact des pratiques en termes de progression et de réussite scolaire. D'autres pays, comme la Norvège, demandent aux établissements de rendre compte annuellement à leur ministère de tutelle des initiatives prises pour renforcer leur accessibilité et optimiser autant que faire se peut les possibilités de réussite des élèves. La loi française du 11 février 2005 relative à l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées prévoit d'évaluer régulièrement les mesures prévues par la loi, notamment celles en faveur de la scolarisation et de l'accès à l'emploi.

La promotion d'une école pour tous, soucieuse de la réussite de tout élève indépendamment de sa particularité, a été décisive en termes d'accès à l'enseignement tertiaire. Elle a permis à un nombre croissant d'entre eux de pouvoir prétendre à l'enseignement tertiaire et a renforcé l'égalité de chances et l'égalité de traitement des

jeunes adultes handicapés par rapport aux autres jeunes adultes. En Norvège, les services de suivi ont contribué à ce que 50 % des élèves ayant abandonné finissent par achever leur cursus d'enseignement secondaire et il est communément admis que la réforme qualité (*quality reform*) a réduit sensiblement le taux d'échec dans l'enseignement tertiaire. Aux États-Unis, la proportion de lycéens handicapés ayant abandonné leur scolarité a chuté de 20 % entre 1993 et 2003 et le pourcentage de titulaires d'un diplôme de *high school* a augmenté de 43 % entre 1996 et 2005 pour atteindre 57 % de l'ensemble de celles et ceux quittant le lycée avec un diplôme. La proportion de jeunes adultes handicapés quittant le lycée avec une attestation scolaire a crû de 6 % durant la même période (NCES, 2008).

Mobiliser le système éducatif autour du devenir des élèves et des étudiants

A l'exception de la République tchèque où la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi n'est pas de la compétence du ministère de l'Éducation, les pays ont, plus ou moins récemment selon les pays, demandé aux systèmes éducatifs de relier le processus éducatif au devenir de l'élève, à ses centres d'intérêt et à ses aptitudes ainsi qu'aux diverses compétences et qualités nécessaires à son inclusion dans la vie sociale et économique.

Le Danemark fait de la transition une des composantes de la politique des établissements scolaires : les élèves doivent consigner dans un plan de transition dès la fin de l'enseignement primaire le futur qu'ils envisagent ainsi que les formes qu'il pourrait prendre. Ils bénéficient pour ce faire tout au long de leur scolarité en lycée d'un accompagnement les préparant à choisir leur activité à l'issue de la formation en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs capacités et de la relier à l'offre existante. Cet accompagnement peut se faire dans le cadre des programmes passerelles conjuguant accompagnement et enseignement en première et terminale afin d'inciter les élèves à poursuivre leur cursus à l'issue de l'enseignement secondaire et/ou à acquérir une qualification reconnue sur le marché du travail. Aux États-Unis, les projets personnalisés de scolarisation élaborés par les établissements scolaires doivent inclure les dimensions liées au devenir de l'élève dès l'âge de 16 ans, voire plus tôt si nécessaire, dans un plan de transition consignait ses centres d'intérêt, spécifiant les objectifs de la scolarisation et les modalités de mise en œuvre ainsi que les modalités de suivi proposées par l'établissement.

En Norvège, les établissements scolaires doivent conseiller les lycéens (y compris celles et ceux présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage) dans leurs choix éducatifs et professionnels. La France promeut, depuis peu, une orientation active permettant à tout lycéen de faire des choix éclairés à partir d'une information objective sur le contenu et les prérequis des formations qu'il souhaite intégrer, les métiers auxquels elles peuvent conduire et les perspectives d'insertion professionnelle. L'Irlande a établi, sur le modèle de l'année de transition existante à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire et avant l'entrée dans le cycle d'enseignement secondaire supérieur, une unité expérimentale de transition vers l'enseignement tertiaire, pilotée par la Higher Education Authority en lien avec le National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). Cette année doit permettre aux étudiants de réfléchir à leurs choix universitaires et professionnels au regard de leurs centres d'intérêt et de leurs aptitudes, et, le cas échéant, d'identifier les supports et les services disponibles par rapport à leurs besoins particuliers, qu'il s'agisse d'un soutien destiné aux élèves venant des milieux défavorisés ou de celui adressé aux élèves handicapés.

Les établissements scolaires comprennent à ce titre du personnel chargé de sensibiliser les élèves à leur orientation future et nombreux sont ceux qui comprennent un conseiller d'orientation les informant des conditions d'accès à l'enseignement tertiaire ainsi que des débouchés professionnels auxquelles conduisent les programmes d'enseignement. Tel est le cas en Norvège où des enseignants ont mission d'aider, généralement en sus de leur charge d'enseignement, les élèves handicapés à préparer leur transition vers l'enseignement tertiaire ou vers l'emploi et à entreprendre les démarches requises pour accéder à l'enseignement tertiaire le plus précocement possible et à intégrer la question de la transition dans le projet personnalisé de scolarisation (PPS) dès la troisième année en lycée. En France, la mise en œuvre de l'orientation active des lycéens handicapés est de la responsabilité des professeurs principaux, des enseignants référents et, dans une moindre mesure, des conseillers d'orientation auxquels il incombe d'inciter les lycéens (y compris les lycéens handicapés) à identifier le plus précocement possible les cursus universitaires correspondant à leurs centres d'intérêt, à s'appuyer, le cas échéant, sur les informations fournies par le guide de l'étudiant handicapé élaboré par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et à s'informer auprès des responsables de la formation universitaire. Aux États-Unis, il appartient aux enseignants de soutenir les élèves handicapés dans le processus d'élaboration du PPS, de participer aux réunions créées à cet effet et de veiller à la mise en place des conditions nécessaires à l'atteinte des objectifs définis par l'étudiant en lien avec les acteurs impliqués dans le processus (Department of Public Instruction, Department of Workforce Development, Department of Health Services, 2009).

Les établissements scolaires sont en outre incités à s'inscrire dans leur environnement et à sensibiliser ainsi les élèves aux exigences du marché de l'emploi ou de l'enseignement tertiaire. Ces liens peuvent être formels et prendre, comme au Danemark, la forme de programmes d'enseignement intégrant une composante professionnalisante articulant exigences académiques et exigences professionnelles ou de programmes d'enseignement conjuguant enseignements académiques et enseignements professionnels par le biais de stages sensibilisant les jeunes adultes aux exigences du marché de l'emploi. Ces liens peuvent aussi consister, à l'image des options d'apprentissage de niveau secondaire ou postsecondaire (*secondary-postsecondary learning options – SPLOs*) créées aux États-Unis, en des programmes d'enseignement permettant aux lycéens de suivre des enseignements de l'enseignement tertiaire susceptibles de les préparer aux exigences de ce niveau d'enseignement et, le cas échéant, de leur permettre d'accéder à des crédits (*course credits*). Ces liens peuvent également prendre la forme d'un réseau à l'image du programme Disabilities, Opportunities, Internetworking and Technology créé par l'Université George Washington pour préparer les lycéens aux exigences de l'enseignement tertiaire en les sensibilisant à l'usage des nouvelles technologies, au rôle joué par le soutien par les pairs et à l'apprentissage en situation de travail. Ce programme leur prête à cet effet des ordinateurs portables, des logiciels, des technologies adaptatives qu'ils peuvent utiliser à domicile, à l'école ou au travail pour se mettre en réseau avec leurs pairs, les membres de l'équipe du programme ainsi que les tuteurs. Ces liens peuvent aussi, comme c'est le cas en France, prendre la forme de réunions d'information au cours desquelles les acteurs de l'enseignement secondaire et de l'enseignement tertiaire échangent sur leurs pratiques et, le cas échéant, trouvent des réponses aux difficultés rencontrées et bâtissent des réponses facilitant les cheminements vers l'enseignement tertiaire.

Diversifier les opportunités éducatives

Cette mobilisation du système éducatif autour du devenir des élèves repose sur une fluidification des possibilités de cheminement. Celle-ci réside dans un assouplissement des contraintes administratives sources de discontinuités. En Irlande, par exemple, les premières demandes de soutien dans l'enseignement tertiaire peuvent être faites tout au long de l'année universitaire de telle sorte que les déficiences ou les troubles d'apprentissage émergeant au cours de l'année académique puissent être pris en considération.

Cette fluidification des possibilités de cheminements repose en outre sur une multiplication des passerelles entre les différents secteurs et niveaux éducatifs afin de diversifier les possibilités éducatives. La Norvège a autorisé la transformation d'un certificat professionnel en un certificat d'admission à l'université pour créer une passerelle entre l'enseignement général et l'enseignement professionnel et autoriser les étudiants ayant suivi pendant deux ans une formation de type CITE 3B ou CITE 3C à suivre une année d'enseignement supplémentaire validée par l'enseignement tertiaire. Les États-Unis ont développé de multiples passerelles sous la forme de programmes dits « de deuxième chance » ou de programmes de formation alternatifs, de structures éducatives de la seconde chance et de programmes horizontaux facilitant l'accès à l'enseignement tertiaire. Nombre d'établissements d'enseignement tertiaire proposent par ailleurs des cours de mise à niveau pour les étudiants ne satisfaisant pas aux tests d'entrée ou aux prérequis exigés et, dans l'ensemble, les *community colleges* s'attachent à articuler leurs programmes d'enseignement avec ceux des universités, facilitant ainsi la reconnaissance par ces dernières des crédits (*course credits*) acquis par les étudiants. Les programmes d'enseignement danois comprennent en terminale des stages en entreprise pour sensibiliser les lycéens aux exigences du marché du travail et aux relations professionnelles pour faciliter leur accès à l'emploi ; celui-ci se trouve en outre également facilité par la délivrance d'un certificat de compétences détaillant les résultats obtenus et soulignant les compétences acquises par les élèves. La France offre des possibilités de réorientation pour les étudiants ayant suivi un cursus de type CITE 5A vers un cursus de type CITE 5B et promeut la validation des acquis d'expérience pour faciliter l'accès à l'enseignement tertiaire de salariés et renforcer ainsi les liens entre le monde de l'emploi et celui de l'éducation. L'Irlande valide les connaissances acquises dans le cadre de formations de niveau CITE 4, sur les lieux de travail ou dans le cadre du bénévolat par l'intermédiaire du *further education and training award* (FETAC).

L'Irlande a également multiplié les passerelles entre les secteurs et les niveaux éducatifs au cours de ces dernières années : le *back-to-education allowance* a permis à 1 078 personnes (soit 17.6 % des bénéficiaires du programme) ayant bénéficié préalablement d'une pension ou d'une allocation compensant une incapacité liée à une déficience ou une maladie de longue durée d'optimiser leur employabilité en renforçant leur qualification. Les deux tiers d'entre eux ont accédé pour ce faire à une formation d'enseignement tertiaire (Higher Education Authority, 2009). Le cadre national de qualification (*national framework of qualification*), établi en 2003, facilite la mobilité des jeunes adultes désireux de prolonger leur formation de niveau CITE 4 ou CITE 5B par des formations de niveau CITE 5A en reconnaissant les compétences acquises par les individus à chaque étape de leur parcours éducatif ou professionnel. Les formations proposés par le secteur du *further education* offrent des cursus à finalité professionnelle susceptibles de faciliter l'accès à l'emploi ainsi que des enseignements de mise à niveau pour faciliter l'accès à l'enseignement tertiaire dont ont bénéficié, en 2007, 331 jeunes adultes handicapés, soit une progression de 143 % par rapport à 2003 (Higher Education Authority, 2009).

Cette fluidification des cheminements s'organise également autour de mesures dérogatoires à l'attention des groupes les plus défavorisés (y compris les jeunes adultes handicapés). La Norvège a créé une procédure dérogatoire permettant aux jeunes adultes handicapés qui n'ont pas obtenu leur diplôme d'enseignement secondaire d'accéder à l'enseignement tertiaire sous réserve d'obtenir ce diplôme au premier semestre de leur cursus universitaire ; ils peuvent également bénéficier d'une procédure d'admission spéciale leur permettant de s'inscrire plus tôt que les autres étudiants et de planifier suffisamment tôt les aménagements nécessaires. Le *Higher Education Opportunity Act* promulgué en 2007 par les États-Unis favorise l'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi des jeunes adultes les plus défavorisés (dont ceux handicapés) en encourageant le partenariat entre les établissements accueillant majoritairement des élèves défavorisés ou désavantagés et les établissements d'enseignement tertiaire ainsi que les secteurs du travail et les acteurs du marché de l'emploi. L'Irlande a notamment créé le *Supplementary Admissions Procedure* permettant aux jeunes adultes handicapés qui ne satisfont pas pleinement aux prérequis de l'enseignement tertiaire d'accéder de manière dérogatoire à l'enseignement tertiaire. En 2006, 135 d'entre eux en ont bénéficié (soit environ un quart des demandeurs). En France, la charte handicap/grandes écoles propose aux jeunes adultes handicapés des initiatives leur permettant d'accéder aux grandes écoles alors que le dispositif « cordée de la réussite » se propose de lever les obstacles psychologiques et culturels empêchant les élèves issus de familles modestes et scolarisés dans des établissements situés dans des zones défavorisées ou en zone rurale de s'engager dans des cursus longs proposés par les établissements d'enseignement tertiaire les plus réputés, notamment les grandes écoles.

Des parcours insuffisamment ancrés dans des systèmes intégrés de transition

Certains pays complètent l'action menée par les établissements par celle menée par des services administratifs en charge de la coordination et de la cohérence du processus de transition avec les instances administratives. L'Irlande a partiellement confié cette mission au Central Applications Office (CAO) qui coordonne les demandes d'inscription dans l'enseignement tertiaire. Les étudiants ont la possibilité d'indiquer un handicap dans le dossier d'inscription et peuvent être ainsi être éligibles à des mesures dérogatoires (*supplementary admission route*) (s'ils correspondent aux critères). L'établissement d'enseignement tertiaire est informé du handicap indiqué dans le dossier d'inscription pour que puisse débiter la préparation de l'admission. La Norvège a confié cette mission au service d'admissions des établissements d'enseignement tertiaire (*Samordna opttak*).

D'autres pays ont créé un cadre institutionnel spécifiquement dédié à la transition, à sa planification et à l'articulation des niveaux et des secteurs éducatifs. Au Danemark, l'accompagnement des jeunes adultes de 19 à 25 ans vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi est mené par les centres régionaux de conseil (*ungdommens uddannelsesvejledning*) en lien avec les établissements ou par des centres régionaux de conseil (*Studievalg*) spécifiquement consacrés à la transition vers l'enseignement tertiaire : ces centres incitent les lycéens à identifier leurs centres d'intérêt, à les relier à leurs aptitudes et compétences ainsi qu'à l'offre de formation existante ou les exigences du marché ; ils accompagnent individuellement celles et ceux éprouvant des difficultés à choisir un cursus adapté à leurs aptitudes et à l'offre de formation et d'emploi existante. En France, les enseignants référents sont le fil conducteur facilitant la coordination du parcours de scolarisation et la fluidité des cheminements entre les divers types d'établissements que l'élève est amené à fréquenter tout au long de son parcours, y compris l'enseignement tertiaire et l'accès à l'emploi.

Les États-Unis semblent toutefois le seul pays à s'être progressivement attaché à établir un système intégré de transition à l'attention des jeunes adultes handicapés. Ce système de transition repose sur des indicateurs de performance et des données statistiques (telles que celles fournies par NLTS2) susceptibles d'inciter les états et les acteurs locaux à inclure cette dimension dans leurs politiques et à disposer des données nécessaires à l'évaluation des politiques et des pratiques, d'informations utiles au développement de coopérations locales plus ou moins formelles et de prédicteurs nécessaires à la planification et au pilotage des politiques. L'indicateur n°13 demande aux états de se préoccuper de la capacité des établissements scolaires à préparer les élèves aux exigences de l'enseignement tertiaire alors que l'indicateur n°14 les conduit à se préoccuper de la situation des élèves un an après avoir quitté l'enseignement secondaire en termes d'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi. Ce système de transition s'organise en outre autour de l'action menée par des agences ou des structures en vue de soutenir les états et les établissements dans leurs politiques en leur fournissant les éléments d'information, les outils nécessaires à l'optimisation de leurs pratiques en matière de transition et/ou en les dotant de méthodologies essentielles à la planification et la mise en œuvre du processus de transition.

Les États-Unis ont de surcroît bâti leur système de transition autour d'instances de coordination qui mobilisent les états afin de créer une communauté nationale de pratiques, qui soutiennent les initiatives favorisant la participation des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire (National Technical Assistance Center, Department of Education), qui s'attachent à mettre en réseau les divers acteurs concernés à l'échelon local par la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi, et qui s'attachent à promouvoir les initiatives mettant en compétences les jeunes adultes handicapés et leurs familles telles que l'apprentissage par les pairs, la formation des familles et des enseignants. Ce système de transition mobilise une pluralité d'acteurs : outre les enseignants, les parents et les élèves, la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi mobilise des coordinateurs de transition embauchés à l'échelon de l'état, des conseillers scolaires œuvrant au niveau des lycées, des chargés d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés dans les établissements d'enseignement tertiaire, des conseillers en réhabilitation professionnelle et des spécialistes de l'emploi.

Promouvoir des systèmes intégrés de transition

Une transition vers l'enseignement tertiaire qui reste difficile

L'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés semble toutefois plus difficile et plus aléatoire que pour la moyenne de la population. L'augmentation du nombre d'étudiants handicapés est inférieure à celle observable pour l'ensemble de la population. Alors que le taux d'accès dans l'enseignement tertiaire a d'une manière générale augmenté de 8 % en Irlande entre 2000 et 2006, cette progression n'a été que de 2.6 % pour les étudiants handicapés. Aux États-Unis, seuls 45 % des jeunes adultes handicapés ont accédé à l'enseignement tertiaire quatre ans après avoir quitté l'enseignement secondaire alors que cette proportion est de 53 % pour la population totale (Newman *et al.*, 2009). En France, d'après le rapport, les lycéens handicapés sont quatre fois moins nombreux à accéder à l'enseignement tertiaire à l'issue de la terminale que la population totale. En Irlande, les jeunes adultes handicapés âgés de 15 à 29 ans sont deux fois moins nombreux que la population totale du même âge à avoir un diplôme de l'enseignement tertiaire (8.3 % contre 16 %); en outre, sur 1 713 jeunes adultes handicapés ayant demandé en 2008 à bénéficier des aménagements spécifiques prévus par

la loi, seuls 11.4 % ont été jugé éligibles (Higher Education Authority, 2009). En Allemagne, alors que le taux d'accès à l'enseignement tertiaire a crû de 5 % entre 2000 et 2006 pour l'ensemble de la population, il n'a progressé que de 4 % pour les jeunes adultes handicapés (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

Tableau 2.2. Évolution du nombre d'étudiants handicapés par type de déficience

	Danemark		France		Irlande	
	2004	2006	2005	2008	2005	2007
Troubles de l'apprentissage ¹	61.2	66.0	5.4	11.5	64.5	67.1
Déficience motrice	20.2	17.2	20.1	20.5	10.1	7.7
Déficience auditive	6.9	5.4	9.9	8.7	7.0	5.2
Déficience visuelle	6.4	5.4	14.1	12.4	4.3	3.5
Troubles de la santé			23.0	19.0	4.7	5.2
Troubles psychologiques	3.5	4.3	11.2	9.9	1.4	3.1
Déficience multiple					4.8	4.0
Maladie temporaire			4.2	4.4		
Autres	1.7	1.5	12.1	12.6	3.2	4.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Note : Danemark : étudiants bénéficiant du soutien à l'éducation spécial ; France : étudiants ayant indiqué un handicap ; Irlande : étudiants ayant indiqué un handicap.

1. Cette catégorie correspond à la catégorie internationale B de l'OCDE (voir l'encadré 1.1).

Source : Danemark : Danish Ministry of Education et Rambøll Management, (2009), « Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment » (projet de l'OCDE) Rapport de pays, Copenhague ; France : Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi », Rapport de pays. Ministère de l'éducation nationale, Paris ; Irlande : Higher Education Authority (2009), « OECD Project on Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and to Employment », Rapport de pays, Department of Education and Skills, Dublin.

Les difficultés d'accès à l'enseignement tertiaire semblent particulièrement prégnantes pour les jeunes adultes présentant une déficience (sensorielle, motrice ou intellectuelle), la présence croissante d'étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire étant essentiellement due à l'augmentation du nombre d'étudiants présentant des troubles d'apprentissage (tableau 2.2). En Irlande la proportion d'étudiants présentant un trouble spécifique de l'apprentissage reconnue par le fonds pour les personnes handicapées a crû de près de 2 % entre 2005 et 2007 pour atteindre 67.1 % des étudiants handicapés alors qu'aux États-Unis, la proportion de nouveaux arrivants présentant un trouble spécifique de l'apprentissage est passée de 16 % des étudiants handicapés en 1996 à 40 % en 2004 (Florian et Rafal, 2008). Au Danemark, la proportion d'étudiants bénéficiant de soutien du fait d'un trouble spécifique de l'apprentissage a augmenté de 5 % entre 2004 et 2006 pour atteindre 66 % de la population estudiantine bénéficiant de soutien. En Allemagne, la proportion d'étudiants présentant des troubles allergiques est passée de 52 % de la population présentant des troubles de la santé en 2000 à 60 % en 2006 alors que la proportion d'étudiants présentant des troubles psychiques a augmenté de 5 % durant la même période, pour atteindre 11 % de la population estudiantine (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

En Allemagne toujours, la proportion de personnes ayant déclaré une déficience motrice a en revanche décliné de 4 % entre 2000 et 2006 pour atteindre 13 % de la population estudiantine handicapée et la proportion de personnes présentant une déficience sensorielle de 4 % pour atteindre 20 % de la population estudiantine handicapée (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). Cette décline est également observable au Danemark où, d'après le rapport de pays, la proportion de personnes bénéficiant de soutien en raison d'une déficience a chuté d'environ 5 % entre 2004 et 2006 et en France où la proportion d'étudiants français ayant signalé une particularité du fait d'une déficience a chuté de 6 % entre 2000 et 2006.

Aux États-Unis, la transition vers l'enseignement tertiaire varie grandement selon le type de déficience. Selon le NLST2 les jeunes adultes ayant une déficience visuelle (78 %) ou auditive (72 %) accèdent plus fréquemment à l'enseignement tertiaire que ceux qui présentent un trouble du langage ou des troubles de santé (55 %), une déficience motrice (54 %), des troubles de l'apprentissage (47 %), des déficiences multiples (35 %), un trouble émotionnel (34 %) ou un retard mental (27 %) (Newman *et al.*, 2009).

Ces difficultés rappellent que, malgré les efforts entrepris, les pays peinent, de manière diverse, à créer un système intégré de transition qui :

- inscrit pleinement la question des parcours entre les niveaux éducatifs et entre les secteurs dans les missions des établissements scolaires et tertiaires ;
- assure la coordination des niveaux d'intervention et des secteurs d'intervention ;
- est financièrement et méthodologiquement incitatif en termes de transition et qui responsabilise les jeunes adultes handicapés, les établissements et les acteurs mettant en œuvre le processus de transition ;
- arme les acteurs et les systèmes en présence pour mettre en œuvre des actions innovantes et donner au devenir de l'élève sa juste place ;
- met les jeunes adultes handicapés en mesure de satisfaire aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi ;
- dispose des mécanismes et des outils permettant de planifier, de coordonner et de piloter les politiques et les processus de transition ;
- s'organise autour d'un cadre institutionnel dédié à la question.

Renforcer les synergies entre les acteurs concernés par le processus de transition

La transition vers l'enseignement tertiaire se heurte en effet à une absence de synergies entre les acteurs concernés par le processus de transition. Cette absence de synergies est due aux cloisonnements entre les niveaux éducatifs et entre le système éducatif et les autres systèmes concernés par la transition vers l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés. Le manque de liens entre les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement tertiaire est un obstacle majeur à la continuité et à la cohérence des parcours : les lycées n'informent que rarement ces derniers de ce qu'il est advenu des élèves et les liens existants dépendent souvent d'initiatives individuelles trop occasionnelles ou trop fragiles pour que s'instaure une coordination des stratégies d'établissements, avec la mise en œuvre de passerelles formelles. En Irlande, seuls deux cinquièmes des instituts technologiques ont par exemple mis en place des systèmes favorisant le contact avec les étudiants handicapés du second

cycle de l'enseignement secondaire et seul un cinquième d'entre eux organisent des journées portes ouvertes s'adressant spécifiquement aux lycéens handicapés (Mulvihill, 2005).

Cette absence de synergies est également liée au manque de coopération entre les services d'accompagnement internes aux établissements tertiaires et les structures d'accompagnement qui leur sont extérieures ainsi qu'à un manque de coopération avec la famille (Newman, 2005 ; Commission for Social Care Inspection, 2007 ; Ebersold, 2005 ; Dee, 2006). Ce manque de coopération renforce la césure entre les administrations s'adressant aux enfants et adolescents handicapés et celles ayant en charge l'accompagnement et le soutien des adultes. Il renforce le cloisonnement entre les acteurs en charge de l'accessibilité dans les établissements d'enseignement scolaire et tertiaire et ceux qui définissent les aides et le soutien liés à la compensation de la déficience ou ceux liés aux activités extrascolaires. Il prive ainsi les acteurs concernés par le processus de transition d'une vision d'ensemble des modalités de transition et demande aux intéressés et à leurs familles, ainsi que cela a été notamment relevé au Danemark, de solliciter une multiplicité d'organismes et de structures pour que puissent être réunies les conditions nécessaires aux études.

Ce cloisonnement peut être lié à un manque de coordination à l'échelon local qui empêche de surmonter les obstacles liés à la division des responsabilités entre les secteurs et les ministères. Au Danemark, par exemple, il entrave la coopération entre le ministère de l'Éducation et celui de l'enseignement supérieur alors même que la mise en œuvre du soutien et des aménagements dans l'enseignement tertiaire est de la responsabilité du ministère de l'Éducation et non du ministère de l'Enseignement supérieur et des Sciences. Il peut également être imputé, comme cela a été évoqué en Irlande, au manque de coopération entre les ministères de la santé et/ou des affaires sociales et ceux de l'éducation ou de l'enseignement supérieur. Ce cloisonnement peut en outre résulter, comme cela a été souligné en Norvège, d'une mauvaise inscription territoriale des unités ou des services de coordination. Il peut également être engendré, comme cela a été relevé au États-Unis, par un manque de moyens financiers, les agences de réhabilitation professionnelle n'ayant pas toujours les moyens budgétaires pour permettre aux lycéens d'accéder aux aides et au soutien requis pour poursuivre directement leurs études ou accéder à l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire.

Optimiser la formation des acteurs du système éducatif

La transition vers l'enseignement tertiaire se heurte au manque de sensibilisation et de formation des acteurs impliqués dans le processus de transition. La formation initiale des enseignants de l'enseignement secondaire comprend peu d'enseignements relatifs à l'inclusion et à la différenciation pédagogique et si les enseignants sont, pour la plupart d'entre eux, désireux de s'adapter à la diversité des profils éducatifs, ils ne se sentent pas toujours suffisamment armés pour répondre aux défis pédagogiques posés par les élèves handicapés (OCDE, 2009a). La formation proposée aux enseignants tchèques est extrêmement timide en la matière. En Irlande, la formation des enseignants de premier et de deuxième degré ne comprend plus de modules clefs sur l'éducation inclusive : la formation à l'inclusion relève essentiellement de la formation continue et s'adresse, pour l'essentiel, aux enseignants intéressés par la question, dans le cadre du service de soutien de l'éducation spéciale (Special Education Support Service – SESS) créé par le ministère de l'Éducation et des Compétences ou encore dans le cadre des masters relatifs à l'éducation spéciale (*masters in special education needs*) ou de formations de second cycle en la matière proposées par certaines universités. Le programme de formation

continue des enseignants établi pour la période 2009-12 met relativement peu l'accent sur les thèmes ou les sujets essentiels à l'éducation des élèves et des jeunes adultes présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage. Si la France a une offre de formation en matière d'inclusion relativement poussée dans le cadre de la formation continue des enseignants, la formation initiale des enseignants du second degré ne comprend qu'un nombre très limité d'heures d'enseignement relatif à la scolarisation des élèves handicapés et nombreux sont celles et ceux estimant être peu préparés et insuffisamment formés.

Par ailleurs, la formation initiale et continue des acteurs concernés par la transition des lycéens handicapés vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi comprend peu d'enseignements spécifiquement dédiés à la question de la transition et aux mécanismes qui la régissent. Les États-Unis sont le seul pays participant au projet ayant signalé l'existence de programmes de formation autour de la question de la transition s'adressant aux enseignants, aux éducateurs spécialisés, aux personnels des services de rééducation et aux conseillers afin d'approfondir leurs connaissances relatives aux services de transition, à l'accompagnement professionnel, à la formation professionnelle, à l'évaluation professionnelle, à la coopération partenariale ou à la mise en œuvre de curricula incluant la transition dans l'éducation spéciale. À l'inverse, la spécialisation à l'éducation inclusive proposées par la France aux enseignants de l'enseignement secondaire n'inclut que très marginalement la question de la transition ; lorsqu'elle le fait, elle aborde prioritairement la transition vers les formations de type professionnel de niveau CITE 3C ou de niveau CITE 4. Les formations proposées aux acteurs du secteur social et médico-social mises en place par les ministères en charge de la Santé et des Affaires sociales ne font pas ou très peu mention de problématiques touchant à la scolarisation des élèves handicapés ou à la poursuite de la formation dans l'enseignement tertiaire.

Ce manque de formation à l'éducation inclusive expose les jeunes adultes handicapés aux préjugés des enseignants et peut les priver des compétences académiques requises par l'enseignement tertiaire. Les enseignants peuvent, ainsi que cela a notamment été signalé en Norvège ou en Irlande, être quelque peu réticents à modifier leurs pratiques pédagogiques, notamment lorsqu'ils éprouvent du mal à reconnaître les élèves présentant des troubles spécifiques d'apprentissage comme étant des élèves nécessitant un soutien et des aménagements pédagogiques. Leurs attentes à l'égard des élèves handicapés peuvent en outre être moindres que celles qu'ils ont vis-à-vis des autres élèves et le diplôme obtenu ne reflète pas toujours leur réel niveau de connaissances. Nombre d'interlocuteurs tchèques y ont vu une source majeure d'échec des jeunes adultes handicapés aux tests d'admission organisés par les établissements d'enseignement tertiaire, le soutien et les aménagements dont ils avaient bénéficié à cette occasion ne permettant pas de pallier leurs lacunes scolaires.

Ce manque de formation à l'éducation inclusive contribue par ailleurs à subordonner la transition vers l'enseignement tertiaire aux préjugés des professionnels impliqués dans la définition et la mise en œuvre du processus de transition. Certains étudiants rencontrés disent par exemple avoir été fortement incités à s'inscrire en sciences humaines et sociales pour pouvoir capitaliser l'expérience que leur confère leur particularité au détriment de leurs centres d'intérêt ; d'autres regrettent que les référents chargés de leur accompagnement aient des attentes moindres à leur égard que vis-à-vis des autres jeunes adultes et les encouragent à privilégier un accès direct à l'emploi ou à choisir des cursus professionnellement moins porteurs.

Rendre les modes de financement plus incitatifs

La transition vers l'enseignement tertiaire se heurte également à des modes de financement insuffisamment incitatifs en termes de transition. En corrélant l'attribution d'un soutien et des aménagements à une inscription à plein temps, ils tendent à exclure les jeunes adultes présentant les déficiences les plus sévères et les plus fatigables. En outre, ils ne leur permettent pas toujours de faire face aux surcoûts qu'occasionne la déficience, la maladie de longue durée ou le trouble spécifique de l'apprentissage. Ils peuvent par exemple prendre insuffisamment en compte le temps additionnel que peuvent requérir certains étudiants handicapés ou l'obligation de réorientation en cours de cursus que peut engendrer la déficience ou la maladie (SER, 2007). Les visites ont également révélé que l'accès aux allocations, aux bourses ou aux prêts pouvait être plus difficile pour les étudiants handicapés que pour les autres étudiants ou encore que le montant du soutien financier ne compense que très relativement les contraintes et les surcoûts liés à la déficience ou à la maladie. Aux États-Unis, les étudiants handicapés qui dépendent financièrement de leurs parents sont proportionnellement moins nombreux que les autres étudiants handicapés à être soutenus financièrement, que ce soit par l'intermédiaire d'allocations ou de prêts (Horn et Berkold, 1999). En Allemagne, les ressources des étudiants handicapés étaient en 2006 proches de celles des étudiants non handicapés malgré les surcoûts susceptibles d'être liés à la déficience ou à la maladie invalidante (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

Le financement des établissements scolaires est par ailleurs essentiellement adossé à la réussite scolaire des élèves au détriment de leur devenir et des modes d'accompagnement mis en œuvre pour faciliter leur cheminement vers l'enseignement tertiaire ou vers l'emploi. Les établissements peuvent être incités à porter tous leurs efforts sur l'obtention du diplôme sans pour autant permettre aux personnels chargés de sensibiliser les élèves à leur orientation future de les accompagner pleinement tout au long du processus ou d'engager le processus multidisciplinaire requis.

Les incitations financières ne suffisent pas toujours à mobiliser les établissements d'enseignement tertiaire. Les financements qui leur sont alloués n'incitent que marginalement les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés à s'ouvrir à leur environnement, à créer des passerelles avec les acteurs de l'enseignement secondaire, de l'emploi, du secteur social, médico-social et, le cas échéant, le secteur sanitaire pour que puissent être conjuguées de manière optimale les différentes sources de financement nécessaires à la réussite de l'étudiant. Ils peuvent même, sous l'effet de la pression budgétaire engendrée par la récente crise économique, être contreproductifs. Ils tendent en effet à pénaliser les établissements les plus sensibilisés à l'accueil et à l'accompagnement des étudiants handicapés : la qualité des stratégies d'admission et du soutien tend à les rendre particulièrement attractifs et à les confronter à des surcoûts que les aides financières ne sont pas en mesure de compenser. S'ouvrir à la diversité peut alors apparaître comme une stratégie disqualifiante, parce que coûteuse et pénalisante sur le plan financier.

Les modes de financement peuvent ne pas suffire pour conduire les établissements à investir les sommes nécessaires à la mise en accessibilité des lieux et à la pleine mobilité sur le campus des étudiants présentant une déficience. Le soutien alloué aux établissements ne reflète pas toujours l'augmentation du nombre d'étudiants, notamment dans un contexte financier critique, et l'ouverture au handicap peut apparaître aux établissements comme un risque financier. En République tchèque, par exemple, le montant alloué par l'Université de Masaryk de Brno à l'accueil et à l'accompagnement

des étudiants handicapés a décru entre 2000 et 2008 alors que le nombre d'étudiants accueillis a sextuplé. En Irlande, les ressources allouées à l'accueil et l'accompagnement des étudiants handicapés sont stagnantes alors que le nombre d'étudiants peut augmenter de 20 % en moyenne d'une année sur l'autre. En outre, le financement centralisé exige que les établissements tertiaires avancent les sommes nécessaires aux adaptations pédagogiques, les conduisant à prendre des risques financiers que certains d'entre eux, notamment les plus petits, ne peuvent prendre. En France, le plafonnement des aides n'incite pas les établissements à considérer pleinement les situations des étudiants présentant des déficiences complexes et ceci d'autant plus que les délais de prise de décision des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) ne permettent pas clairement d'identifier le soutien auquel les étudiants peuvent prétendre.

Les modes de financement n'incitent pas vraiment à structurer le processus de scolarisation autour de parcours de formation et à bâtir la chaîne d'accessibilité nécessaire à la continuité et à la cohérence des cheminements. Ils ne permettent que très partiellement la coordination du soutien directement lié à la compensation de la déficience ou aux activités extrascolaires qui ne relèvent pas du ministère de l'éducation avec ceux permettant l'accessibilité pédagogique des établissements qui sont de son ressort. Ils ne facilitent pas toujours l'accès à des cursus comprenant de stages ou l'aménagement des postes de travail dans les lieux de stages, notamment lorsque les stages sont de courte durée. Tel est notamment le cas en Norvège où les services de l'emploi et de la protection sociale ne participent pas financièrement aux aménagements du poste de travail sur les lieux de stages ; tel est également le cas en France où l'Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEPFIPH) ou le Fonds pour l'Insertion des Personnes Handicapées dans la Fonction Publique (FIPHFP) ne sont pas toujours suffisamment présents pour soutenir l'accès aux stages des étudiants.

Développer l'enseignement à distance

La transition vers l'enseignement tertiaire se heurte en outre à l'insuffisant développement de l'enseignement à distance. L'enseignement à distance constitue en effet une source d'accessibilité particulièrement appréciable pour les étudiants handicapés : il leur permet de suivre les enseignements de leur domicile, de leur lit d'hôpital ou de leur lieu de rééducation. Ils acquièrent ainsi des possibilités d'accès jusqu'alors inexistantes ou très rares. Il constitue aussi une ressource pédagogique essentielle à la continuité des cursus et à la réussite des étudiants, notamment lorsque l'évolutivité de certaines pathologies (par exemple psychiques) peut nécessiter une interruption momentanée ou un échelonnement de leur cursus. Il constitue en outre un vecteur d'ancrage social permettant aux étudiants handicapés de suivre les enseignements depuis leur région de résidence et de ne plus être privés du soutien familial et amical leur permettant de surmonter les multiples obstacles rencontrés quotidiennement. Enfin, l'enseignement à distance renforce l'accès aux savoirs des salariés ou des personnes financièrement démunies. L'Irlande par exemple entend développer l'enseignement à distance pour permettre aux salariés ou à ceux qui ne satisfont pas aux conditions d'admission traditionnelles de l'enseignement tertiaire d'y accéder.

Or, l'enseignement à distance semble peu présent dans les stratégies des établissements d'enseignement tertiaire. Peu de pays ont inclus l'enseignement à distance parmi leurs politiques en faveur de la transition et en Norvège le nombre d'étudiants y faisant appel a baissé de près de 40 % entre 2003 et 2007. En France le Centre national d'enseignement à distance (CNED) est un établissement public qui propose une formation

scolaire et professionnelle aux élèves qui ne peuvent fréquenter un établissement d'enseignement. L'inscription peut se faire à tout moment de l'année, les cursus scolaires sont adaptés au profil de l'élève et celui-ci peut être soutenu pédagogiquement par un enseignant rémunéré par le CNED.

Développer des données statistiques fiables et comparables

La transition vers l'enseignement tertiaire se heurte en outre à des politiques ne prenant que très diffusément et très partiellement en considération le devenir des jeunes adultes handicapés. Les pays ne collectent que rarement à leur propos les données qu'ils recueillent à propos de l'ensemble de la population scolaire et il leur est difficile de cerner l'effet protecteur des législations de non discrimination et l'efficacité du système éducatif à l'égard de ce groupe de population. Peu nombreux sont les pays disposant de données relatives au taux d'accès des jeunes adultes handicapés dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement tertiaire, à leur taux de réussite, à leur taux d'accès à l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire et tertiaire ou à la marginalisation sociale que révèle le taux de jeunes adultes handicapés n'étant ni en éducation ni en emploi. Lorsqu'elles existent, ces informations ne permettent pas toujours les comparaisons nécessaires : aux États-Unis, par exemple, le 26^{ème} rapport annuel au Congrès américain indique à ce sujet que les critères retenus pour calculer le taux de réussite dans l'enseignement secondaire des collégiens et lycéens handicapés et son évolution dans le temps ne sont pas similaires à ceux retenus pour les collégiens et de lycéens non handicapés (US Department of Education, 2004).

Rares sont par ailleurs les pays disposant d'éléments d'information renseignant sur l'efficacité des aides techniques et humaines. La plupart des données existantes ne fournissent en effet que peu d'informations sur les acquis scolaires et le devenir des élèves et étudiants accueillis et ne cernent que très imparfaitement l'effet capacitant des ressources additionnelles pédagogiques, financières, techniques et humaines mobilisées : s'il est par exemple possible de connaître les ressources additionnelles dont disposent les étudiants handicapés danois, il est impossible d'en appréhender l'efficacité, au risque de pénaliser scolairement les élèves sourds ou malentendants danois dont l'interprète en langue des signes ne donne pas satisfaction et qu'il est impossible de changer en cours d'année scolaire. Par ailleurs, si le nombre d'élèves handicapés soutenus en France par un assistant de vie scolaire est connu, les données recensées ne permettent pas d'en juger l'apport, privant ainsi les acteurs du système éducatif des éléments d'appréciation permettant de cerner la progression des élèves ainsi que la complémentarité entre l'enseignant et les assistants de vie scolaire.

Cette absence de données rend difficile de corréler l'attribution de ressources additionnelles aux exigences du projet personnalisé de scolarisation et aux besoins d'accompagnement identifiés. En Norvège, les insuffisances qui entourent la définition et la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation rendent quasi mécanique le prolongement de la scolarité de certains lycéens handicapés sans que cela soit toujours justifié par leurs besoins éducatifs. En France et en Irlande, l'attribution d'un assistant de vie scolaire n'est pas toujours suffisamment corrélée à un besoin éducatif dûment et précisément identifié et l'évaluation de son action est souvent malaisée. En Irlande, l'absence de projet personnalisé de scolarisation ne permet ni de relier la scolarité à des objectifs précis ni de cerner l'impact du soutien et des aménagements prévus par les textes en termes d'apprentissages ou d'efficacité. En République tchèque, les modalités de scolarisation ne sont pas explicitement couplées à une évaluation précise des besoins

d'accompagnement des élèves et la scolarisation des élèves handicapés s'en trouve plus difficile.

La plupart des pays ne peuvent à ce jour qualifier les parcours éducatifs des élèves handicapés ainsi que leurs conditions d'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi. Aucun des pays, à l'exception des États-Unis, ne dispose à ce jour d'études longitudinales permettant de cerner l'impact des politiques au regard des trajectoires individuelles des intéressés. La compréhension des trajectoires et l'analyse des facteurs y contribuant est par ailleurs entravée par les différences existantes en termes de définition du handicap entre les enfants et les adultes ainsi que par les différents modes de recueil des données susceptibles d'exister entre les élèves handicapés et les étudiants handicapés : ces derniers correspondent en effet le plus souvent à celles et ceux ayant déclaré un handicap ou un besoin éducatif aux établissements d'enseignement tertiaire et non à l'ensemble de la population à besoins éducatifs particuliers inscrits dans les établissements. La compréhension des trajectoires individuelles se heurte également aux décalages et aux chevauchements entre les populations qu'induit une conception administrative du handicap engendrant des définitions variables selon les administrations ou le secteur éducatif concernés. Il n'est en effet pas rare que chaque administration ou structure en charge du soutien aux personnes handicapées ou aux établissements définissent le handicap et les populations handicapées à l'aune des critères d'éligibilité qui président au soutien. En France, les données relatives aux élèves handicapés correspondent aux décisions d'orientation prises par les structures créées à cet effet alors que celles relatives aux étudiants handicapés reflètent le nombre d'individus ayant déclaré un handicap ou une difficulté, excluant ainsi toutes celles et ceux susceptibles de nécessiter un soutien mais ne s'étant pas fait identifier soit par méconnaissance, soit par refus de toute étiquette particulière.

Cette absence de données ne peut qu'être préjudiciable à la définition et à la mise en œuvre de politiques de transition efficaces qui requièrent une optimisation des ressources utilisées. La méconnaissance qui entoure le nombre et le profil des jeunes adultes handicapés rend l'usage des financements alloués à la scolarisation des élèves handicapés incertains. L'absence de données sur l'impact des politiques et les trajectoires des jeunes handicapés empêche toute évaluation de la valeur ajoutée des politiques inclusives, de la qualité des pratiques d'enseignement et d'accompagnement réalisée, et, corrélativement, toute optimisation des conditions d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés. Les obstacles aux parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi ne se révèlent que très indirectement à travers l'accroissement du nombre de jeunes adultes handicapés bénéficiaires de revenus de substitution ou l'accroissement du nombre de chômeurs handicapés ayant abandonné toute recherche d'emploi (OCDE, 2006). Ils peuvent également apparaître au travers de données essentiellement qualitatives, peu systématiques, voire anecdotiques, lorsqu'ils sont suggérés par les enseignants et les personnels d'accompagnement rapportant les échecs des étudiants handicapés à l'absence d'aménagements ou de soutien.

La nécessité de données fiables est particulièrement importante à considérer aux États-Unis où les lycéens, à compter de 2012, ne pourront valider leur cursus dans l'enseignement secondaire qu'en ayant réussi l'examen de fin de cycle qui sera commun à tous. Malgré les aménagements et les possibilités d'évaluation alternative, cet examen pourrait être plus exigeant que ceux existants à l'heure actuelle et pourrait être source d'échec scolaire pour les élèves appartenant à une minorité (Center on Education Policy, 2007).

Développer des outils de pilotage et optimiser ceux qui existent

La transition vers l'enseignement tertiaire se heurte de surcroît à l'absence d'outils de pilotage du processus de transition ou à la faiblesse de ceux qui existent. La centralisation des demandes d'inscription dans l'enseignement tertiaire ne permet que très imparfaitement de coordonner et de piloter le processus de transition, ce dernier n'étant pas toujours ancré dans un projet personnalisé de scolarisation. En effet, à l'exception du Danemark et des États-Unis, aucun pays ne demande aux lycées d'inclure la question de la transition dans les projets personnalisés de scolarisation, privant ainsi les acteurs d'un précieux outil de pilotage.

En effet, l'inclusion d'un projet de transition dans le projet personnalisé de scolarisation incite les établissements à faire de la transition une des composantes de leur politique d'établissement et à l'intégrer de manière pragmatique dans leur approche du curriculum, des modes d'évaluation, de la mobilisation des intéressés. Elle les incite également à s'ouvrir à leur environnement et, par exemple, à prendre les initiatives leur permettant d'avoir les informations nécessaires à l'accompagnement des lycéens, à sensibiliser, le cas échéant, les structures en charge de la question de la transition aux spécificités des élèves handicapés, à inciter les acteurs de l'enseignement tertiaire à s'impliquer dans le travail d'accompagnement mené, voire à inclure dans leur offre de formation des enseignements directement liés à la question de la transition. Ces acteurs peuvent développer des stratégies conciliant la conception éducative du handicap promue par le modèle social du handicap et la conception médicale du handicap et mobiliser, si besoin est, les structures spécialisées dans les questions de handicap autour du projet de l'élève. De telles stratégies peuvent éviter, comme cela a été souligné en Norvège, que les aménagements relatifs à la durée du cursus n'aient un caractère par trop automatique.

L'existence d'un projet de transition permet de sensibiliser précocement les jeunes adultes handicapés à la question de leur devenir et d'examiner avec eux les conditions qui rendront possible leur réussite; elle permet également de formaliser les différentes étapes jalonnant le processus de transition et à mobiliser en temps utile les acteurs contribuant à un moment ou à un autre du processus à la continuité et à la cohérence des cheminements et à définir leurs conditions d'intervention. Elle permet également de mobiliser, si besoin est, les parents autour du devenir de leur enfant en les incitant à participer aux réunions qui peuvent être organisées, en cernant le rôle qu'ils peuvent éventuellement jouer et en les incitant à acquérir, le cas échéant, les compétences nécessaires. Elle permet de surcroît de mobiliser activement les outils et méthodologies susceptibles de les soutenir dans leur entreprise et de doter les jeunes adultes handicapés d'un document consignait leurs aptitudes et comprenant les informations relatives à la déficience, les aménagements requis, le soutien et les aides techniques dans l'enseignement tertiaire.

Le pilotage du processus de transition est également entravé par l'absence de cadre institutionnel spécifiquement dédié à la question de la transition ou d'un cadre institutionnel qui, à l'image des services municipaux et régionaux de conseil créés par le Danemark, méconnaît les spécificités des personnes handicapées. Les structures et les organismes chargés de la coordination du processus de scolarisation n'incluent pas toujours la question de la transition parmi leurs missions : en Irlande, les conseillers en éducation spéciale (*special educational needs organisers*) ont généralement peu de liens avec les établissements tertiaires et en France, les enseignants référents suivent trop de lycéens pour faire de la transition une composante à part entière de leur travail. Les outils et les guides méthodologiques élaborés à l'attention des établissements et des jeunes handicapés et de leurs familles ne suffisent pas toujours pour inciter les différentes

catégories d'acteurs impliqués dans le processus de transition à œuvrer en toute complémentarité à la définition d'objectifs communs, à l'édification d'outils de pilotage veillant à l'articulation de l'action des uns et des autres. Les structures de concertation fondées sur la pluridisciplinarité ne permettent pas toujours d'organiser le processus de transition autour d'objectifs précis et mesurables en termes de résultats et d'outils de pilotage permettant d'accompagner leur mise en œuvre.

L'existence de structures spécifiquement dédiées à la question de la transition permet de compléter les informations données par les guides et les outils méthodologiques et de soutenir les établissements comme les jeunes adultes handicapés tout au long du processus. Lorsqu'elles existent, ces structures contribuent à mener un travail avec les jeunes adultes handicapés les plus en difficulté en termes d'orientation ; les enseignants en charge de la question n'ont pas toujours le temps de veiller à la circulation de l'information entre les acteurs impliqués dans le projet. Elles servent également, en tant que structure ressources conduisant les jeunes adultes handicapés à signaler leur déficience ou leur trouble spécifique de l'apprentissage, à s'assurer de la continuité du soutien et à veiller à la mobilisation des acteurs concernés par le processus de transition.

Conclusion

L'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés s'est sensiblement amélioré sous l'impulsion de politiques inclusives développées ces dernières années qui ont contribué à ce qu'une part croissante d'élèves présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage ait le niveau d'éducation requis pour accéder à l'enseignement tertiaire. Ces politiques ont interdit toute forme de discrimination liée au handicap et promu une conception éducative du handicap mettant l'accent sur l'aptitude des systèmes éducatifs à s'adapter aux besoins des jeunes adultes handicapés qui a incité les établissements scolaires et tertiaires à inclure le handicap dans leur politique d'établissement. Elles ont également mobilisé des ressources techniques, humaines et financières permettant aux établissements de satisfaire à l'exigence d'accessibilité et aux jeunes adultes handicapés d'être à égalité de chances avec leurs pairs non handicapés en termes d'accès et de réussite.

L'accroissement du nombre d'étudiants handicapés est également lié à la promotion de systèmes éducatifs fondés sur la culture de la réussite et la création d'environnements éducatifs suffisamment flexibles pour s'adapter à la diversité des besoins éducatifs, lutter contre le décrochage scolaire et inclure l'assurance qualité dans leur politique d'établissement. Il reflète en outre la mobilisation croissante des systèmes éducatifs autour du devenir des élèves grâce à la création de structures spécifiquement dédiées à la question de la transition et à la multiplication des passerelles entre les niveaux et les secteurs éducatifs.

Les politiques développées peinent toutefois à pleinement sécuriser les parcours des jeunes adultes handicapés à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire, leur accès à l'enseignement tertiaire étant plus heurté que la moyenne, notamment lorsqu'ils présentent une déficience sensorielle, motrice ou cognitive. Ces difficultés rappellent que malgré les progrès effectués, les politiques éducatives pourraient être optimisées en développant des systèmes intégrés de transition incitant les établissements scolaires à se préoccuper du devenir de tout élève et en armant les acteurs et les systèmes à cette fin, en facilitant la création de passerelles entre les secteurs et les niveaux éducatifs et les synergies locales et capables de mobiliser les jeunes adultes handicapés autour de leur futur.

Références

- Bjerkan, K.Y. et M. Veenstra (2008), Utdanning, arbeid, bolig og transport for unge voksne 20 til 35 år, in *Statusrapport 08: samfunnsutviklingen for personer med nedsatt funksjonsevne*, Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne, Oslo, pp. 154-207.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*; 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.
- Center on Education Policy (2007), *State High School Exit Exams: Working to Raise Test Scores*, Center on Education Policy, Washington, DC.
- Commission for Social Care Inspection (2007), *Growing Up Matters: Better Transition Planning for Young People with Complex Needs*, Danske, studerendes faellesrad (2008), vi er jo ikke en del af universitetes bevidshed, Copenhagen.
- Danish Ministry of Education et Rambøll Management (2009), « Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment », Rapport de pays Danemark, Copenhagen.
- Dee, L. (2006), *Improving Transition Planning for Young People with Special Educational Needs*, Open University Press, Maidenhead.
- Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi », Rapport de pays France, ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Department of Public Instruction, Department of Workforce Development, Department of Health Services (2009), *Seamless Collaboration With and For Students with Disabilities; Transitioning to Employment and Adult Life*, Wisconsin Department of Public Instruction.
- Douglas, J.A. (2004), « Dynamique de la massification et de la différenciation : comparaison des systèmes d'enseignement supérieur du Royaume-Uni et de la Californie », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 16, n° 3, OCDE, Paris.
- Dyson, A. (2008), « Transitions for Disabled and Vulnerable Young People in the United Kingdom », Rapport de base pour l'OCDE, University of Manchester.
- Ebersold, S. (2005), *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*, PUR, Rennes.
- Florian, L. et J. Rafal (2008), « Transitions of People with Disabilities Beyond Secondary Education in the United States », Rapport de base pour l'OCDE, University of Aberdeen and Cambridge University.

- Galland, O. et P. Rouault (1996), « Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux », *INSEE première* n° 469, juillet.
- Higher Education Authority (2009), *Higher Education Key Facts and Figures 07/08*, Dublin.
- Horn, L. et J. Berktold (1999), *Students with Disabilities in Postsecondary Education: A Profile of Preparation, Participation, and Outcomes*, US Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Horn, L. et S. Nevill (2006), *Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions: 2003–04: With a Special Analysis of Community College Students* (NCES 2006-184), US Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Legard, S. (2009), « Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway », Work Research Institute, Oslo.
- Ministère de l'éducation de la République tchèque (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, ministère de l'Éducation de la République tchèque, Prague.
- Ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, La documentation française, Paris.
- Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010), *Effectifs des étudiants handicapés en universités*, Paris.
- Mulvihill, R. (2005), *Participation of and Services for Students with Disabilities in Institutes of Technology*, AHEAD.
- National Center for Education Statistics (NCES) (2009), *Digest of Education Statistics: 2009*, US Department of Education, Washington, DC.
- National Center on Secondary Education and Transition (2000), *Students with Disabilities in Postsecondary Education: A Profile of Preparation, Participation, and Outcomes*. Institute for Educational Sciences, Washington, DC.
- National Center on Secondary Education and Transition (2004), *Current Challenges Facing the Future of Secondary Education and Transition Services for Youth with Disabilities in the United States*, US Department of Education, Office of Special Education Program, Washington, DC.
- Newman, L. (2005), *Family Involvement in the Educational Development of Youth with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Newman, L. et al. (2009), *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School*, SRI International, Menlo Park, CA.
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Enseignement supérieur : Internationalisation et commerce*, OCDE, Paris.

- OCDE (2005), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009a), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009b), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- Organisation mondiale de la santé (OMS) (2001), *Classification internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé*, OMS, Genève.
- Organisation des Nations Unies (ONU) (2006), *Convention des Nations Unies en faveur des droits des personnes handicapées*, ONU, New York, NY.
- PricewaterhouseCoopers (2007), « Review of Further Education Provision for Learners (16-25 year olds) with Learning Difficulties and/or Disabilities in the North West », http://readingroom.lsc.gov.uk/lsc/NorthWest/LLDD_Report_Finalweb_1.pdf, consulté le 9 février 2008.
- Selz, M. et L.A. Vallet (2006), « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », in INSEE, *Données sociales*, La documentation française, Paris.
- SER (2007), *Meedoen zonder beperkingen. Meer participatiemogelijkheden voor jonggehandicapten. Sociaal Economische Raad*, Advies rapport nr. 6, SER, La Haye.
- Statistics Norway (2007), *Ungdoms levekår, Tor Morten Normann (red.)*, Statistisk sentralbyrå, Oslo.
- US Department of Education (2004), *Twenty-sixth Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act*, US Census Bureau, Survey of Income and Program Participation, June–September 2005, www.ed.gov/about/reports/annual/osep/2004/index.html, consulté le 11 février 2007.
- US Department of Education (2010), *Department of Education Fiscal Year 2010 Congressional Action*, www.ed.gov/about/overview/budget/budget10/10action.pdf.
- UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action*, UNESCO, Paris.
- Wagner, M. et al. (2005), *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities : A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.

Chapitre 3

Stratégies institutionnelles de soutien aux étudiants handicapés

La transition vers l'enseignement tertiaire dépend des stratégies de préparation développées par les lycées pour préparer les jeunes adultes handicapés aux exigences de l'enseignement tertiaire ainsi que des stratégies d'admission mises en œuvre par les établissements d'enseignement tertiaire pour faciliter leur réussite. Les lycées doivent s'attacher à accompagner les jeunes adultes handicapés tout au long du processus de transition en leur permettant de choisir les cursus en connaissance de cause, en les incitant à planifier les étapes du processus de transition et en les préparant à être les acteurs de leur futur. Les stratégies d'admission des établissements d'enseignement tertiaire doivent prévenir les risques d'échecs, inscrire les modalités de soutien dans une dynamique contractuelle centrée sur la mise en compétence des étudiants handicapés. La transition vers l'enseignement tertiaire suppose aussi d'ancrer l'accueil et le suivi des étudiants handicapés dans un ethos inclusif à même de mobiliser l'ensemble de la communauté universitaire autour de la diversité des profils éducatifs et la réussite de tout étudiant.

Introduction

La transition vers l'enseignement tertiaire est largement conditionnée par les stratégies développées par les établissements scolaires pour préparer les lycéens aux exigences de l'enseignement tertiaire. Elle dépend aussi des stratégies d'admission et d'accompagnement déployées par les établissements d'enseignement tertiaire pour veiller à la bonne intégration et à la réussite des étudiants.

Ce chapitre décrit d'abord les facteurs qui conditionnent les parcours vers l'enseignement tertiaire tels qu'ils apparaissent à l'analyse du travail de préparation mené par les établissements du second cycle du secondaire et des stratégies d'admission des établissements d'enseignement tertiaire. Il décrit ensuite les facteurs qui favorisent ou entravent la progression et la réussite des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire tels qu'ils apparaissent à l'analyse des stratégies d'accompagnement des établissements d'enseignement tertiaire. Outre les rapports de pays, il s'appuie sur les entretiens menés lors des visites de pays.

Des parcours vers l'enseignement tertiaire plus heurtés

Aider les jeunes à s'orienter

Le travail préparatoire des établissements scolaires dépend de la place accordée à la question de la transition dans les politiques éducatives : cette place est relativement importante dans des pays qui, comme les États-Unis ou le Danemark, ont fait de la transition une des composantes du système éducatif alors qu'elle est peu présente dans les pays qui, comme la République tchèque ou la Norvège, n'incluent que très indirectement cette dimension dans les missions des établissements, ou dans les pays qui, comme la France, ne l'ont fait que très récemment. En Irlande, par exemple, la préparation aux exigences de l'enseignement tertiaire, notamment au regard des dimensions liées à l'accessibilité, peut être rendue difficile par un processus d'attribution du soutien subordonné à l'admission du jeune adulte handicapé dans les établissements.

Sa qualité diffère en outre sensiblement selon les établissements, la cohérence et la continuité des parcours dépendant des politiques adoptées en la matière, de la qualité du management ainsi que du degré d'engagement des acteurs de l'établissement scolaire. Si certains étudiants rencontrés aux États-Unis jugent avoir été bien préparés aux exigences de l'enseignement tertiaire par leur lycée, d'autres estiment à l'inverse que le leur ne les y a pas préparés ou ne l'a fait que très insuffisamment, les uns et les autres soulignant l'importance de l'investissement individuel des personnels de l'établissement. Les étudiants danois rencontrés ont notamment indiqué que les parcours vers l'enseignement tertiaire pouvaient varier d'un établissement à l'autre, certains établissements incluant les dimensions spécifiques à la déficience ou au trouble spécifique de l'apprentissage, d'autres ne le faisant pas ou dans une moindre mesure. Les étudiants français soulignent les variations qui peuvent exister d'un enseignant référent à l'autre en termes de préparation et d'accompagnement vers l'enseignement tertiaire.

Malgré ces disparités, préparer les lycéens à l'enseignement tertiaire et à l'emploi, les conduire à être les acteurs de leur devenir et à faire face aux bouleversements liés au passage à l'âge adulte dépend d'éléments clefs communs aux stratégies des établissements à partir desquels les jeunes adultes handicapés peuvent être conduits à se projeter dans le futur, à satisfaire aux exigences de l'enseignement tertiaire. Ces éléments entendent, pour l'essentiel, sensibiliser les lycéens aux implications du passage vers

l'enseignement tertiaire et aux démarches requises, les inciter à mettre l'offre de formation existante en relation avec ses débouchés, leurs centres d'intérêt et leurs aptitudes et à planifier le plus précocement et le plus méthodiquement possible les différentes étapes jalonnant le processus de transition.

Informier pour choisir un cursus ou un métier en connaissance de cause

Les établissements s'attachent à permettre aux lycéens handicapés d'effectuer des choix éclairés, d'accéder aux filières les mieux adaptées à leur situation et les plus performantes professionnellement. Il s'agit alors de délivrer, comme pour tout autre étudiant, une information objective sur le contenu et les prérequis des formations qu'ils souhaitent intégrer, les métiers auxquels elles peuvent conduire et les perspectives d'insertion professionnelle qu'elles offrent qui permet de choisir un cursus approprié à leurs centres d'intérêt et/ou un établissement approprié à leurs particularités. Il s'agit également de les conduire à réfléchir à leurs centres d'intérêt, aux métiers qu'ils aimeraient exercer, aux objectifs qu'ils aimeraient atteindre, au projet professionnel qu'ils souhaiteraient poursuivre. Cette information peut se faire à partir de guides et de documents remis aux jeunes adultes à l'image des documents remis par l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) en France ou encore lors de visites d'établissements d'enseignement tertiaire, de réunions d'information, de journées portes ouvertes ou encore de congrès au cours desquels les jeunes adultes peuvent rencontrer des employeurs ou des représentants de l'enseignement tertiaire. Selon le rapport de pays, elle peut en outre être faite au Danemark dans le cadre d'enseignements portant sur les relations de travail, la formation professionnelle et l'éducation ou, comme c'est le cas aux États-Unis dans le cadre d'enseignements sensibilisant les jeunes handicapés de neuvième année aux exigences académiques de l'enseignement tertiaire et les y préparant. Les programmes d'enseignement peuvent également comprendre, comme c'est le cas en République tchèque, des enseignements traitant spécifiquement de l'orientation professionnelle ou de l'accès à l'enseignement tertiaire.

Cette information peut également être délivrée au cours d'échanges que les élèves peuvent avoir au cours de la formation avec les acteurs de l'enseignement tertiaire et du monde de l'emploi sur leurs parcours et leur expérience dans l'enseignement tertiaire et du monde du travail. De tels échanges, selon certains interlocuteurs rencontrés, les sensibilisent aux exigences académiques de l'enseignement tertiaire, mais également aux savoir-être requis en termes d'accès aux droits, d'organisation du temps ou du travail, etc. Les interviewé(e)s disent également l'importance d'un parcours de découverte qui permet, à l'instar de ce que proposent les lycées danois, de s'informer des opportunités existantes, de mettre leurs choix en cohérence avec leurs aptitudes et d'élaborer progressivement les contours d'un projet pour faire de l'accès à l'enseignement tertiaire une progression conjuguant la continuité dans la découverte des opportunités existantes et de leur impact professionnel et la construction progressive d'un choix par l'intermédiaire du dialogue avec les intéressés et les conseils.

Cette information porte bien plus rarement sur le degré d'accessibilité des établissements, sur les conditions de mise en œuvre du soutien et des aménagements ainsi que sur leur efficacité. Ce type d'information permet de ne pas corrélér uniquement le choix du cursus aux centres d'intérêt et aux aptitudes, mais également aux conditions offertes en termes d'études. Les étudiants norvégiens rencontrés indiquent que connaître le degré d'accessibilité de l'établissement permet d'estimer plus précisément le risque financier que représente leur inscription dans l'université ou le cursus choisi ; certains

étudiants américains disent avoir évité les cursus ne leur offrant pas suffisamment d'assurance en termes d'accessibilité, le manque d'accessibilité ne pouvant que renforcer le risque d'échec. Ce type d'information permet également d'accorder la démarche d'inscription aux temporalités des établissements d'enseignement tertiaire et à celles requises par la mise en œuvre du soutien et des aménagements. Les réseaux d'échanges par Internet constituent une autre source d'information précieuse : ils offrent tout au long du processus de transition la possibilité de partager des expériences avec des pairs, de trouver des réponses à leurs questions auprès d'acteurs du monde universitaire, voire d'élaborer conjointement des réponses à des difficultés que les uns et les autres ont pu rencontrer.

Planifier le passage vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi

Les stratégies de préparation incitent par ailleurs, même si c'est de manière plus inégale, les jeunes adultes handicapés à planifier les diverses étapes jalonnant le processus de transition ainsi qu'une adaptation des objectifs et des moyens à l'évolution de la situation. Ces étapes peuvent être explicitées dans des guides ou des outils méthodologiques élaborés à l'attention des établissements et des jeunes adultes, à l'image de celui élaboré par l'Université George Washington (Washington, DC) dans le cadre de son centre de ressources HEATH. Ce guide incite les élèves et leur parents ainsi que les conseillers à identifier les différentes étapes du processus de transition, à cerner les obstacles potentiels, à appréhender le soutien et les aménagements nécessaires ainsi que les partenaires à mobiliser. Ces étapes peuvent également être explicitées par les enseignants ou les conseillers en charge de l'orientation des élèves lors de réunions collectives ou d'échanges individuels.

Cette planification peut se faire, ainsi que cela a été notamment souligné en Irlande, en République tchèque et en Norvège, à partir des contacts plus ou moins formels pris par les jeunes adultes avec les établissements d'enseignement tertiaire sur les conseils d'enseignants ou de conseillers leur suggérant d'entrer le plus rapidement possible en contact avec l'université de leur choix pour pouvoir préparer le plus sereinement possible cette étape. Elle peut se faire, notamment aux États-Unis, par l'intermédiaire d'un plan de transition élaboré collectivement par une équipe pluridisciplinaire en lien avec le projet personnalisé de scolarisation et régulièrement révisé. Elle peut, comme c'est le cas au Danemark et depuis plus récemment en France, s'échelonner tout au long du second cycle de l'enseignement secondaire afin d'accompagner le jeune adulte tout au long du processus. Elle peut être le fait de services de coordination extérieurs au lycée dont la mission est de garantir la continuité des cheminements en veillant à la mise en relation de l'étudiant avec l'établissement d'enseignement tertiaire, en travaillant à surmonter les éventuelles réticences que celui-ci peut exprimer ou encore en mobilisant les acteurs permettant aux jeunes adultes handicapés d'accéder au soutien (financier, médical ou paramédical) auquel ils ont droit.

Sensibiliser l'élève à être l'acteur de son futur

Les stratégies développées s'emploient également, même si c'est de manière très inégale selon les pays, à sensibiliser les jeunes adultes handicapés aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi. Les établissements scolaires les informent à cette fin des changements qu'implique le passage à l'âge adulte et leur indique les conditions leur permettant d'y faire face en leur indiquant les procédures qu'ils vont devoir suivre pour pouvoir être soutenus. Ils attirent plus ou moins fortement leur attention sur la nécessité de signaler le plus précocement possible leurs besoins éducatifs à

l'établissement tertiaire de leur choix pour que puissent être identifiés les modalités de mise en accessibilité du cursus.

Aux États-Unis, les services d'accompagnement et de soutien entendent les préparer à être les acteurs de leur devenir et à faire valoir leurs droits et à veiller à la satisfaction de leurs besoins en développant leur capacité d'autoreprésentation (*self-advocacy*). Il est recommandé pour ce faire de les impliquer dans la définition et la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation, de les sensibiliser à la nécessité de se préoccuper le plus précocement possible de leur devenir et de formaliser un projet individuel de transition, de les informer des conséquences du passage à l'âge adulte. Les établissements scolaires les informent par ailleurs des conditions régissant l'accès aux droits ainsi que les devoirs qui y sont couplés. Ils les incitent en outre, à cerner, avec l'appui d'un enseignant ou d'un conseiller, leurs forces et leurs faiblesses, les éléments sur lesquels ils doivent progresser, le soutien et les aménagements qu'ils requièrent, les services dont ils peuvent avoir besoin. En participant à des réunions de planification de la transition, les jeunes adultes handicapés seront mieux préparés à signaler leur besoins éducatifs, à défendre leurs droits, à s'impliquer activement dans leur devenir tout au long du processus de transition.

Cette mobilisation des lycéens autour de leur devenir diffère quelque peu dans les autres pays. Les établissements danois entendent moins développer la capacité d'autoreprésentation (*self-advocacy*) que l'aptitude à faire des choix éclairés et raisonnés. Le rapport indique que l'adaptation pédagogique inclut à ce titre un travail d'accompagnement des familles et des élèves qui le nécessitent et le souhaitent. Les services d'accompagnement à la transition danois doivent soutenir les intéressés dans leur choix et veiller à ce qu'ils soient en mesure de les concrétiser à l'issue de la scolarisation.

Cette mobilisation des lycéens autour de leur devenir est présente dans les autres pays, sans être aussi centrale ou en ne l'étant que récemment. Si le soutien et les services proposés aux lycéens français ont pour objectif de les rendre le plus autonomes possible et de les aider à construire des parcours de formation les plus proches de leurs centres d'intérêt, ils n'ont pas pour mission de leur apprendre à lutter pour leurs droits et la qualité de leur mise en œuvre. En Norvège, la mission première des services éducatifs et psychologiques (*PP-tjenesten*) et du système national de soutien (*Staped*) est de renforcer l'autonomie et l'indépendance des lycéens en les aidant à faire face à la déficience et à ses conséquences sans faire pour autant de l'autoreprésentation (*self-advocacy*) un objectif premier. En République tchèque, la transition n'est pas de la compétence du ministère de l'Éducation et le soutien auquel peuvent accéder les élèves ne considèrent que très rarement le devenir de ces derniers. L'Irlande a élaboré récemment des programmes de conseil dans les écoles qui donnent des informations sur les choix d'études et de programmes et sur leur incidence en matière d'emploi. Ces programmes entendent permettre aux élèves d'évaluer objectivement leurs propres intérêts et leurs aptitudes et les relier aux secteurs d'éducation et de formation existants, promouvoir les compétences liés à la gestion de soi-même, aux choix professionnels, à la recherche d'emploi et aux entretiens d'embauche, ainsi qu'à l'utilisation des nouvelles technologies comme supports d'apprentissages. Les écoles créent ce faisant des liens avec les établissements d'enseignement tertiaire, les centres de formation, les employeurs, les conseillers en orientation professionnelle ainsi qu'avec les services du handicap dans les institutions d'enseignement tertiaire et avec les services de formation professionnelle fournis par le FAS (l'autorité en charge la formation et de l'emploi en Irlande) et le secteur de santé.

Une préparation qui privilégie l'information à l'accompagnement

Les stratégies de préparation semblent en fait peu à même de préparer les jeunes adultes handicapés aux exigences de l'enseignement tertiaire. Le travail préparatoire tend à privilégier l'information des intéressés à leur accompagnement tout au long du processus. Cela est particulièrement vrai dans les pays où la scolarisation n'est pas corrélée à un projet personnalisé de scolarisation ou lorsque les projets personnalisés de scolarisation sont trop imprécis pour bâtir un processus de transition fondé sur la réussite du jeune adulte handicapé et la continuité de son parcours. Les visites ont révélé que l'absence de projet personnalisé de scolarisation prive les établissements scolaires de la possibilité de bâtir aussi tôt que possible des parcours éducatifs articulant les diverses dimensions susceptibles de rendre les jeunes adultes capables de choisir en connaissance de cause leurs cursus, de se confronter le plus tôt possible aux exigences du marché du travail et de l'enseignement tertiaire. Elle prive en outre les enseignants d'une vision d'ensemble leur permettant d'avoir une approche holistique du processus éducatif, d'impliquer, le cas échéant, la famille et de construire, ainsi que le préconisent nombre de travaux, une dynamique mobilisant la famille (si besoin est) ainsi que l'ensemble des acteurs impliqués à un titre ou à un autre dans le processus de transition. Tel est notamment le cas en Irlande où certains étudiants rencontrés regrettent de n'avoir pas toujours pu trouver auprès des assistants d'éducation ou des enseignants visiteurs le soutien nécessaire et/ou disposer du matériel pédagogique de qualité suffisante pour leur permettre d'avoir le niveau requis pour l'enseignement tertiaire ou de se préparer aux exigences de celui-ci du fait de l'absence de projets personnalisés de scolarisation. Tel est également le cas en République tchèque où, par exemple, le manque d'information sur les supports technologiques existants et le manque de formation sur les méthodes pédagogiques innovantes empêchaient les établissements scolaires de s'ouvrir plus amplement aux élèves handicapés et de faciliter leur réussite scolaire.

Le travail préparatoire semble par ailleurs rarement inclure les autres acteurs qui pourraient contribuer à une approche globale de la personne et du travail effectué. Les établissements sont insuffisamment inscrits dans leur environnement ou ne le sont que trop informellement pour mobiliser les diverses sources d'informations et de conseils susceptibles de sensibiliser les enseignants à la question et d'inciter les intéressés à faire de leur devenir une des composantes de leur réussite scolaire. Les acteurs en charge de la transition peuvent en outre ne pas avoir le temps matériel de conjuguer leur activité d'enseignement avec le conseil et l'accompagnement des élèves. Ils peuvent également ne pas être suffisamment outillés pour mener les tâches qui leur sont demandés : les États-Unis et, dans une moindre mesure l'Irlande, sont en effet les seuls pays à avoir élaboré des guides méthodologiques à l'attention des acteurs impliqués dans le processus de transition, à avoir développé des réseaux d'échanges de savoirs et d'expériences sensibilisant les professionnels, les intéressés et leurs familles aux compétences et aux qualités requises dans l'enseignement tertiaire.

Les étudiants handicapés rencontrés ont par ailleurs évoqué un manque d'accompagnement à l'issue de la scolarisation, source d'un sentiment d'isolement, notamment lorsque l'éloignement du domicile familial les prive d'un soutien informel permettant de pallier les difficultés d'accès au logement ou aux transports ou encore celles engendrées par l'inaccessibilité pédagogique des établissements, par le manque de coopération entre les différents acteurs concernés par le processus de transition. Ce manque d'accompagnement est notamment souligné en Norvège et au Danemark où les services s'adressant aux étudiants ou aux élèves ne sont pas suffisamment formés et outillés pour répondre aux demandes de celles et ceux présentant une déficience ou un

trouble spécifique de l'apprentissage. Au Danemark, par exemple, les services de soutien à la transition ne les incluent qu'à la marge, à l'exemple du service de Copenhague rencontré lors de la visite de pays, qui a accompagné, en 2008, 812 jeunes adultes handicapés (soit 4.8 % de la population totale suivie). L'entretien a montré qu'au moment de la visite, le service ne disposait pas de documentation adaptée aux étudiants présentant un trouble visuel ou un trouble de l'apprentissage et qu'il n'offre aucune possibilité de traduction en langue des signes pour les sourds. En Norvège, les services d'aide à l'emploi ne sont pas toujours suffisamment sensibilisés et formés aux spécificités liées à la présence d'une déficience ou d'un trouble spécifique de l'apprentissage et peuvent éprouver des difficultés à informer suffisamment précisément les intéressés et à bâtir avec les employeurs les stratégies d'intégration dans l'entreprise. Aux États-Unis, les équipes pédagogiques déclarent qu'environ 70 % des lycéens avec un projet personnalisé de scolarisation (PPS) participent activement en donnant des avis (58 %) ou en prenant un rôle de leader (12 %). Cependant, 6 % des lycéens handicapés ne participent pas aux réunions dédiées au PPS ou au projet de transition et près de 20 % des lycéens handicapés suivent des programmes peu ou pas du tout adaptés à leurs objectifs en matière de transition (Cameto *et al.*, 2004).

Les visites ont par ailleurs révélé que les informations délivrées sont, pour l'essentiel, très voisines de celles délivrées à l'ensemble des étudiants, notamment lorsque les pays, comme la Norvège ou le Danemark, n'ont pas de mesures spécifiques à l'égard des jeunes adultes handicapés. Les étudiants présentant une déficience regrettent par exemple ne pas avoir été suffisamment informés du niveau d'accessibilité des établissements pour pouvoir choisir les établissements en connaissance de cause. Certains étudiants rencontrés en République tchèque estiment avoir découvert trop tardivement l'inaccessibilité de certaines universités et avoir dû s'inscrire dans des universités nécessitant des trajets parfois longs qui augmentent leur fatigabilité, ce qui réduit leurs chances de réussite. D'autres regrettent que le manque d'accompagnement durant le processus de transition ne leur ait pas permis de mieux gérer les sources de dyschronies. Tel est par exemple le cas d'étudiants français regrettant d'avoir été informés trop tardivement de leur admission dans l'enseignement tertiaire pour introduire à temps les demandes de soutien à la Maison départementale des personnes handicapées (MDPH) et d'avoir dû attendre parfois plusieurs mois pour savoir si leur projet et les demandes de financement qui y étaient liées étaient validés. Nombreux ont par ailleurs été les étudiants ayant indiqué avoir été déstabilisés par la succession d'épreuves qu'ils ont vécu en découvrant progressivement les mécanismes et les conditions leur permettant d'accéder au soutien et aux aménagements prévus par les textes, ceci malgré l'existence de guides ou de supports écrits.

Les stratégies de préparation méconnaissent aussi par trop ces obstacles à l'enseignement tertiaire que peuvent constituer l'accès au transport ou au logement. Les jeunes adultes handicapés, notamment lorsqu'ils présentent une déficience motrice, les associent en effet à des obstacles majeurs à l'accès à l'enseignement tertiaire (Bjerkan et Veenstra, 2008). L'accès au logement peut en effet être délicat par manque de logements physiquement ou financièrement accessibles. Il peut également être entravé parce que les critères sociaux retenus pour l'attribution des logements étudiants n'intègrent pas certaines dimensions directement liées à la déficience et à ses implications. L'accès aux transports peut être rendu difficile par des contraintes financières et des délais d'attente parfois longs, notamment lorsqu'il s'agit d'accéder à des véhicules adaptés ; il peut également être restreint par les contraintes horaires qu'imposent inmanquablement les transports adaptés conjuguées à la relative inaccessibilité des transports publics. À titre

indicatif, l'absence de transports ou de soutien adaptés a conduit près de 8 % de la cohorte suivie par l'enquête NLTS2 à interrompre leurs études (Newman *et al.*, 2009).

En privilégiant l'information à l'accompagnement dans les parcours, les stratégies de préparation tendent à déléguer aux jeunes adultes la responsabilité de l'efficacité et de la qualité du processus de transition. Elles contribuent ainsi à fragiliser les initiatives prises pour les conduire à être les acteurs de leur devenir, nombre d'entre eux indiquant qu'elles ne permettent pas de lever des obstacles liés aux dysfonctionnements des établissements sur lesquels ils ne peuvent agir. Elles tendent en outre à faire des familles le principal moteur de la transition vers l'enseignement tertiaire : ce sont en effet elles qui s'emploient à pallier le manque de coordination des dispositifs et le manque de coopération des professionnels, à surmonter les dysfonctionnements sources d'obstacles, à trouver les lieux de stages ou de formation professionnelle, à entretenir la motivation de leurs enfants. Or, si ce moteur est un indéniable facilitateur, il constitue également une barrière de premier plan au désir d'indépendance des jeunes adultes handicapés et fait obstacle à l'exigence d'autonomie généralement requise par l'enseignement tertiaire ainsi que par le marché du travail. Il peut être d'autant plus un obstacle que les parents sont bien plus souvent informés des initiatives qui sont prises qu'impliqués dans le processus et ne peuvent par conséquent assumer les responsabilités qu'ont leur imposé (Wagner *et al.*, 2005 ; Ebersold, 2005).

Des stratégies d'admission bâties sur un projet d'accompagnement

La transition vers l'enseignement tertiaire dépend en outre des stratégies d'admission développées par les établissements d'enseignement tertiaire. Ces stratégies varient largement selon les établissements et les rationalités sous-jacentes aux politiques éducatives (Ebersold, 2008). Mais quelle que soit l'approche des établissements, les structures d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés organisent leur stratégie d'admission autour de principes communs visant, pour l'essentiel, à conduire l'étudiant à s'investir activement dans le cursus choisi et l'établissement à veiller à son intégration dans la communauté universitaire, à mettre en œuvre les moyens nécessaires à sa réussite et à garantir la qualité de la mise en œuvre des aménagements. Ces principes consistent à prévenir les risques d'échec, à responsabiliser les étudiants et à ancrer le projet d'accompagnement dans une relation contractuelle.

Prévenir les risques d'échec

La prévention des risques d'échec est une composante de ces stratégies d'admission. Les structures d'accueil et d'accompagnement peuvent, pour ce faire, veiller à considérer les diverses dimensions extracurriculaires contribuant à la réussite de l'étudiant. Elles peuvent s'attacher à mobiliser la famille autour du projet d'études et d'accompagnement en vue, notamment, d'assurer la continuité du soutien et d'entretenir la motivation des étudiants. Elles peuvent également veiller à œuvrer en collaboration étroite avec les services qui traitent les questions du transport, du logement et des aides financières et bâtir un projet d'accompagnement prenant en compte l'ensemble des dimensions susceptibles d'intervenir dans le cursus. En France, les liens qu'entretient, par exemple, l'École des hautes études en sciences sociales (EHESS) (Paris) avec le Centre régional des œuvres universitaires et scolaires (CROUS), les Service d'éducation et de soins spécialisés à domicile (SESSAD) et les Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) permettent d'éviter que l'étudiant ne soit trop perturbé dans son cursus par des problèmes de logement, de transports ou encore par les éventuelles lacunes de services d'aide à domicile. Certains établissements, comme l'Institut technologique de

Limerick en Irlande, passent des accords avec d'autres établissements d'enseignement tertiaire ou des établissements postsecondaires non tertiaires et les établissements accueillant des jeunes adultes handicapés ayant suivi des routes alternatives pour faciliter la continuité et la cohérence des cheminements. Aux États-Unis, les entretiens menés ont révélé que le travail d'admission et d'accompagnement du Montgomery College (Maryland, États-Unis) inclut la transition vers les universités dans sa stratégie d'accueil et d'accompagnement et a, à ce titre, conclu des accords avec certaines universités.

Les structures d'accueil et d'accompagnement jugent par ailleurs essentiel de répliquer et/ou de prolonger le travail de préparation mené dans l'enseignement secondaire, notamment pour les étudiants handicapés qui ont pu être fragilisés au cours de leurs parcours scolaire et/ou pour ceux qui ont bénéficié d'aménagements ayant engendré un rapport à l'écrit, à la rigueur ou à la quantité de travail différent de la moyenne des étudiants. La plupart des établissements d'enseignement tertiaire participent pour ce faire à des journées portes ouvertes, à des journées d'information organisées par les lycées, à des forums de métiers ou à des salons destinés aux lycéens afin de communiquer sur l'offre de formation et de préciser les modalités de poursuite d'études, les coordonnées de la mission handicap, la nécessité de prise de contact le plus rapidement possible. Certaines structures d'accueil et d'accompagnement développent des collaborations avec les personnels des lycées pour s'appuyer sur la connaissance qu'ils ont du niveau scolaire, du potentiel et de la personnalité de l'élève et pour les informer au mieux de l'offre de formation et de la stratégie à mettre en œuvre. Certaines universités françaises s'appuient sur les dossiers centralisés d'admission post-baccalauréat établis par les inspections académiques pour repérer les étudiants à risque et leur proposer un accompagnement plus adapté à leur profil. Les entretiens menés lors des visites d'études aux États-Unis ont montré que l'Université George Washington a élaboré un guide dans le cadre de son centre de ressources HEATH à l'attention des conseillers en lycée. Ce guide leur propose des outils, des pistes de réflexion ou des stratégies leur permettant d'anticiper et d'éviter les obstacles potentiels à la transition, les invite à conseiller les jeunes adultes handicapés au regard de leurs centres d'intérêt et non à partir de l'offre de formation existante, et précise les contours de leur fonction dans le cadre du processus de transition vis-à-vis des jeunes adultes, de la famille et des autres catégories d'acteurs intervenant dans le processus.

Bien plus rares sont toutefois les établissements qui s'attachent à développer des liens de coopération avec les lycées et à les formaliser. Certains d'entre eux peuvent intervenir dans les cursus proposés par les lycées ou, comme cela peut être observé aux États-Unis, proposer, dans l'enseignement secondaire, des modules de formation susceptibles d'être validés dans l'enseignement tertiaire. D'autres peuvent contractualiser les liens avec les lycées et les élèves autour d'un projet de transition pour lequel l'établissement d'enseignement tertiaire s'engage à suivre régulièrement l'intéressé, à lui proposer un changement de parcours si l'orientation choisie se révèle inadaptée et à tenir le professeur référent informé chaque année du parcours de l'étudiant jusqu'à son insertion professionnelle.

Responsabiliser les nouveaux arrivants

La responsabilisation des étudiants handicapés est une autre composante des stratégies d'admission. Cette responsabilisation consiste à les inciter à mentionner leur particularité afin qu'ils puissent accéder à leurs droits et au soutien en temps et en heure. Il semble essentiel à ce titre de banaliser autant que possible le soutien et les aménagements proposés en dissociant le handicap de toute acception médicale, les

étudiants handicapés ne se considérant pas comme malades. L'Université de Paris 8 a pour ce faire rattaché le service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés à la présidence de l'université et à ses services administratifs et non au service de médecine préventive ou aux services d'aides sociaux afin de banaliser autant que faire se peut l'action menée. L'Université de Copenhague veille à ce que les initiatives en termes d'accessibilité pédagogique s'adressent à tout étudiant indépendamment de sa particularité, la déficience ou le trouble spécifique de l'apprentissage étant une particularité parmi d'autres. Les établissements d'enseignement tertiaire de Dublin garantissent la confidentialité des données en ne remettant aux enseignants et aux personnels de l'établissement concerné qu'un résumé des informations essentielles recueillies lors de l'identification des données. Certaines universités se proposent d'armer les jeunes adultes handicapés face aux exigences qui leurs sont faites : l'Université George Washington met à la disposition des candidats handicapés des outils et des guides les conduisant à cerner les avantages qu'ils ont à signifier leur particularité et à définir une stratégie leur permettant d'éviter d'être stigmatisés, de participer activement à la définition du soutien et des aménagements et de veiller à leur bonne mise en œuvre. Le Trinity College Dublin ou le Montgomery College s'attachent à mettre les jeunes adultes handicapés en relation avec des pairs qui peuvent, le cas échéant, agir comme des tuteurs.

Cette responsabilisation repose sur un travail d'information et de conseil sur l'organisation du cursus, sur la politique de l'établissement en matière d'accessibilité, sur le soutien et les aménagements auxquels ils peuvent prétendre ainsi que les conditions qu'il faut satisfaire. Ce travail d'information peut être fait par l'intermédiaire de documents placés sur Internet, de guides ainsi que d'entretiens personnalisés avec les représentants des structures d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés. Le site Internet de l'Université d'Oslo invite les étudiants handicapés à consulter le site du service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés pour prendre connaissance des valeurs qui l'animent, des attentes faites aux étudiants, des conditions d'accès au soutien, des critères d'éligibilité à considérer, des objectifs du service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés ainsi que des services proposés. L'Université de Aarhus, au Danemark, a élaboré un guide à l'attention des étudiants handicapés spécifiant les missions du service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés, qualifiant les différents types de populations pouvant prétendre au soutien et détaillant les procédures régissant l'admission ainsi que l'accès au soutien par type de déficience. Les universités françaises indiquent dans un guide de l'accessibilité publié par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche les modalités de soutien et d'accompagnement dont peuvent bénéficier les étudiants handicapés. Le Trinity College Dublin propose, à l'image d'autres établissements, une rencontre aux étudiants ayant signalé un besoin éducatif particulier et a élaboré un guide d'informations ainsi que divers supports électroniques à leur attention leur suggérant de se familiariser avec les exigences académiques, d'être attentifs au fait que les aides et les aménagements ne garantissent pas à elles seules la réussite, de contacter les responsables des enseignements pour être au fait des exigences et ne pas être à risque pour soi-même et pour autrui. Le service d'accueil et d'accompagnement aux étudiants handicapés de l'Université George Washington met notamment à disposition des nouveaux arrivants un document qui porte sur des conseils en gestion du temps, sur les compétences attendues des étudiants, les stratégies d'apprentissage adaptées au contexte universitaire et sur les questions essentielles à poser lors de l'admission.

Ce travail d'information et de conseil peut également prendre la forme d'actions de formation. Certaines universités américaines proposent par exemple, des *college survival*

courses qui sensibilisent les nouveaux arrivants aux exigences académiques de l'enseignement tertiaire, au savoir-être requis en termes d'accès aux droits, d'organisation du temps ou du travail, etc. Le Montgomery College a développé un programme spécifiquement destiné à l'intégration des étudiants handicapés dans la communauté universitaire : ces derniers peuvent s'y rendre tout au long du processus de transition pour y trouver des cours de remise à niveau dans certaines matières, y acquérir les compétences requises pour mener des études dans l'enseignement tertiaire, être soutenus par des tuteurs. L'Université Mazaryk de Brno organise des sessions d'information de deux jours à l'attention des nouveaux arrivants, y compris celles et ceux présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage, pour leur présenter les cursus, les facultés, les systèmes d'information ainsi que pour les présenter à leurs camarades. Ce travail d'information peut en outre consister en un soutien spécifique, à l'image de l'Université de Paris 8 (France) qui met à disposition des jeunes adultes sourds un ou plusieurs interprètes en langue des signes lors des journées portes ouvertes. Certaines universités françaises proposent aux étudiants ayant maintenu leur choix initial en dépit d'un avis négatif un suivi personnalisé qui se poursuivra tout au long du premier semestre et auquel l'étudiant s'engage à adhérer en cas de difficulté.

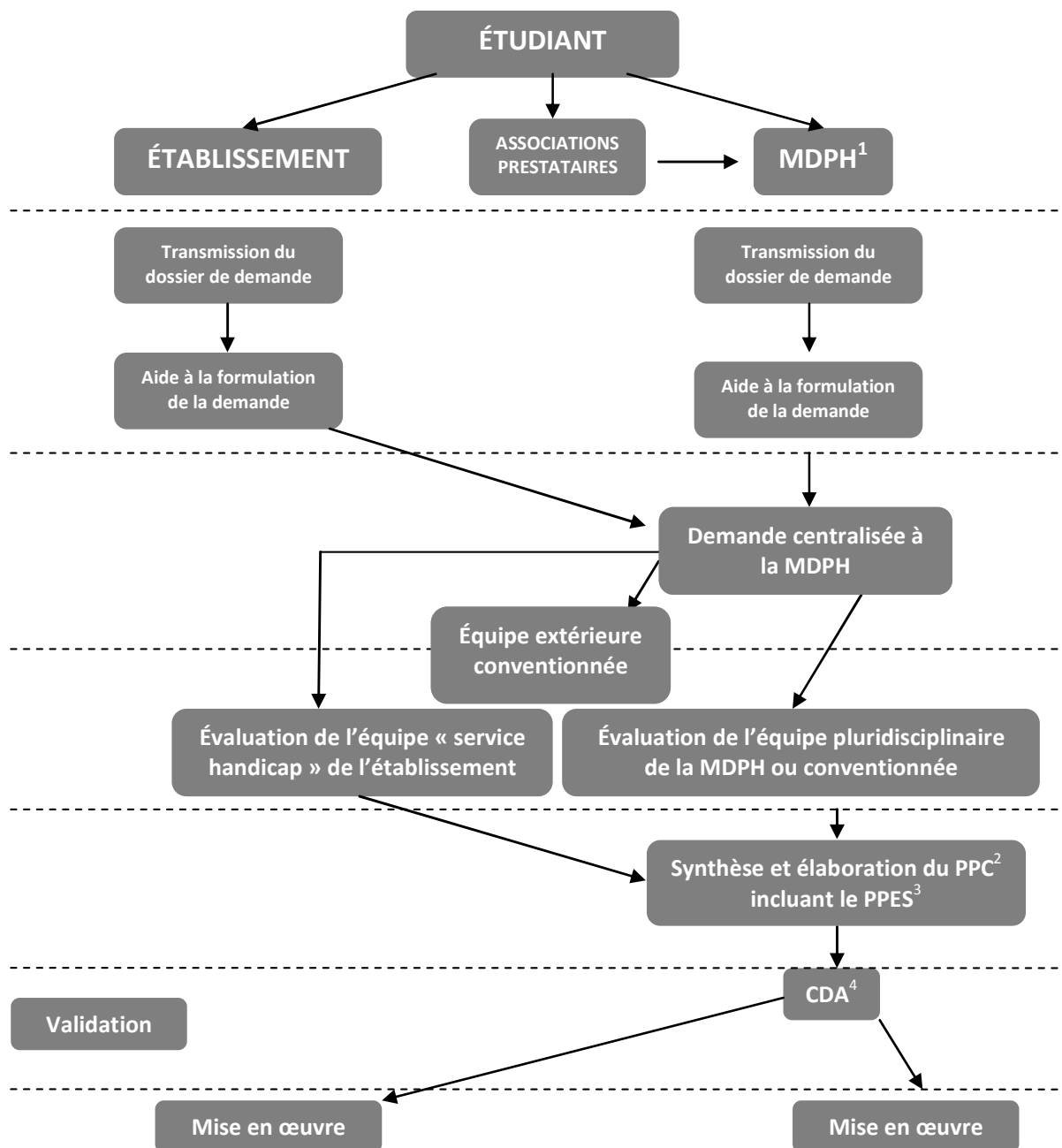
Engager les étudiants et l'université dans une relation contractuelle

L'instauration d'une relation contractuelle est une autre composante majeure des stratégies d'admission déployées par les structures d'accueil et d'accompagnement. Cette relation contractuelle entend mobiliser l'étudiant et les acteurs de l'établissement autour d'un projet d'intervention spécifiant les objectifs poursuivis, les ressources et les aménagements mobilisés ainsi que leurs conditions de mise en œuvre.

Cette relation contractuelle repose sur l'identification du degré d'éligibilité de l'étudiant. À cette fin, l'étudiant doit fournir un certificat médical attestant l'existence d'une déficience, d'une maladie invalidante ou d'un trouble spécifique de l'apprentissage. Certaines universités s'appuient sur ce certificat pour évaluer les besoins éducatifs : le Trinity College Dublin demande aux étudiants présentant un trouble spécifique de l'apprentissage de fournir un rapport psychologique récent (de moins de trois ans) indiquant l'âge intellectuel de l'étudiant et son niveau de lecture en termes d'âge afin de pouvoir cerner l'impact de la déficience sur le plan académique, identifier le soutien et les aménagements nécessaires, veiller à leur financement et discuter de leur mise en œuvre avec les équipes pédagogiques au sein des facultés. D'autres universités s'appuieront sur ce certificat médical pour mettre en œuvre les moyens préconisés par les médecins : le certificat demandé par l'Institut technologique de Limerick doit détailler la déficience de l'étudiant, indiquer l'impact de la déficience au regard des exigences académiques qui lui sont faites et indiquer les aménagements et le soutien qu'il serait approprié de mettre en œuvre ; l'Université Paris 8 demande aux étudiants de se rendre au service de médecine préventive afin que le médecin spécifie les aménagements requis (temps supplémentaire, présence d'un secrétaire assistant, composition dans une salle individuelle, utilisation d'un matériel spécifique, etc.) et qu'il lui appartient de mettre en œuvre (graphique 3.1). Le Montgomery College demande que le certificat indique la déficience et le degré de sévérité, les procédures et méthodologies utilisées pour le diagnostic, les limitations fonctionnelles de l'étudiant sur le plan éducatif, un certificat établissant que la déficience ou le trouble spécifique de l'apprentissage limite substantiellement les activités de la vie quotidienne (entendre, voir, parler, apprendre), et recommande des aménagements. D'autres universités encore, à l'instar de celles de Copenhague, d'Aarhus ou de Brno, font effectuer l'évaluation des besoins éducatifs par des associations ou des structures

spécialisées dans le type de déficience que présente l'étudiant. L'Université d'Aarhus fait effectuer les tests nécessaires à l'identification des besoins éducatifs par un lexicologue (*lexicologist*) certifié lorsque l'étudiant présente un trouble spécifique de l'apprentissage ou par des médecins lorsqu'il s'agit d'une pathologie mentale par exemple.

Graphique 3.1. Procédure d'identification des besoins et du soutien des étudiants handicapés en France



1. Maisons départementales des personnes handicapées.

2. Plan personnalisé de compensation.

3. Plan personnalisé d'enseignement supérieur.

4. Commission des droits et de l'autonomie.

Source : Conférence des Présidents d'Université (2007), « Guide de l'accueil de l'étudiant handicapé à l'université », Paris.

Cette procédure d'évaluation permet, à l'image de ce qui a été fait dans l'enseignement secondaire, de sensibiliser l'étudiant aux implications de ses choix en termes d'exigences académiques, d'engagement requis et d'inscription professionnelle et sociale. En France, le guide élaboré à l'attention des structures d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés incite les chargés de mission handicap à inclure dans la démarche d'évaluation des besoins un ensemble de dimensions permettant de confronter le profil de l'étudiant, son projet d'étude, ses capacités, ses centres d'intérêt, ses besoins, ses difficultés rencontrées par le passé au profil, à l'organisation, au contenu des cursus proposés, aux objectifs à atteindre et aux modes d'évaluation du cursus choisis. La démarche adoptée par l'Université d'Aarhus consiste à apprendre aux étudiants à définir par eux-mêmes les conditions régissant leur cursus dans l'enseignement tertiaire en les aidant dans un premier temps à mieux connaître l'offre éducative et à la hiérarchiser en fonction des apports pour, dans un second temps, les aider à identifier et prioriser leurs centres d'intérêt et à analyser les conséquences d'un choix désastreux ou inapproprié. Le Trinity College Dublin remet lors de l'entretien préliminaire à l'évaluation des besoins d'accompagnement, un document d'information que les personnels de la structure d'accueil d'accompagnement parcourent avec eux et où sont spécifiés les rôles des uns et des autres tout au long du processus et qu'ils doivent signer en signe d'acceptation. Le Limerick College of Further Education organise une réunion préliminaire mobilisant l'étudiant, les parents et le responsable du cours pour examiner le dossier, le soutien et les aménagements obtenus dans l'enseignement secondaire et les certificats médicaux ou psychologiques, pour expliquer à l'étudiant et aux parents les exigences du cursus et les capacités requises. L'Institut technologique de Limerick aide les étudiants à reconnaître leurs forces et faiblesses, à cerner le soutien et aménagements nécessaires, à inventer des stratégies, à être à même de demander ce dont ils ont besoin et d'identifier ce qu'ils peuvent faire évoluer (graphique 3.2).

Cette procédure d'évaluation doit permettre d'apprécier le besoin d'accompagnement, d'entreprendre les démarches nécessaires aux financements et à la mise en œuvre du soutien et des aménagements prévus par les textes. Elle cerne les implications de la déficience ou du trouble spécifique de l'apprentissage diagnostiqué pour que puissent être déterminés les aménagements envisageables en termes d'accession aux enseignements, d'adaptation des travaux pratiques, d'examens, ou encore de stages intégrés dans le cursus et définir leurs conditions de mise en œuvre. L'entretien peut par exemple considérer l'impact éducatif de la déficience ou du trouble spécifique de l'apprentissage, le soutien dont bénéficiait l'étudiant au préalable, les difficultés susceptibles de se présenter au cours de l'année universitaire au regard du profil de l'étudiant et déboucher sur la définition d'un projet spécifiant les modalités de soutien et pour lequel devront être, le cas échéant, entreprises les démarches nécessaires à leur financement. Ce projet peut, dans certains cas, être transmis aux responsables des filières de formation ou, lorsqu'ils existent, aux chargés de mission handicap désignés au sein de chaque faculté afin d'assurer au mieux sa mise en œuvre. Dans d'autres cas, un document précisant les aménagements et le soutien autorisés est remis à l'étudiant à l'attention des enseignants.

Graphique 3.2. Stratégies d'accueil et d'accompagnement des établissements d'enseignement tertiaire, Comité pour la formation professionnelle de la ville de Dublin

Comment le service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés identifie et soutient les étudiants



Source : CDVEC/National Learning Network, *Disability Support Service, Principals Manual*, Dublin.

Certains établissements s'accordent par ailleurs à juger nécessaire de préparer l'étudiant à l'utilisation de certaines formes de soutien ou d'aménagements dont il bénéficie pour éviter qu'il ne s'installe dans une attitude consummatrice contraire à une mise en œuvre de qualité et à l'exigence d'autonomie faite à tout adulte. Tel est le cas de l'Université d'Aarhus qui forme l'étudiant présentant un trouble dyslexique à l'utilisation des technologies adaptatives ainsi qu'à des stratégies compensatoires en matière de lecture et d'écriture pour lui permettre d'utiliser au mieux les aménagements dont il bénéficie (tableau 3.1). Tel est un des objectifs poursuivi par le Montgomery College lorsqu'il propose aux jeunes adultes handicapés de développer les compétences leur permettant de signaler leurs forces et leurs faiblesses ainsi que de faire valoir leurs droits et/ou d'être accompagnés par un pair leur faisant partager son expérience de l'enseignement tertiaire et les conseillant sur les attitudes et les stratégies les plus appropriées aux exigences du cursus et de l'établissement.

Tableau 3.1. Stratégie d'admission pour les étudiants dyslexiques à l'Université d'Aarhus, Danemark

Procédure habituelle		
Session d'introduction avec l'agent du service	Estimation de la nécessité de soumettre l'étudiant à des tests de dyslexie.	L'étudiant prend contact avec la personne responsable du service d'éducation spéciale de son établissement concernant ses difficultés de lecture et d'écriture. Le responsable du service pense que l'étudiant peut être dyslexique.
	Le responsable du service d'éducation spéciale prend un rendez-vous pour le test pour l'étudiant.	Sur la base des difficultés décrites par l'étudiant, le responsable du service d'éducation spéciale recommande de faire un test de dyslexie.
Test	Le test de dyslexie est accordé par l'Agence nationale de subvention et de prêt pour l'éducation.	Dans certains cas le test n'est pas subventionné notamment lorsque l'Agence nationale de subvention et de prêt pour l'éducation estime que l'étudiant est pratiquement arrivé en fin d'études. Dans ces cas l'Agence peut octroyer à la place une série de sessions de soutien.
	L'étudiant est testé par un lexicologue au Centre de conseil et de soutien. Le spécialiste écrit un rapport à la suite du test.	
	Demande du soutien proposé dans le rapport.	Le spécialiste recommande habituellement deux premières séries de soutien.
Premier soutien	L'étudiant apprend à se servir des aides techniques prévues au cours de ces premières sessions. Le lexicologue fait un rapport sur l'évolution des choses et recommande éventuellement d'autres formes de soutien pour l'étudiant.	Dans la plupart des cas les premières séries de soutien consistent en une familiarisation avec les aides techniques. Dans d'autres cas cela peut être un soutien pédagogique. Après les premières sessions, le lexicologue recommande en général un programme de soutien pédagogique.
Soutien	L'étudiant se familiarise avec des pratiques de compensation pour la lecture et l'écriture. Il fait une évaluation de ses progrès avec le lexicologue. Le lexicologue fait un rapport d'étape et recommande éventuellement de continuer les sessions de soutien.	20-30 heures de soutien pédagogique sont en général accordées.

Source : Centre de conseil et de soutien de l'Université d'Aarhus.

Certains établissements évaluent les conditions de mise en œuvre du projet. Cette évaluation peut se faire, comme le propose l'Université de Paris 8, au fil des contacts qu'entretiennent les structures d'accueil et d'accompagnement avec les intéressés par le biais d'Internet, de SMS ou encore d'entretiens destinés à cet effet. Elle peut également se faire, ainsi que le fait le Montgomery College, par l'intermédiaire de rencontres avec les personnels enseignants et les intéressés au cours desquelles peuvent, le cas échéant, être envisagées les adaptations nécessaires à l'optimisation du soutien.

Elle peut plus rarement prendre la forme d'enquêtes menées auprès des intéressés sur la qualité des services proposés par le service d'accueil et d'accompagnement. On peut à cet égard citer l'enquête menée annuellement par le Trinity College Dublin et l'Institut technologique de Limerick auprès des étudiants handicapés autour d'indicateurs clefs propres à l'établissement, du taux de réussite des étudiants handicapés, du type d'activité effectué, du nombre de rendez-vous avec les étudiants.

Les étudiants handicapés ont moins de chances de réussite dans l'enseignement tertiaire

L'accès à l'enseignement tertiaire n'est pas toujours synonyme de réussite dans l'enseignement tertiaire. Peu de données existent en la matière si l'on excepte celles fournies par l'étude longitudinale réalisée par les États-Unis en direction des lycéens ayant quitté le second cycle de l'enseignement secondaire en 2000 (NLTS2), par les enquêtes partielles qui ont pu être menées par certaines universités et/ou certains pays, tels que le Danemark, ou encore par le niveau de formation des étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire.

Les données existantes suggèrent que le déroulement du cursus semble être synonyme de difficultés, voire d'échec, pour un nombre non négligeable d'étudiants handicapés. Au Danemark, les étudiants handicapés sont deux fois moins nombreux à être inscrits en second cycle de l'enseignement tertiaire que la moyenne des étudiants (Danske Studerendes Faellesrad, 2008). Aux États-Unis, ils sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne à connaître des cursus irréguliers et plus longs, à être exposés au risque d'abandon à l'issue de la première année, et trois fois moins nombreux à obtenir le diplôme de premier cycle (US General Accountability Office, 2003 ; Wagner *et al.*, 2006). En Irlande, certaines estimations jugent que leur taux d'échec lors de la première année peut atteindre jusqu'à 30 % alors qu'en France, les étudiants handicapés inscrits à l'université sont proportionnellement moins nombreux dans les second et troisième cycles. Les visites réalisées au Danemark et en Norvège suggèrent que les étudiants handicapés nécessitent en moyenne plus de temps pour achever leur cursus.

Ces difficultés de transition au sein de l'enseignement tertiaire semblent particulièrement prégnantes pour les étudiants présentant un trouble spécifique de l'apprentissage, des troubles du comportement ou des troubles émotionnels (OCDE, 2003). En France, par exemple, les étudiants présentant un trouble à dominante psychologique, ceux ayant des troubles de santé et ceux ayant une incapacité temporaire sont proportionnellement moins nombreux à être inscrits en second et troisième cycle que les autres étudiants handicapés. En Allemagne, les étudiants présentant un trouble psychique sont proportionnellement plus nombreux à changer de programmes d'enseignement ou d'établissement et à interrompre leurs études (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007). Ces disparités semblent toutefois moins liées à leur particularité qu'à leur propension à se considérer handicapés et à demander un soutien. L'enquête NLTS2 indique en effet que si les disparités en termes de déficiences ne sont

pas statistiquement significatives, la propension à se considérer handicapé et à demander un soutien diffère sensiblement selon le type de déficience : les étudiants présentant un trouble émotionnel, un trouble du langage ou un trouble spécifique de l'apprentissage sont proportionnellement moins nombreux à se juger handicapés que les étudiants présentant une déficience motrice ou sensorielle, à signifier leur particularité et, corrélativement, à bénéficier d'un soutien que les autres étudiants handicapés (Newman *et al.*, 2009).

Ces difficultés de transition au sein de l'enseignement tertiaire ne sont pas sans conséquences pour les intéressés. Elles peuvent avoir des incidences financières majeures puisque l'échec ou le retard peut devenir une source d'endettement qui ne peut que les faire hésiter à s'inscrire dans l'enseignement tertiaire. Elles présentent une charge psychique source d'une perte de confiance en soi préjudiciable en termes de réussite et d'inscription professionnelle et sociale (Ebersold, 2007 ; Battle *et al.*, 1998 ; Rusch et Chadsey, 1998 ; Stodden et Jones, 2002). Elles demandent un surinvestissement en temps et en énergie coûteux en termes de fatigabilité et générateur d'isolement vis-à-vis des autres étudiants. L'échec ou l'abandon sont bien souvent synonymes d'une exclusion professionnelle source de fragilités et de pauvreté. Le changement d'orientation est souvent synonyme de démarches et de coûts supplémentaires que les intéressés peuvent hésiter à entreprendre et devenir ainsi une source d'abandon. L'allongement des études peut être synonyme de fragilité financière, notamment lorsqu'un emprunt a été réalisé et que celui-ci est rendu difficilement remboursable par un accès à l'emploi qui peut être délicat. Ces difficultés perpétuent, voire renforcent, les inégalités d'accès aux savoirs et à l'emploi entre les jeunes adultes handicapés et l'ensemble de la population en confortant les préjugés à l'égard des personnes présentant une déficience.

Conjuguer accueil et suivi pour construire la progression

Les obstacles que doivent affronter les étudiants dans l'enseignement tertiaire sont plus importants que dans l'enseignement secondaire, même si c'est de manière variable selon les établissements, voire les facultés. Les pays disposant de données indiquent que l'accès au soutien et aux aménagements y est moins aisé : Aux États-Unis, par exemple, seuls 62 % des jeunes adultes handicapés ayant quitté l'enseignement secondaire en 2000 ont bénéficié d'un soutien ou d'aménagements alors que la quasi-totalité d'entre eux en avaient bénéficié auparavant. Une enquête réalisée par AHEAD auprès des instituts technologiques irlandais révèle que seuls 50 % des établissements enquêtés affirment intégrer pleinement le handicap dans leur stratégie future et un peu plus de 40 % que le personnel enseignant accepte pleinement ou grandement d'adapter les enseignements aux particularités des étudiants handicapés (Mulvihill, 2005). En Norvège, 24 % des étudiants présentant un trouble invalidant ayant participé à l'enquête « condition de vie » jugent avoir du choisir un cursus autre que celui souhaité, notamment du fait de l'inaccessibilité des cursus proposés (53 %) (Statistics Norway, 2007).

Améliorer la qualité du soutien et des aménagements

Ces obstacles sont attribuables aux modalités d'organisation pédagogique des établissements. Ces derniers ne prennent pas toujours suffisamment en compte l'accélération des rythmes engendrée par les réformes imposées par le processus de Bologne et nombre d'étudiants déplorent une fatigabilité croissante et des difficultés grandissantes pour obtenir à temps les adaptations pédagogiques requises. Les établissements n'accordent en outre pas toujours une attention suffisante aux conditions de réorientation qui demandent dans bien des cas une réinitialisation des démarches

particulièrement coûteuses en temps, en énergie et, lorsque les certificats médicaux ne sont pas pris en charge, en argent. Les établissements ne considèrent pas toujours suffisamment les exigences de planification auxquelles sont confrontés les étudiants handicapés, comme cela a été soulevé au Danemark, par celles et ceux regrettant ne pas être informés suffisamment tôt des enseignements du second semestre pour mettre en œuvre les aménagements nécessaires et surtout pour pouvoir commander suffisamment tôt les adaptations pédagogiques nécessaires.

L'organisation pédagogique ne prend pas toujours suffisamment en compte les implications de la déficience et des conditions d'accès au soutien. En Norvège, certains étudiants regrettent de devoir entreprendre annuellement les démarches administratives nécessaires à l'accès aux matériels adaptés au risque de ne pas accéder à temps au soutien et aux aménagements requis et de se voir rappeler qu'ils sont des étudiants handicapés avant d'être des étudiants comme les autres. Les étudiants présentant des troubles d'apprentissage ne peuvent automatiquement prétendre, comme le peuvent les personnes présentant un trouble visuel, à des ouvrages adaptés et se trouvent ainsi privés d'un accès au contenu des cours. Au Danemark, les étudiants handicapés ont déploré n'avoir qu'un accès limité aux masters ne requérant une présence qu'à mi-temps, l'attribution de soutien nécessitant une présence à temps plein.

Optimiser les stratégies d'admission et de soutien

Ces obstacles sont en outre imputables à la qualité des stratégies d'admission et de soutien, les services d'accueil et d'accompagnement n'ayant pas toujours les compétences et les outils nécessaires à une évaluation précise des besoins des étudiants. En Irlande, les instituts technologiques n'évaluent par exemple pas systématiquement les besoins des élèves handicapés et ne s'attachent pas toujours à identifier les troubles d'apprentissage. La charge de travail des personnels des services d'accueil et d'accompagnement ne leur permet pas de consacrer le temps suffisant à l'accompagnement de ces étudiants (Mulvihill, 2005). Au Danemark, les visites ont révélé que les établissements d'enseignement tertiaire n'évaluent pas toujours les besoins d'accompagnement, soit parce qu'ils ne le jugent pas nécessaire, soit parce qu'ils n'en ont pas les compétences et qu'ils ne travaillent pas suffisamment étroitement avec les structures compétentes en la matière. Les étudiants rencontrés ont en outre jugé important de mieux prendre en compte le caractère évolutif de certaines pathologies et de réévaluer en conséquence les modalités du soutien auquel ils avaient droit. En Norvège, les étudiants présentant un trouble spécifique de l'apprentissage ou un trouble psychique disent être entravés dans leur cursus par les difficultés qu'ils rencontrent à combiner leurs études avec les diverses activités de la vie quotidienne alors que les étudiants présentant une déficience motrice et ceux présentant des troubles respiratoires sont plus enclins que les autres à juger difficile la réalisation du cursus (Bjerkan *et al.*, 2009). Certains interlocuteurs américains ont, quant à eux, déploré que les initiatives menées pour leur permettre de s'autoreprésenter (*self-advocacy*) ne permettent pas, à elles seules, de pallier les dysfonctionnements engendrés par les cloisonnements liés aux différences d'approche du handicap et au manque de coopération entre les professionnels. Plus généralement, les stratégies d'admission peinent à inciter les étudiants à s'autonomiser, à s'investir activement dans la mise en œuvre du soutien et des aménagements et ceci d'autant plus que ceux-ci sont prioritairement rapportés aux dimensions pédagogiques au détriment des dimensions favorisant l'intégration des intéressés dans la communauté universitaire.

Par ailleurs, le soutien pédagogique n'a pas toujours la qualité requise. Les établissements d'enseignement tertiaire peuvent en effet peiner à mobiliser l'ensemble

des personnels autour d'une meilleure accessibilité pédagogique et les enseignants peuvent être réticents à tout aménagement pédagogique, notamment lorsqu'il s'agit d'étudiants présentant des troubles invisibles tels que les troubles spécifiques d'apprentissage ou les troubles psychiques. Les étudiants rencontrés souhaitent généralement une information sur l'éventail existant de types de soutien et d'aménagements de qualité pour ne pas découvrir, comme c'est souvent le cas, l'ensemble des possibilités existantes au fur et à mesure de leur progression. Certains étudiants rencontrés en Irlande souhaitent un accès plus aisé aux salles informatiques, aux aides informatiques, à des logiciels plus performants. Les étudiants présentant une déficience visuelle regrettent une arrivée tardive des livres et un soutien méthodologique qui restreint leurs possibilités d'engagement dans le cursus et qui les fragilise dans leur réussite comme dans leur inscription dans la communauté universitaire. Les étudiants présentant un trouble sensoriel peuvent regretter le manque de compétences de certains interprètes en langue de signes ou juger la présence d'interprètes en langues de signes trop partielles pour leur permettre de suivre les cours dans les mêmes conditions que les autres étudiants.

Les étudiants présentant une maladie invalidante ou un trouble psychique peuvent estimer que l'accélération des rythmes engendrée par les réformes entreprises dans le cadre du processus de Bologne a augmenté leur degré de fatigabilité et que la généralisation du travail en groupe peut les priver de certains aménagements, leur rythme devant se calquer sur les autres étudiants. Ils craignent ainsi d'être distancés au risque de ne pas pouvoir rattraper leur retard. Aux États-Unis, 10.7 % des étudiants handicapés abandonnent leur formation pour des raisons de temps ou de fatigabilité (Newman *et al.*, 2009).

Les aménagements en termes d'examens n'ont pas toujours la qualité requise : les facultés peuvent hésiter à reconnaître aux étudiants ayant contracté une maladie invalidante le droit à un aménagement des examens ; les étudiants présentant une dyslexie ou un problème de santé invalidant (allergies) peuvent se manifester trop tardivement pour que des salles spécifiques puissent leur être mises à disposition, notamment lorsqu'il faut les réserver longtemps à l'avance ; le manque de coordination entre le service des examens et la structure d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés peut être source d'incompréhension et de malentendus et les étudiants peuvent ne pas accéder aux aménagements prévus ou y accéder dans de mauvaises conditions. Certains établissements, à l'exemple de l'Université George Washington, proposent, après leur avoir remis une lettre modèle, aux étudiants de rédiger des lettres à l'attention des enseignants détaillant la nature de la déficience ou du trouble spécifique de l'apprentissage ainsi que les aménagements préconisés.

Mieux favoriser l'intégration dans la communauté universitaire

Ces obstacles sont en outre imputables à l'isolement que peuvent connaître des étudiants handicapés et qui, outre l'échec, peut, d'après certains étudiants rencontrés, présenter une charge psychique parfois lourde. Au Danemark, certains étudiants rencontrés ont regretté que les transports adaptés ne comprennent que le trajet entre le domicile et l'établissement d'enseignement tertiaire et entravent ainsi la participation aux diverses activités pédagogiques se déroulant en dehors de l'établissement et contribuant à l'intégration dans la communauté universitaire. L'absence de livres en braille ou de supports pédagogiques appropriés augmente sensiblement la charge de travail des étudiants présentant une déficience visuelle et de ceux présentant un trouble spécifique de l'apprentissage et contribue ainsi à rendre plus délicat de conjuguer études et travail et à les isoler vis-à-vis des autres étudiants. Lorsque le financement des interprètes en langues

des signes n'est assuré que pour les heures d'enseignement, les étudiants présentant un trouble sensoriel peuvent éprouver des difficultés à communiquer avec les autres étudiants en dehors des périodes d'enseignement et se trouver progressivement isolés. Les étudiants présentant une déficience motrice peuvent regretter un manque d'accessibilité physique qui entrave leur mobilité sur le campus, nécessite beaucoup de temps et empêche leur participation à l'ensemble des activités prévues par le cursus (tel que le travail en groupe) les confrontant ainsi à l'isolement.

Ces difficultés rappellent que la qualité de la transition vers l'enseignement tertiaire dépend d'une articulation de l'accueil et du suivi qui permet de veiller à l'autonomisation et à la mise en compétence des étudiants handicapés ainsi qu'à la qualité du soutien et des aménagements tout au long du processus. Les systèmes de tutorat s'attachant, comme celui de l'Institut technologique de Limerick (LIT), à suivre tout nouvel étudiant dans les semaines qui suivent la rentrée semblent à cet égard particulièrement intéressants : ils facilitent l'identification de celles et ceux éprouvant des difficultés, les orientent, le cas échéant, vers le service d'accompagnement et de soutien, les soutiennent dans la mise en œuvre du soutien et des accompagnements. Les interviewés soulignent en outre les diverses initiatives qui, à l'instar de celles prises par l'Université George Washington, incitent les enseignants à informer systématiquement les nouveaux étudiants de l'existence de services d'accueil et d'accompagnement ou encore à signaler aux services d'accueil et d'accompagnement celles et ceux présentant des difficultés particulières susceptibles d'être liées à un trouble spécifique de l'apprentissage (tableau 3.2). Ils relèvent de surcroît l'importance de formules qui, à l'image du laboratoire de soutien à l'apprentissage du Montgomery College (Maryland), soutiennent les étudiants handicapés dans les matières où ils éprouvent des difficultés.

Bâtir un ethos inclusif pour favoriser l'intégration et la réussite des étudiants handicapés

Cette articulation entre accueil et suivi ne semble pas toujours aisée à mettre en œuvre. Les stratégies d'admission peuvent se résumer à la diffusion d'informations, notamment lorsque les personnels qui en ont la charge ne sont pas suffisamment formés et outillés ou lorsque l'action des services d'accueil et d'accompagnement n'est pas coordonnée avec celle des autres services et/ou les facultés. Les plans d'intervention peuvent avoir une vocation administrative s'organisant prioritairement autour de la seule diffusion d'informations avant d'avoir une vocation opérationnelle destinée à élaborer un processus d'accompagnement mobilisant une pluralité d'acteurs autour d'objectifs communs, notamment lorsque les budgets alloués ne reflètent pas toujours l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés, lorsque les personnels des structures d'accueil se sentent isolés vis-à-vis de la communauté universitaire ou peu à même de consacrer le temps requis à l'identification des besoins et à l'accompagnement des étudiants (Brandt, 2005).

Mobiliser la communauté universitaire autour de la réussite de tout étudiant

Aussi, par-delà la mobilisation de ressources techniques, financières et humaines, la qualité du processus de transition est indissociable de la diffusion d'un ethos inclusif faisant de l'ouverture au handicap et de l'accessibilité une composante culturelle de l'établissement qui mobilise tout un chacun. L'Université d'Aarhus s'engage ainsi à ce que tout étudiant satisfaisant aux exigences d'admission, y compris les étudiants handicapés, réalise son potentiel et soit en mesure de satisfaire aux exigences académiques du cursus choisi à condition qu'il y contribue activement en s'y investissant fortement. Le Trinity College Dublin explicite les contours de sa politique en matière

d'accessibilité dans des documents accessibles sur Internet et sous forme de guides élaborés à cet effet et a développé une stratégie à l'égard de la diversité s'organisant non seulement autour de l'admission et de l'accompagnement des étudiants, mais aussi de la formation du personnel afin de faire du handicap une affaire concernant la communauté universitaire dans sa totalité.

Tableau 3.2. Information fournie aux étudiants handicapés et aux personnels

Dix choses que les étudiants et les facultés doivent savoir sur le service d'accueil et d'accompagnement des étudiants à besoins éducatifs particuliers

1. Interaction	LES ÉTUDIANTS devraient se présenter dès les deux premières semaines du semestre.	L'UNIVERSITÉ devrait encourager la communication précoce du handicap par des formulations accueillantes dans les documents d'inscription.
2. Conseil	LES ÉTUDIANTS devraient rencontrer leurs professeurs régulièrement pour avoir de l'aide et des conseils concernant leur travail.	L'UNIVERSITÉ est la plus grande ressource pour les étudiants et devrait être proche d'eux.
3. Confidentialité	LES ÉTUDIANTS ont droit à la confidentialité absolue par rapport à leurs pairs et à la faculté.	L'UNIVERSITÉ ne doit jamais révéler le handicap d'un étudiant à qui que ce soit.
4. Éligibilité	LES ÉTUDIANTS doivent fournir les certificats habituels afin d'avoir droit aux aides.	L'UNIVERSITÉ devrait orienter tout étudiant (pas encore enregistré auprès du Service pour étudiants handicapés) vers ce service.
5. Adaptation	LES ÉTUDIANTS peuvent avoir accès à une série d'adaptations des programmes et accommodations.	L'UNIVERSITÉ a l'obligation légale de faire des adaptations pour les étudiants reconnus handicapés par le Service pour étudiants handicapés.
6. Examens	LES ÉTUDIANTS, selon la nature de leur handicap, ont souvent droit à plus de temps.	L'UNIVERSITÉ devrait savoir que les étudiants ne peuvent pas disposer d'un temps illimité pour les examens.
7. Prise de notes	LES ÉTUDIANTS, selon la nature de leur handicap, ont souvent droit à l'aide d'un pair pour la prise de notes.	L'UNIVERSITÉ devrait collaborer en sollicitant dès le début du semestre l'aide d'étudiants capables de bien prendre des notes.
8. Droits	LES ÉTUDIANTS handicapés ont des droits garantis par la loi fédérale.	L'UNIVERSITÉ devrait se tenir au courant des régulations concernant les personnes handicapées.
9. Plaintes	LES ÉTUDIANTS doivent d'abord chercher à résoudre les conflits avec leurs professeurs, avant toute autre chose.	L'UNIVERSITÉ devrait contacter le Service pour étudiants handicapés lorsqu'une médiation est nécessaire ou souhaitable.
10. Advocacy	LE SERVICE POUR ÉTUDIANTS HANDICAPÉS doit encourager les étudiants à poser des questions concernant le soutien.	L'équipe du SERVICE POUR ÉTUDIANTS HANDICAPÉS doit encourager les personnels de l'UNIVERSITÉ à les contacter en cas de soucis.

Source : Université George Washington (Washington, DC).

Cet ethos inclusif suppose la mobilisation de l'ensemble de la communauté universitaire autour de la réussite de chaque étudiant, y compris celles et ceux présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage. Cette mobilisation peut s'organiser autour de personnes ressources relayant au sein de chaque faculté ou de chaque composante l'action des structures d'accueil et d'accompagnement afin d'assurer la continuité et la cohérence du soutien et des aménagements. La politique d'établissement développée par l'Université d'Oslo prévoit que chaque faculté désigne un responsable en matière de handicap afin de soutenir l'action menée par le service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés, d'assurer la mise en œuvre

d'un soutien et des aménagements auxquels ces derniers ont droit et de veiller à leur qualité. Celle adoptée par l'Université d'Aarhus prévoit que la démarche d'évaluation des besoins soit à l'initiative du responsable de l'accueil des étudiants désigné au sein de chaque faculté à qui il incombe d'entreprendre les démarches administratives nécessaires au financement de la procédure d'évaluation, de solliciter le Centre de conseil et de soutien pour que puissent être effectués les tests et identifiées les éventuelles formes de soutien et d'aménagements. Le plan d'accessibilité du Trinity College Dublin a désigné au sein de chaque faculté des agents de liaison dont la mission est d'être le référent handicap pour les étudiants et les enseignants de la faculté ou du département, de sensibiliser les membres des facultés à l'accessibilité, d'être l'interlocuteur des enseignants et de suggérer les réformes en termes de curriculum susceptibles de renforcer l'accessibilité pédagogique des facultés.

Cette mobilisation repose sur la sensibilisation de la communauté universitaire au rôle moteur de la diversité en termes d'innovation et de créativité, à l'effet néfaste des préjugés à l'égard des étudiants handicapés (notamment celles et ceux dont la particularité n'est pas visible) et au rôle joué par tout un chacun dans leur intégration dans l'établissement. Cette sensibilisation peut être faite lors de journées d'information relatives au handicap au cours desquelles les participants peuvent prendre connaissance de la politique de l'établissement, du soutien auquel peuvent prétendre les étudiants et des modes de financement existants, des missions et des activités des services d'accueil et d'accompagnement. Cette sensibilisation peut être menée par le biais de guides et d'outils mis à la disposition du corps enseignant pour les inciter à ne pas résumer les étudiants handicapés à leurs difficultés, à signaler les étudiants connaissant des grandes difficultés aux structures d'accueil et d'accompagnement, à modifier leurs attitudes et leurs pratiques à leur égard ainsi que leurs pratiques pédagogiques. Ces guides peuvent les renseigner sur les implications éducatives des déficiences et des troubles de l'apprentissage, sur les stratégies susceptibles d'inciter les étudiants à signifier leurs besoins éducatifs particuliers, sur celles leur permettant d'échanger plus aisément avec eux ainsi que sur les aménagements pédagogiques leur permettant de développer des curricula accessibles à tout étudiant indépendamment de sa particularité.

Cette mobilisation repose en outre sur des actions de formation relatives à la mise en œuvre d'un curriculum inclusif. Ces actions de formation peuvent, comme c'est par exemple le cas aux États-Unis, être développées par des universités à l'attention du corps enseignant comme le fait le service de soutien au handicap de l'Université George Washington ou dans le cadre des publications fournies par le programme HEATH à l'université. Elles peuvent en outre relever de la politique d'accessibilité des établissements à l'instar de la formation de trois jours proposée par le Trinity College Dublin à tout nouvel enseignant pour l'informer de la politique de l'établissement, pour le/la sensibiliser à la diversité des profils éducatifs au sein d'une classe ainsi qu'aux outils et méthodes pédagogiques qu'il ou elle peut mobiliser pour y répondre. Elles peuvent également relever d'une généralisation des pratiques inclusives à l'ensemble des composantes de l'établissement et prendre la forme de manuels, d'outils pédagogiques et d'outils d'auto-évaluation incitant les enseignants à innover pédagogiquement et les conseillant à créer un environnement pédagogique accessible à tout étudiant, à adopter des modes d'évaluation des connaissances permettant aux étudiants de progresser de manière optimale.

Cette mobilisation peut également s'organiser autour de la mise en valeur de modèles identificatoires susceptibles de mobiliser les étudiants présentant un handicap. Certains établissements, à l'exemple de l'Université d'Oslo, peuvent demander à des étudiants

présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage ayant un parcours exemplaire d'assumer le rôle de mentor auprès de nouveaux arrivants et de partager avec eux leur expérience, les aider à s'intégrer dans la communauté universitaire, leur faire prendre conscience de leurs aptitudes, les soutenir dans la définition et la mise en œuvre de leurs objectifs universitaires, professionnels et personnels. D'autres, à l'image de l'Université George Washington, ont créé un site Internet, des supports vidéo, des CD donnant l'occasion aux étudiants de trouver sur Internet des cas exemplaires de réussite personnelle, universitaire ou professionnelle.

Cette mobilisation peut en outre se matérialiser par le biais de programmes d'enseignement spécifiquement dédiés à des étudiants présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage. On peut citer à cet égard les initiatives développées dans de nombreuses universités américaines et quelques établissements européens telles que celles développées par le Trinity College Dublin en lien avec l'Université de Cork. De telles formations contribuent à ouvrir les portes de l'enseignement tertiaire aux jeunes adultes handicapés et à renforcer le degré d'inclusivité des établissements en favorisant les échanges entre étudiants handicapés et ceux ne présentant aucune déficience ni trouble spécifique de l'apprentissage, en incitant les enseignants à rendre leurs enseignements plus accessibles et en faisant de la déficience une composante à part entière de la diversité.

Développer une approche éducative du handicap

Cette mobilisation repose sur le travail mené par les services d'accueil et d'accompagnement en direction de la communauté universitaire pour la conduire à accepter le handicap, à changer le regard sur les étudiants handicapés et à modifier ses pratiques. L'accessibilité doit contribuer, ainsi que l'indique notamment le Montgomery College, à soutenir les étudiants dans la mise en œuvre de stratégies et d'attitudes leur permettant d'optimiser leurs chances de réussite et de les préparer à être des citoyens et des leaders responsables et ouverts à l'apprentissage tout au long de la vie.

Ce travail dépend toutefois de la conception de la diversité promue par l'approche dominante du handicap. En effet, l'ethos inclusif est particulièrement présent, même si c'est de manière variable selon les établissements, aux États-Unis, au Danemark, en Irlande et en Norvège. Ces pays ont adopté une conception éducative du handicap qui appréhende celui-ci comme un besoin éducatif inhérent à la diversité des profils éducatifs auxquels doivent répondre les établissements et non comme le résultat d'une inadaptation. Les étudiants handicapés, rappelons-le, présentent majoritairement un trouble spécifique d'apprentissage.

Cette conception éducative du handicap incite à voir dans la diversité de profils une source de réussite et de développement pour l'ensemble de la communauté universitaire et à faire du handicap une des composantes de cette diversité. L'accessibilité est rapportée aux besoins éducatifs de l'ensemble de la population estudiantine et non aux spécificités de celles et ceux présentant une déficience. L'Université de George Washington considère à ce titre que les étudiants handicapés, à l'image de tout étudiant, doivent contribuer au bien-être et au développement de la communauté universitaire. Le Montgomery College s'engage à assurer l'égalité des chances et la réussite de tous les étudiants, y compris les étudiants handicapés, alors que le soutien et les aménagements à destination des étudiants handicapés proposés par l'Université de Copenhague sont, ainsi que le demandent les textes, inclus dans les services proposés à l'ensemble des étudiants. Le projet relatif au développement d'un curriculum inclusif à l'échelon de l'ensemble de

l'établissement a été mis en œuvre par le Trinity College Dublin en réponse à la diversification de la population estudiantine, le handicap en étant une des composantes. D'ailleurs, 19 % des étudiants handicapés admis en 2008 avaient bénéficié d'autres programmes que ceux spécifiquement réservés aux étudiants handicapés.

Aussi les politiques d'établissements cherchent-elles à conjuguer les dimensions liées à la mise en œuvre d'un environnement pédagogique universellement accessible (*universal design for learning*) avec celles renvoyant à la mise en œuvre de soutien et d'aménagements spécifiques à celles et ceux présentant un besoin éducatif particulier. L'Université d'Oslo a pour ce faire créé un comité d'environnement pédagogique chargé d'analyser le degré d'accessibilité de l'établissement et d'émettre des recommandations favorisant la mise en œuvre d'un environnement pédagogique accessible à tout étudiant selon le principe du *universal design* (conception universelle). Le service d'accueil et d'accompagnement de l'Université d'Aarhus est partie prenante du projet de l'établissement et les informations contenues sur le site Internet s'adressent tant aux étudiants qu'aux employés susceptibles de les rencontrer. L'Université George Washington définit *universal design for learning* comme une méthodologie permettant d'élaborer des curricula s'adaptant à la diversité des besoins éducatifs, des styles d'apprentissage et créant des environnements éducatifs qui conviennent aux étudiants et maximisent leur capacité à progresser. La politique d'accessibilité du Montgomery College stipule que tout un chacun doit effectuer les aménagements pédagogiques et soutenir les étudiants handicapés et constitue à ce titre un outil favorisant l'inclusion pour l'ensemble des acteurs de l'établissement.

Le soutien et les aménagements sont associés à une source de développement pour l'ensemble de l'établissement. L'Université de Copenhague ne développe aucun programme spécifique aux étudiants handicapés, l'établissement devant être accessible pour tous, y compris les étudiants handicapés. Pour le Trinity College Dublin, l'accessibilité pédagogique n'est pas uniquement bénéfique aux étudiants atypiques, qu'ils présentent un handicap, qu'ils soient étrangers, qu'ils proviennent des milieux défavorisés, mais à tout étudiant. Le Montgomery College ainsi que l'Université de Copenhague propose également aux étudiants des conseils pour gérer le stress, les conflits, etc., c'est-à-dire tout facteur susceptible de remettre en cause leur réussite.

La politique d'accessibilité ne se restreint pas à l'établissement, mais est ancrée dans leur environnement. L'Institut technologique de Limerick revendique dans son projet d'établissement un rôle pivot dans le développement socioculturel de la région et s'attache à créer de nouveaux partenariats, à nouer de nouveaux liens avec son environnement et à prendre des initiatives renforçant les chances d'accès à l'enseignement tertiaire des groupes minoritaires. Les établissements se dotent d'outils de pilotage leur permettant de planifier et d'optimiser leur politique en termes d'accessibilité à l'image du Trinity College Dublin.

Cet ethos inclusif est moins revendiqué dans les pays où prévaut encore une conception diagnostique du handicap mettant l'accent sur le degré d'éducabilité des étudiants et/ou une législation de non discrimination peu contraignante. Cette conception est encore très prégnante en République tchèque et, dans une bien moindre mesure, en France où elle a tendance à s'estomper sous l'effet de la loi du 11 février 2005. Les étudiants handicapés dans ces pays présentent essentiellement, rappelons-le, une déficience (sensorielle ou motrice) ou un trouble de santé.

Même si la situation peut varier sensiblement d'un établissement à l'autre, les établissements d'enseignement tertiaire voient au premier chef la diversité comme une

exception pour étudiants exceptionnels. Ils apparentent la question du handicap à une question seconde qui n'engage que modérément la responsabilité collective de l'établissement et qui dépend de la mobilisation des individus avant d'animer l'ensemble de la communauté universitaire.

La présence d'étudiants handicapés est perçue comme une contrainte susceptible d'entraver le bon fonctionnement de l'établissement. Le bon déroulement du cursus et leur accueil sont considérés comme une question seconde, voire secondaire, qui ne concerne qu'une minorité de personnes. La question de l'accessibilité ne fait pas vraiment l'objet d'une politique clairement explicitée dans le projet d'établissement et formalisée dans un plan d'action concernant l'ensemble des personnels de l'établissement. Les professionnels en charge de l'accompagnement peuvent occuper une position marginale et les référents désignés par les facultés ne sont pas toujours désireux de s'occuper des étudiants handicapés. La liaison entre les facultés et les services d'accueil et d'accompagnement peut être heurtée et le soutien ainsi que les aménagements n'ont pas toujours la qualité désirée.

Les aménagements et le soutien sont prioritairement reliés à la résolution de difficultés liées aux inaptitudes des étudiants avant d'être référés à l'exigence d'équité requise par la concrétisation d'un parcours. Avant d'être le fruit d'une dynamique collective, l'accueil et l'accompagnement des étudiants handicapés est le fruit d'investissements individuels et de la force de conviction et d'entraînement du ou des professionnels travaillant dans la structure d'accueil : les établissements d'enseignement tertiaire peuvent ne pas avoir de service dédié à l'accueil des étudiants handicapés et confier cette mission à des membres de la communauté universitaire qui ne disposent pas toujours de la qualification et du temps requis pour mener à bien leur tâche ; les moyens mobilisés par les établissements peuvent, ainsi que de nombreux interviewés l'ont signalé, être en deçà de ceux requis ; les enseignants peuvent être réticents à mettre en œuvre certains aménagements et ceci d'autant plus fortement qu'ils sont insuffisamment informés des tenants et des aboutissants qui entourent la déficience et des pratiques pédagogiques qu'ils peuvent développer pour réduire la difficulté des étudiants.

Mieux soutenir les établissements d'enseignement secondaire et d'enseignement tertiaire

Malgré les progrès accomplis, les établissements scolaires et d'enseignement tertiaire peinent, même si c'est de manière variable, à garantir la continuité et la cohérence des parcours à l'issue de l'enseignement secondaire. Les parcours des jeunes adultes handicapés vers l'enseignement tertiaire sont dans bien des cas heurtés et marqués par des difficultés d'adaptation et leur progression au sein de l'enseignement tertiaire exige bien souvent un investissement en temps, en énergie qui tend à prolonger la durée des études et qui peut être source d'isolement et d'échec.

Ces difficultés sont liées à des établissements scolaires qui ne font pas de la transition une composante à part entière de leur politique et qui sont insuffisamment inscrits dans leur environnement pour mobiliser l'ensemble des ressources requises par l'accompagnement des élèves et armer les professionnels en charge de la transition. Elles renvoient également à des stratégies de préparation qui privilégient par trop l'information des lycéens handicapés à leur accompagnement, qui méconnaissent par trop les spécificités susceptibles d'être engendrées par la déficience ou le trouble spécifique de l'apprentissage et qui peinent à préparer les lycéens aux exigences de l'enseignement tertiaire et à être les acteurs de leur devenir.

Ces difficultés sont également liées à des établissements d'enseignement tertiaire peinant à faire du handicap une composante de leur politique, à promouvoir un ethos inclusif mobilisant l'ensemble de la communauté autour de la réussite et du devenir de tout étudiant, y compris celles et ceux présentant une déficience. Elles reflètent également l'impact de stratégies d'admission peinant à inscrire l'accueil de l'étudiant handicapé dans un processus d'accompagnement structuré autour de l'autonomisation de celui-ci et son inscription dans la communauté universitaire, ceci tout au long du cursus. Ces difficultés sont d'autant plus importantes que les établissements d'enseignement tertiaire sont insuffisamment inscrits dans leur environnement et que les services d'accueil et d'accompagnement peuvent être relativement isolés par rapport aux autres services dédiés aux étudiants, voire par rapport aux autres services existants pour les jeunes adultes handicapés, et la cohérence de l'admission et de l'accompagnement des étudiants reposent, à maints égards, sur la force d'initiative des professionnels qui y travaillent.

Les réticences des établissements à faire du handicap une composante de leur politique d'établissement et à promouvoir un ethos inclusif sont d'autant plus importantes que les incitations méthodologiques décrites dans le chapitre précédent ne suffisent pas toujours à les mobiliser autour des étudiants handicapés. Le soutien méthodologique qui leur est proposé n'est pas, même si les choses évoluent favorablement, aussi développé que celui proposé aux lycées et les réseaux de soutien ne permettent que très imparfaitement de répondre aux demandes des professionnels des services d'accueil et d'accompagnement et aux questions auxquelles ils sont quotidiennement confrontés.

Les actions de formation à l'attention des membres de la communauté universitaire sont également moins développées que dans l'enseignement secondaire et peu de pays, à l'exception des États-Unis, de l'Irlande et du Danemark, ont indiqué en avoir. D'après le rapport de pays, le Danemark a consacré 500 000 EUR (4 milliards DKK d'ici 2012) pour améliorer la qualité de l'enseignement tertiaire et renforcer les compétences pédagogiques des enseignants : 3 % du budget alloué (20 millions EUR) sont alloués aux enseignants des cycles courts et médians de l'enseignement tertiaire pour la période 2007-09 et 5.5 % (30 millions EUR) sont consacrés aux méthodes pédagogiques et à la formation des enseignants dans les cycles longs proposés par les universités. En Irlande, le centre en faveur du développement académique (*Dublin Center for Academic Development*) propose depuis 2009 des offres de formation destinées à renforcer les compétences pédagogiques des enseignants. Aux États-Unis, le ministère de l'Éducation soutient financièrement les établissements d'enseignement tertiaire menant des actions de formation renforçant la qualité des enseignements.

Peu de pays ont de surcroît signalé les actions de formation en direction des personnels travaillant dans les services d'accueil et d'accompagnement dédiés aux étudiants handicapés alors qu'ils semblent insuffisamment formés et outillés pour mener à bien leurs tâches. Lorsqu'elle existe, leur formation est souvent proposée par les réseaux de soutien existants, à l'image, par exemple, des journées organisées en France par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ou des rencontres organisées en Irlande par le réseau des conseillers handicaps. L'offre de formation délivrée par l'Université d'Aarhus au Danemark à l'attention des chargés d'accueil et d'accompagnement de la région ainsi que celle proposée par l'Université George Washington sont à cet égard particulièrement intéressantes à noter.

Conclusion

La continuité et la cohérence des parcours à l'issue de l'enseignement secondaire dépendent des stratégies développées par les établissements d'enseignement secondaire et tertiaire. Les stratégies préparatoires des lycées permettent de personnaliser les parcours en fonction des attentes et des particularités des jeunes adultes handicapés et de les accompagner tout au long du processus alors que les stratégies d'admission dans l'enseignement tertiaire construisent leurs conditions d'accès et de réussite.

Les stratégies développées par les lycées visent à cet égard à fournir aux jeunes adultes handicapés les informations et les conseils leur permettant de faire des choix adaptés à leurs possibilités et à leurs souhaits professionnels. Elles s'attachent aussi à les inciter à planifier avec soin et suffisamment à l'avance les différentes étapes qui jalonnent le parcours vers l'enseignement tertiaire ainsi que les modalités nécessaires à leur mise en œuvre. Elles les préparent toutefois plus rarement à faire face aux exigences qui s'imposent à eux à l'issue de l'enseignement secondaire et ne réunissent pas toujours les conditions nécessaires à leur accompagnement tout au long du processus. Les jeunes adultes handicapés peuvent alors parler du sentiment d'isolement ressenti à la sortie du lycée, des barrières que peuvent représenter les procédures administratives qu'ils doivent affronter ou encore le manque d'informations précises sur le degré d'accessibilité de l'établissement d'enseignement tertiaire.

Les stratégies d'admission entendent conduire les étudiants handicapés à s'investir activement dans le cursus choisi et à veiller à ce que l'établissement mette en œuvre les moyens nécessaires à leur réussite. Elles s'attachent pour ce faire à prévenir les risques d'échec en impliquant les acteurs en charge des diverses dimensions extracurriculaires (transports, logement, etc.) ou en favorisant l'implication de la famille. Elles s'emploient également à responsabiliser les étudiants handicapés par l'intermédiaire d'un plan d'action formalisant les aménagements et le soutien et la contractualisation des liens qui les unissent au service d'accueil et d'accompagnement. Les stratégies d'admission tendent plus rarement à conjuguer accueil et suivi ou à développer des méthodologies d'accompagnement visant l'autonomisation et la mise en compétence des étudiants handicapés. La qualité du soutien et des aménagements s'en trouve diminuée, les étudiants handicapés peuvent éprouver des difficultés à satisfaire aux exigences académiques et être isolés de la communauté universitaire et leurs chances de progression sont amoindries par rapport à celles des étudiants non handicapés.

Ce chapitre montre que l'accès et la réussite des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire ne requiert pas uniquement la diffusion d'informations, la mobilisation de ressources additionnelles ou la réalisation d'aménagements spécifiques. Ils nécessitent l'existence d'un ethos inclusif faisant de l'ouverture à la diversité une source d'enrichissement pour l'ensemble de la communauté universitaire et de l'accessibilité universelle une composante culturelle de l'établissement.

Références

- Battle, D., L. Dickens-Wright et S. Murphy (1998), « How to Empower Adolescents: Guidelines for Effective Self-Advocacy », *TEACHING Exceptional Children*, vol. 30(3), pp. 28-33.
- Bjerkan, K.Y. et M. Veenstra (2008), Utdanning, arbeid, bolig og transport for unge voksne 20 til 35 år, in *Statusrapport 08: samfunnsutviklingen for personer med nedsatt funksjonsevne*, Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne, Oslo, pp. 154-207.
- Bjerkan, K.Y., M. Veenstra et J. Eriksen (2009), « Levekårene blant unge voksne: bedring, men godt nok? », document présenté à la Konferanse om levekårene for personer med nedsatt funksjonsevne.
- Brandt, S.S. (2005), *Høyere utdanning - tilgjengelig for alle?: studenter med funksjonsnedsettelse og funksjonshemning i høyere utdanning - Kvalitetsreformens betydning og lærestedenes strategier for inkludering*, n° 4/2005, NIFU STEP, Oslo.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*; 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.
- Cameto, R., P. Levine et M. Wagner (2004), *Transition Planning for Students with Disabilities. A Special Topic Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Danske Studerendes Fællesråd (2008), *Vi er jo ikk en del af universitetets bevidsthed... en undersøgelse af barrierer for studerende med handicap npt de lange videregående uddannelser*, Report Danske Studerendes Fællesråd, Copenhagen.
- Ebersold, S. (2005), *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*, PUR, Rennes.
- Ebersold, S. (2007), « Affiliating Participation for an Active Citizenship », *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 9(3).
- Ebersold, S. (2008), « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Vol. 1 : Démographie*, OCDE, Paris.
- Mulvihill, R. (2005), *Participation of and Services for Students with Disabilities in Institutes of Technology*, AHEAD.
- Newman, L., M. Wagner, R. Cameto et A.M. Knokey (2009), *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School*, SRI International Menlo Park, CA.
- OCDE (2003), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris.

Rusch, F.R. et J.G. Chadsey (éd.) (1998), *Beyond High School: Transition from School to Work*, Wadsworth, Belmont, CA.

Statistics Norway (2007), *Ungdoms levekår*, Tor Morten Normann (red.), Statistisk sentralbyrå, Oslo.

Stodden, R.A. et M.A. Jones (2002), *Supporting Youth with Disabilities to Access and Succeed in Postsecondary Education: Essentials for Educators in Secondary Schools*, National Center on Secondary Education and Transition Issue Brief, 1(5), University of Minnesota, Minneapolis, MN.

US General Accountability Office (2003), *College Completion: Additional Efforts Could Help Education with its Completion Goal*, GAO-03-568, GAO, Washington, DC.

Wagner, M. et al. (2005), *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.

Wagner, M. et al. (2006), *An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.

Chapitre 4

Une transition vers l'emploi qui reste difficile

Le nombre croissant de jeunes adultes handicapés dans l'enseignement tertiaire n'a qu'un impact relatif en termes d'insertion professionnelle. Les jeunes adultes handicapés ont un accès à l'emploi plus malaisé que l'ensemble de la population, sont surexposés au chômage de longue durée, à l'emploi précaire et à temps partiel et, ce faisant, à la pauvreté. En cela, leur transition vers l'emploi suppose un renforcement des liens entre les lycées et le marché de l'emploi ainsi qu'un développement de synergies permettant de conjuguer réussite dans l'enseignement tertiaire et insertion sociale et professionnelle. Il importe à cet égard de faciliter l'acquisition d'une expérience professionnelle dans l'enseignement tertiaire, de mieux inclure la question de l'emploi dans les stratégies des services d'admission et d'accompagnement des étudiants handicapés et de renforcer les liens entre les établissements d'enseignement tertiaire et les milieux de l'emploi.

Introduction

Ce chapitre s'intéresse aux possibilités d'accès à l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire, mais surtout de l'enseignement tertiaire. Il n'entend pas décrire de manière exhaustive la situation des jeunes adultes handicapés en la matière, une telle entreprise méritant un travail spécifique à l'image de celui réalisé par la Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales de l'OCDE sur l'insertion professionnelle des personnes handicapées en Irlande, au Danemark et en Norvège ou sur la transition des jeunes vers l'emploi (OCDE, 2006, 2008a). Il cherche à voir dans quelle mesure l'enseignement secondaire et tertiaire intègre la question de l'emploi pour éviter que les jeunes adultes handicapés ne pouvant accéder à l'enseignement tertiaire ne soient exclus du marché du travail, pour permettre à celles et ceux qui le souhaitent d'effectuer une activité professionnelle durant leurs études et d'accéder au marché de l'emploi à l'issue de celui-ci et pour faciliter leur insertion professionnelle à l'issue de l'enseignement tertiaire.

Comme précédemment, les données consignées dans les rapports de pays sur l'emploi des jeunes adultes handicapés sont fort imprécises. À l'exception des États-Unis, elles ne permettent que très imparfaitement de cerner la situation des jeunes adultes handicapés à la sortie de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement tertiaire. Elles ne permettent dans l'ensemble pas de comparer leur situation à celle que connaît l'ensemble des jeunes adultes et n'offrent à ce titre qu'une vision très imprécise des discriminations à l'emploi qu'ils peuvent expérimenter ainsi que leur impact en termes de vulnérabilité et d'exclusion. Les données existantes ne permettent que rarement de spécifier les groupes d'âge majoritairement concernés par la transition vers l'enseignement tertiaire (18-25 ans). Par exemple, aux États-Unis, alors que les données relatives aux bénéficiaires de SSI (*supplemental security income*) peuvent spécifier ces derniers au regard de leur âge et de leurs revenus mensuels, celles relatives à l'emploi ne permettent pas de spécifier la condition particulière des jeunes adultes handicapés au sein de la population active (18-64 ans) alors même que celle-ci peut différer de celles de personnes handicapées plus âgées. En outre, ni les données statistiques concernant l'emploi publiées par l'*American Community Survey* (ACS) ni celles produites par la *Current Population Survey* (CPS) ne fournissent une répartition par classe d'âge.

Une scolarisation en milieu ordinaire croissante mais un impact limité en termes d'emploi

Un accès à l'emploi plus malaisé que pour l'ensemble de la population

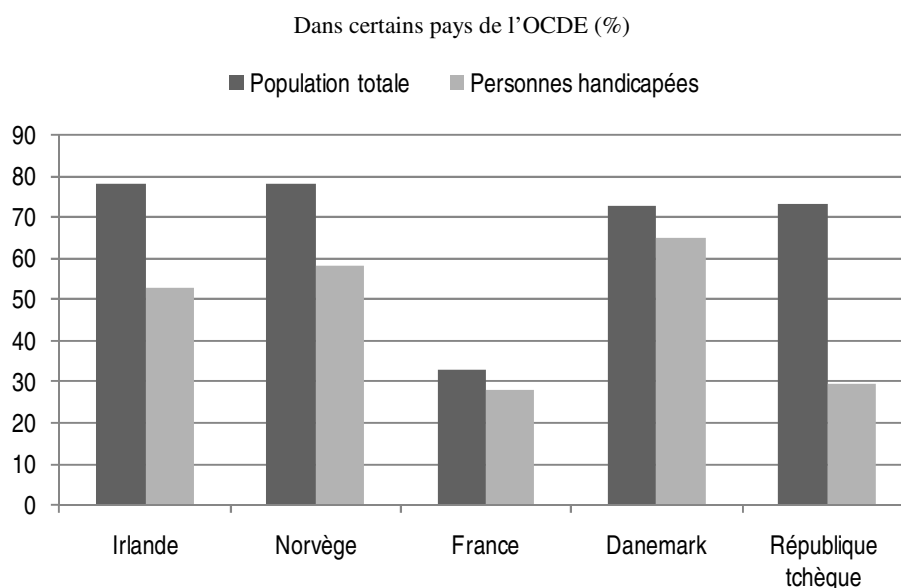
Si la présence croissante de jeunes adultes handicapés dans l'enseignement tertiaire rapproche leur niveau de formation de la moyenne des jeunes adultes dans certains pays, elle ne semble que très partiellement se concrétiser en termes d'accès à l'emploi (Berthoud, 2006). En Irlande, la croissance économique n'a pu enrayer une chute du taux d'emploi des personnes handicapées qui a décliné de 3 % entre 2002 et 2004, notamment lorsqu'elles présentent une déficience visuelle. En France, leur taux d'emploi a baissé de 1 % entre 2002 et 2007 alors que celui de la population active a augmenté de 3 % durant la même période (Nguyen et Ulrich, 2008). En Norvège, l'augmentation du taux d'emploi des personnes handicapées n'a pas été aussi prononcée que celui de l'ensemble de la population active ; en outre, le taux d'emploi des titulaires d'un diplôme d'enseignement tertiaire a décliné de 10 % entre 2005 et 2008 alors qu'elle a augmenté de 7 % pour

l'ensemble de la population durant la même période (Statistics Norway, 2007). Le nombre de personnes handicapées retirées du marché du travail en République tchèque a singulièrement augmenté entre 2002 et 2008 alors que le nombre de personnes en emploi ou au chômage a quasiment stagné (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2009).

Les difficultés d'accès à l'emploi sont particulièrement prégnantes pour les personnes handicapées les plus âgées (OCDE, 2006, 2008a). En France, par exemple, le nombre de demandeurs d'emploi handicapés de moins de 25 ans a baissé de 19 % entre 2003 et 2006 pour représenter 3,9 % des demandeurs d'emploi handicapés alors qu'il a augmenté pour les plus âgés d'entre eux (Nguyen et Ulrich, 2008).

Les jeunes adultes handicapés connaissent toutefois des difficultés d'accès à l'emploi plus importantes que la moyenne des jeunes adultes. Ainsi que l'indique le graphique 4.1, leur taux d'emploi est bien inférieur à celui de l'ensemble de la population de même âge dans tous les pays : la différence est la plus importante en République tchèque (-44 %), en Irlande (-25 %) et en Norvège (-18,8 %) alors qu'elle est moindre au Danemark (-8 %) et en France (-5 %).

Graphique 4.1. Taux d'emploi des jeunes adultes handicapés (20-30 ans)



Source : République tchèque : Ministère de l'Éducation de la République tchèque (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, Prague ; France : Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi », Rapport de pays, France, Ministère de l'éducation nationale, Paris ; Norvège : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles*, Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse, OCDE, Paris ; Danemark et Irlande : OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles*, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas, OCDE, Paris.

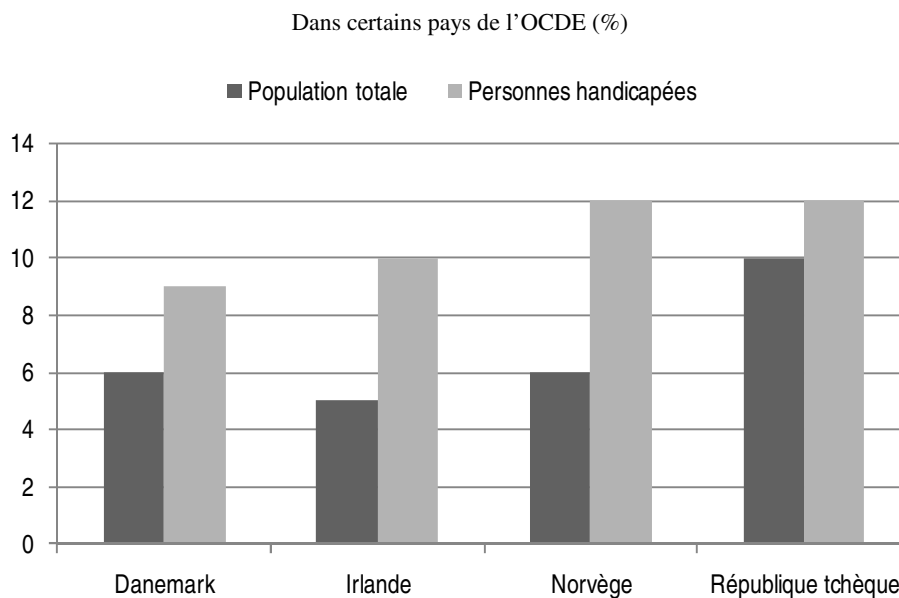
Les difficultés d'accès à l'emploi diffèrent selon le degré de sévérité de la déficience (OCDE, 2003). Aux États-Unis, par exemple, les jeunes présentant une déficience motrice, une déficience intellectuelle ou un trouble émotionnel ont un accès à l'emploi moindre à l'issue de l'enseignement secondaire que celles et ceux ayant un trouble de la santé et des difficultés d'apprentissage (Wagner *et al.*, 2005). En Norvège, l'absence

d'emploi est la plus marquée auprès des jeunes adultes se jugeant en mauvais état de santé, notamment lorsqu'ils présentent une déficience sensorielle, respiratoire et cognitive (Bjerkan et Veenstra, 2008). En France, les jeunes adultes de 20 à 29 ans présentant une déficience motrice, une déficience intellectuelle ou un trouble psychique sont plus exposés au manque d'emploi que ceux une présentant déficience viscérale et métabolique ou une déficience sensorielle (Amar et Samira, 2003).

Une surexposition au chômage

Ces difficultés d'accès à l'emploi surexposent les jeunes adultes handicapés au chômage. Leur taux de chômage est deux fois plus important que la moyenne en Irlande alors qu'il est supérieur de 2 % à la moyenne en République tchèque et de 3 % au Danemark (graphique 4.2).

Graphique 4.2. Taux de chômage des jeunes adultes handicapés (20-30 ans)



Source : République tchèque : Ministère de l'Éducation (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, Prague ; Norvège : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles, Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; Danemark et Irlande : OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

Aux États-Unis, le taux de chômage des personnes handicapées âgées de 16 à 64 ans en 2009 était de 14.5 % alors qu'il était de 9.0 % pour l'ensemble de la population (Disabled World, 2010 ; US Department of Labor, 2010).

Une surexposition à l'exclusion

Ces difficultés d'accès à l'emploi surexposent de surcroît les jeunes adultes handicapés à un retrait bien souvent définitif du marché de l'emploi. En Norvège, malgré les efforts du gouvernement, la proportion de jeunes adultes handicapés bénéficiaires d'allocations liées à une maladie ou à une déficience six ans après avoir quitté l'école est quasiment deux fois plus importante que celle des jeunes handicapés au chômage ou

bénéficiant des programmes d'activation du marché de l'emploi (OCDE, 2006). Au Danemark, l'augmentation du taux d'emploi des personnes handicapées ne peut faire oublier que le nombre de bénéficiaires d'allocations handicapés âgés de 20-34 ans a crû de près de 10 % entre 1995 et 2006 (OCDE, 2008a).

Tableau 4.1. Niveau d'activité des jeunes âgés de 15-29 ans en République tchèque (2007)

	Statut	Effectifs (en milliers)	%
Population totale	En emploi	924.1	43.8
	Au chômage	110.2	5.2
	Inactif	1 076.6	51.0
Jeunes adultes handicapés	En emploi	8.3	22.3
	Au chômage	2.9	7.8
	Inactif	26.0	70.0

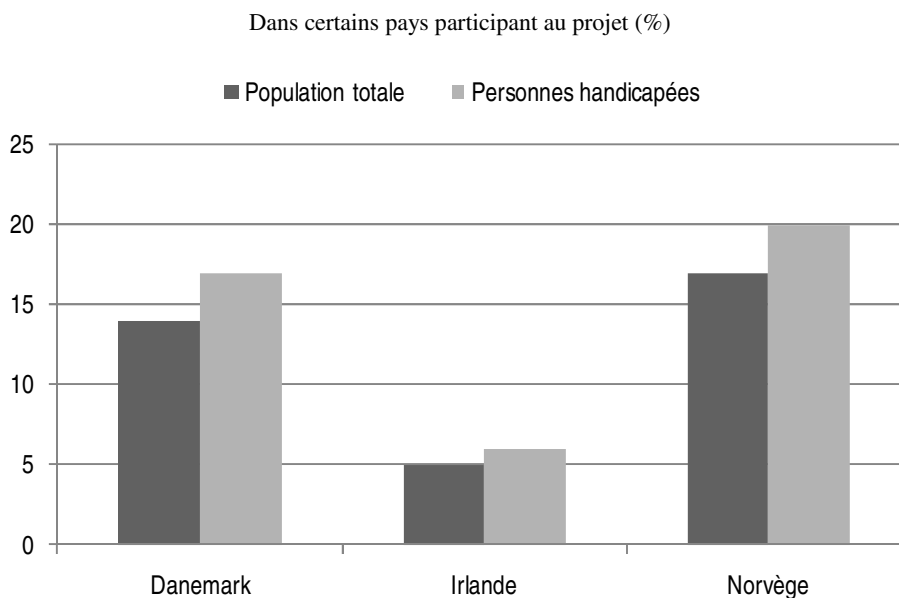
Source : République tchèque : Ministère de l'Éducation de la République tchèque (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, Prague.

En Irlande, les personnes handicapées âgées de 15 à 24 ans sont 7 % à n'être ni en emploi, ni en éducation alors que leurs camarades non handicapés ne sont que 3 % à être dans ce cas (Central Statistical Office, 2009). En outre, 20.4 % des jeunes de 20 à 24 ans se sont retirés du marché du travail du fait d'une incapacité (OCDE, 2008a). Ce retrait définitif du marché de l'emploi augmente en République tchèque où, ainsi que l'indique le tableau 4.1, la proportion de jeunes adultes handicapés âgés de 15 à 29 ans en inactivité est de 70 % alors que cette proportion est de 51 % pour la population totale du même âge (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2009).

Un emploi essentiellement précaire et à temps partiel

Les jeunes à besoins éducatifs particuliers qui exercent une activité professionnelle sont proportionnellement plus nombreux à occuper un emploi précaire qui n'est pas toujours capitalisable professionnellement et qui est de ce fait susceptible de les exposer au chômage récurrent et aux fluctuations qui peuvent y être liées. Aux États-Unis, 56 % des jeunes adultes handicapés qui travaillaient en 2008 avaient un emploi d'une durée moyenne de 10 mois alors que cette durée était de 15 mois pour la population totale ; la précarité est la plus marquée chez les jeunes présentant des troubles émotionnels (3.4 emplois en moyenne depuis la sortie du lycée), chez ceux présentant des troubles d'apprentissage (2.9 emplois en moyenne depuis la sortie du lycée) que chez celles et ceux présentant une déficience intellectuelle (2.1 emplois en moyenne depuis la sortie du lycée) et une déficience motrice (1.6 emplois en moyenne depuis la sortie du lycée) (Newman *et al.*, 2009). Comme le montre le graphique 4.3, les jeunes adultes handicapés norvégiens et danois sont proportionnellement plus nombreux à occuper un emploi précaire, à la différence de l'Irlande où la proportion est très voisine de celle de l'ensemble des jeunes adultes.

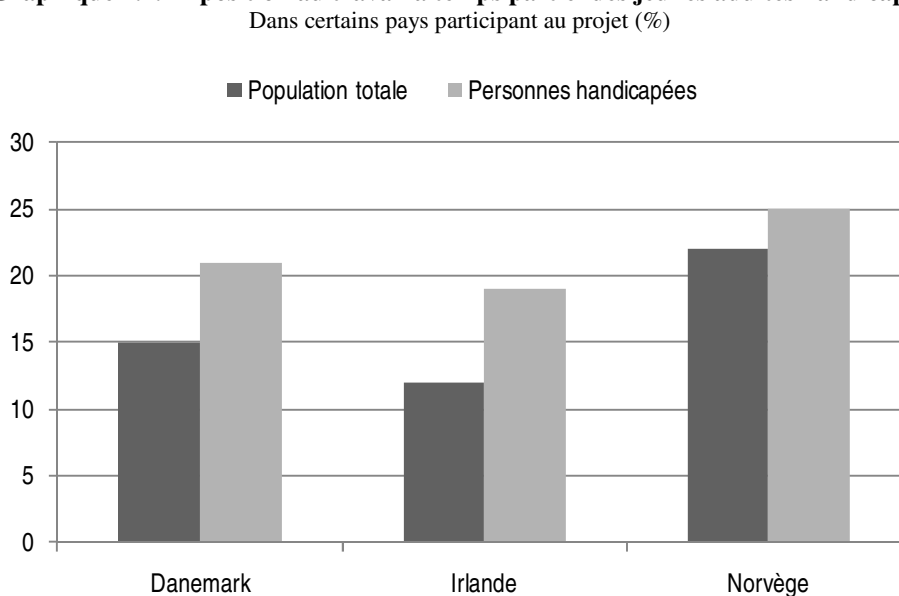
Graphique 4.3. Exposition au travail précaire des jeunes adultes handicapés¹



1. Dernière année disponible.

Source : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles. Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

Graphique 4.4. Exposition au travail à temps partiel des jeunes adultes handicapés



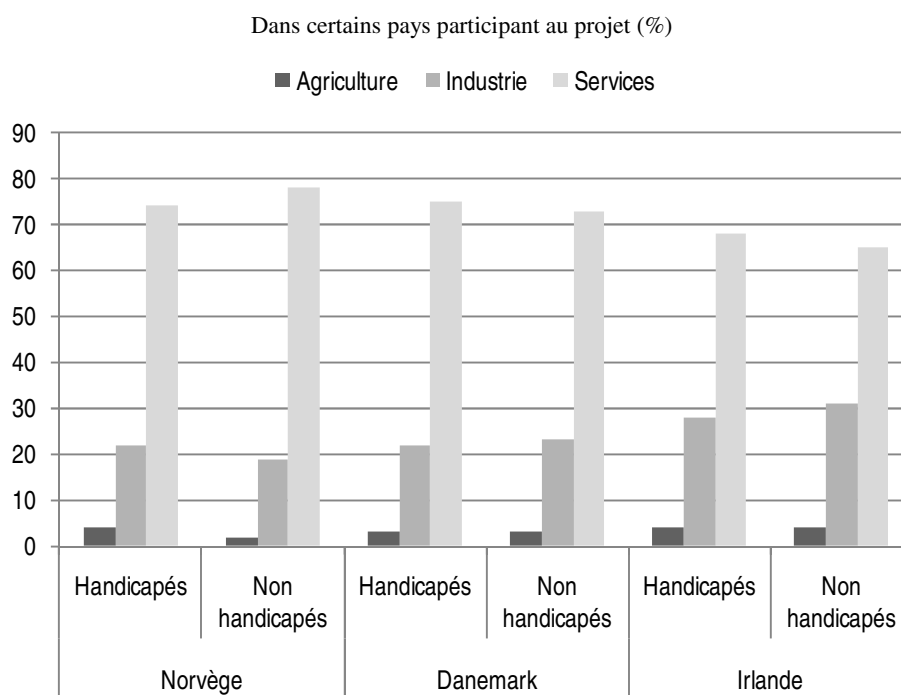
Source : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles. Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

Les jeunes adultes handicapés sont également proportionnellement plus nombreux que la moyenne de la population à exercer un travail à temps partiel qui réduit leur niveau de ressources financières et, dans certains pays, leur degré de protection sociale. Le rapport remis par la France indique que plus de 50 % des salariés handicapés ayant un contrat à durée déterminée ont travaillé à temps partiel en 2005. Ainsi que l'indique le graphique 4.4, les jeunes adultes handicapés sont plus exposés au temps partiel que l'ensemble de la population au Danemark (+7 %) et en Irlande (+6 %) qu'en Norvège (+3 %) (OCDE, 2006, 2008a).

Les jeunes adultes handicapés considérés par la *National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2) travaillaient majoritairement à temps plein, surtout parmi ceux présentent un trouble spécifique de l'apprentissage, un problème de santé ou des troubles de l'élocution ou du langage. Par ailleurs, les deux tiers de ceux qui travaillaient à temps partiel ont indiqué qu'ils souhaitaient le faire (Newman *et al.*, 2009).

Ainsi que le montre le graphique 4.5, les jeunes adultes handicapés sont proportionnellement plus nombreux que les autres jeunes adultes à travailler dans le secteur des services à l'exception de la Norvège. Tel est le cas du Danemark où 75 % d'entre eux travaillent dans le secteur des services contre 73 % de la population totale et en Irlande où ils sont 68 % dans ce cas contre 65 % pour la population totale.

Graphique 4.5. Emploi exercé par les jeunes adultes par secteur d'activité



Source : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles. Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

Tel est également le cas aux États-Unis où les jeunes adultes handicapés interrogés durant la troisième vague d'enquête réalisée en 2005 dans le cadre de la NLTS2 travaillent surtout dans le secteur de l'alimentation et de la restauration (Newman *et al.*, 2009).

Renforcer les liens entre les lycées et le marché du travail

Ces difficultés sont indissociables des évolutions du marché du travail. La baisse des emplois non qualifiés désavantage les jeunes adultes handicapés présentant une déficience intellectuelle alors que l'importance croissante accordée aux propriétés comportementales par les recruteurs rend l'accès à l'emploi de celles et ceux présentant un trouble du comportement ou un trouble psychique plus complexe (OCDE, 2003).

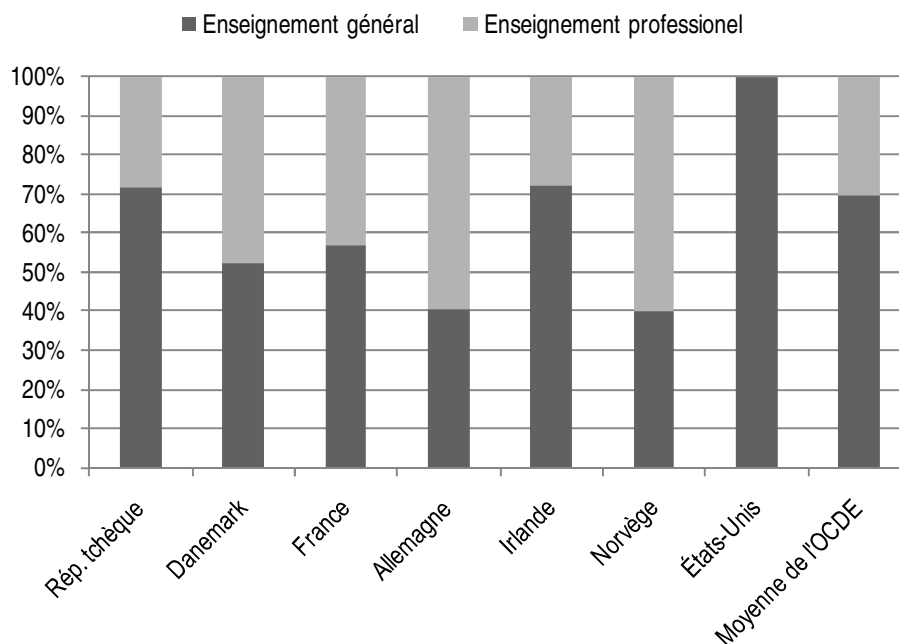
Ces difficultés renvoient aussi à l'aptitude du système éducatif à préparer les jeunes adultes handicapés aux exigences du marché de l'emploi dans un contexte où les lycéens handicapés peuvent souhaiter travailler après l'enseignement secondaire et où les entreprises peinent à trouver une main d'œuvre handicapée qualifiée, notamment parmi les jeunes (Wagner *et al.*, 2005 ; Powell *et al.*, 2008).

L'accès à la formation professionnelle ou à des formations incluant des enseignements à finalité professionnelle dans les programmes joue à cet égard un rôle essentiel dans un contexte où le diplôme est de plus en plus important, mais de moins en moins suffisant pour accéder à l'emploi (OCDE, 2008b ; OCDE, 2009a). Ces enseignements facilitent notamment l'acquisition de savoirs et de comportements facilitant le travail en équipe et confèrent une expérience professionnelle favorable au cheminement vers l'emploi.

La transition vers l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire semble à cet égard plus aisée en Norvège et au Danemark que dans les autres pays participant au projet (OCDE, 2008c, 2010). Ainsi que le montre le graphique 4.6, en Norvège, le second cycle de l'enseignement secondaire comprend plus de formation à finalité professionnelle de type CITE 3B et 3C que dans la moyenne des pays de l'OCDE et les pouvoirs publics consultent les employeurs dans la définition des curricula, du contenu des enseignements pratiques, des compétences requises et des modes de certification (OCDE, 2009a). Si la proportion d'enseignements professionnels est relativement moindre au Danemark, les liens avec les milieux professionnels y sont plus étroits puisque les pouvoirs publics associent les employeurs à la définition de l'offre de formation et que la formule de l'alternance est plus présente dans les programmes d'enseignement (OCDE, 2010).

L'Irlande, la République tchèque et, dans une moindre mesure, la France, comprennent moins de formations à vocation professionnelle que la moyenne des pays de l'OCDE. Même si l'alternance tend à se développer, elle est extrêmement faible en Irlande (3 %) et en France (12 %) par rapport au Danemark où elle avoisine la moitié des lycéens et, dans une moindre mesure, en Norvège où elle représente aux alentours des 20 % (OCDE, 2008c). En République tchèque, les partenaires sociaux ne sont pas toujours consultés pour toutes les matières comprenant des enseignements à finalité professionnelle (Kuczera, 2010). Les lycéens handicapés souhaitant préparer en Irlande une formation à vocation professionnelle peuvent suivre les enseignements préparant au *leaving certificate vocational programme* qui permet d'accéder à l'enseignement tertiaire et au *leaving certificate applied*, qui n'ouvre pas accès à l'enseignement tertiaire mais aux programmes d'enseignement relevant de la formation continue (*further education*). En France, les formations à vocation professionnelle en milieu ordinaire peuvent avoir lieu dans les lycées professionnels dans le cadre de cursus prévoyant des stages en entreprise et ouvrant accès à l'enseignement tertiaire ; ils peuvent aussi se dérouler dans des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) qui conjuguent les dimensions proprement scolaires avec les dimensions médicales et paramédicales.

Graphique 4.6. Répartition des effectifs scolarisés dans les établissements publics et privés, deuxième cycle de l'enseignement secondaire



Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.

Aux États-Unis, l'éducation technique et professionnelle (CTE) et les cours qui y sont liés sont concentrés dans l'enseignement tertiaire, même si les programmes d'enseignement secondaire proposent de plus en plus d'enseignements en lien avec le monde du travail et tendent à les inclure dans les cursus proposés aux lycéens. La plupart des états ont développé des programmes d'enseignement secondaire s'organisant autour de parcours éducatifs couplant les enseignements généraux avec les enseignements professionnalisants autour d'objectifs pédagogiques et professionnels clairement définis. L'État du Missouri a par exemple développé des programmes d'enseignement comprenant des curricula mobilisant les acteurs de l'enseignement secondaire, de l'enseignement tertiaire, de la formation professionnelle et des employeurs autour d'un projet personnalisé de scolarisation spécifiant les objectifs poursuivis, les programmes d'enseignement requis pour obtenir des diplômes reconnus sur le marché du travail ainsi que l'expérience professionnelle nécessaire.

Nombre de pays se sont attachés à renforcer l'employabilité des jeunes adultes handicapés en facilitant leur accès à la formation professionnelle et/ou en rapprochant les programmes d'enseignement des exigences et des contraintes du marché. L'Allemagne a notamment développé un système de transition (*Übergangssystem*) qui offre une formation professionnelle menée en milieu scolaire aux jeunes handicapés ayant accédé à une mesure de formation individualisée (*Förderlehrgang*) ainsi que des mesures d'accès à l'emploi proposées par l'Agence fédérale pour l'emploi (Baethge *et al.*, 2007 ; Schier, 2005). La Norvège, à l'image d'autres pays, a développé des programmes de formation professionnelle plaçant les jeunes adultes en situation de travail pour optimiser l'acquisition des compétences et leur conférer une expérience professionnelle (OCDE, 2006, 2008c). Aux États-Unis, le *School to Work Opportunities Act* incite les états et les

municipalités à rapprocher les programmes d'enseignement scolaire des exigences du monde du travail. En 2010, Les États-Unis ont alloué 1.2 milliard USD au Bureau de l'éducation et de la formation professionnelle des adultes du ministère de l'Éducation pour préparer les jeunes adultes aux exigences du marché du travail.

La France a favorisé l'accès à la filière professionnelle du second cycle de l'enseignement secondaire et développé des aides à la formation professionnelle devant permettre aux personnes handicapées d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour accéder à un emploi et le conserver : le nombre de lycéens handicapés inscrits en lycée professionnel a été multiplié par trois entre 2000 et 2008 pour atteindre 37.1 % des lycéens alors que le nombre d'élèves inscrits en EREA a été décuplé. L'Agence de formation professionnelle pour adultes (AFPA) accueille en moyenne 10 % de personnes handicapées de plus par an. L'Irlande a alloué en 2007 un total de 2 411 aménagements à des élèves handicapés préparant le *leaving certificate applied*, soit presque dix fois plus qu'en 2003, en leur permettant, pour l'essentiel, d'être exemptés d'une ou de plusieurs matières (58 %) ou d'être assistés en lecture (30.8 %). La même année, 3 459 étudiants handicapés supplémentaires ont été admis aux examens du programme du *leaving certificate* ou à celui du *leaving certificate vocational*.

L'Irlande a diversifié son niveau d'éducation secondaire supérieur depuis le milieu des années 90 afin d'insister davantage sur la formation professionnelle et technique en offrant une vaste palette de programmes généraux et professionnels. Parmi eux, deux nouveaux programmes, le programme pour l'obtention du certificat professionnel de fin d'études (*leaving certificate vocational*) et le programme pour le certificat de fin d'études appliquées (*leaving certificate applied*) ont été proposés en plus du certificat de fin d'études afin d'élargir les possibilités de choix. Ces programmes sont par nature des programmes de formation préprofessionnelle. Ils sont fortement centrés sur des sujets techniques et professionnels, sur la préparation au travail et sur l'acquisition d'une expérience professionnelle (en général un maximum de 20 jours). Des programmes particuliers, comme le programme *Youthreach*, proposent à la fois une formation générale et une formation professionnelle pour ceux qui ont précocement quitté l'école. Cependant, en dehors de ces dispositifs, la plupart de ceux qui quittent l'école pour commencer une formation professionnelle ont d'abord terminé leur cycle d'enseignement secondaire supérieur.

Comme précédemment, peu de données existent sur les conditions d'accès aux formations à finalité professionnelle des lycéens handicapés ainsi que sur leur devenir. Certaines disparités selon le type de déficience émergent toutefois des données fournies par certains pays. En France, les lycéens présentant une déficience intellectuelle sont quatre fois plus nombreux que la moyenne des élèves à être scolarisés en lycées professionnels qu'en lycée d'enseignement général et technologique et les lycéens présentant un trouble psychique deux fois plus nombreux. En outre, 63 % des élèves affectés en EREA, le sont dans les EREA « spécialisés » qui accueillent des enfants présentant une déficience motrice ou sensorielle (ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2010).

La formation à finalité professionnelle n'est pas toujours une réelle alternative éducative pour les jeunes adultes handicapés, même si c'est de manière variable selon les pays et les établissements. En Norvège, le modèle d'apprentissage (2+2) peut leur apparaître peu attractif et être une source d'abandon pour celles et ceux qui le suivent. La formule séquentielle qui consiste à faire suivre deux années d'enseignement théorique par deux années de mise en situation de travail peut décourager une population dont on peut

penser qu'elle est, pour partie, réticente à l'égard d'enseignements théoriques s'étalant sur une longue période. Par ailleurs, devoir trouver par soi-même les lieux de stage peut être une source supplémentaire d'abandon et d'échec pour celles et ceux qui risquent d'être découragés par les préjugés des employeurs et des salariés à l'égard des personnes handicapées et les difficultés à trouver des stages qui en résultent.

En France, la filière professionnelle éprouve des difficultés à fournir aux élèves les connaissances et les compétences requises sur le plan académique par le marché de l'emploi. Le score dans PISA 2006 est, par exemple, inférieur de 50 points en moyenne à celui des élèves en filière générale (OCDE, 2009b). En outre, les établissements scolaires n'entretiennent pas des liens suffisamment étroits et formalisés avec les milieux professionnels, ne soutiennent pas toujours comme il le faudrait les lycéens handicapés dans leurs choix professionnels et éducatifs, et ne leur permettent que rarement d'accéder à des stages professionnellement porteurs.

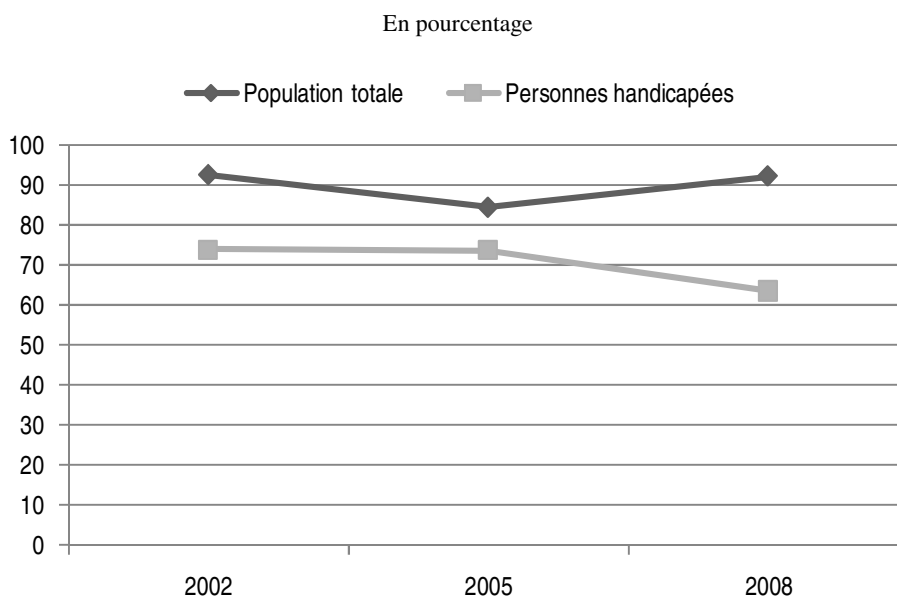
En République tchèque, la scolarisation dans le second cycle de l'enseignement secondaire des élèves handicapés se déroule dans près de 75 % des cas dans des classes spéciales souvent localisées dans des établissements spécialisés, peu à même de leur conférer les compétences requises par le marché de l'emploi. En outre, le partage de responsabilités entre le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports et le ministère de l'Emploi et des Affaires sociales n'étant pas toujours clairement établi, les établissements scolaires ne font pas toujours de la préparation à la vie professionnelle une de leurs priorités, ceci d'autant moins que les élèves handicapés peuvent rester scolarisés en milieu spécialisé jusqu'à l'âge de 25 ans.

Aux États-Unis, le manque de filière professionnelle dans l'enseignement secondaire représente un obstacle de taille à l'emploi pour les jeunes adultes, notamment celles et ceux présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage. Selon l'OCDE de petits groupes d'éducation au sein des établissements d'enseignement secondaire allient enseignement général et enseignement technique dans un environnement de soutien et améliorent les taux d'emploi de ceux qui sont à risque d'échec ou de décrochage scolaire tandis que des programmes alternatifs d'éducation orientés vers le travail offrent des solutions *ad hoc* qui peuvent potentiellement aider les jeunes qui rencontrent des obstacles à accéder au marché du travail (OCDE, 2009c).

Développer des synergies conjuguant réussite universitaire et inclusion

Les difficultés d'insertion professionnelle rappellent par ailleurs que l'accès à l'enseignement tertiaire ne prémunit pas en soi du chômage. Le taux d'emploi des jeunes adultes handicapés irlandais (20-34 ans) titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est par exemple inférieur de 9 % à celui des jeunes ne présentant aucune particularité alors qu'en Norvège celui de la population active handicapée titulaire d'un diplôme de l'enseignement tertiaire l'est de 23.6 % en 2008, cet écart ayant crû de 5 % depuis 2002 (graphique 4.7).

Graphique 4.7. Taux d'emploi de la population active (16-66 ans) en Norvège ayant suivi une formation dans l'enseignement tertiaire



Source : Legard, S. (2009), « Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway », Work Research Institute, Oslo.

Faciliter l'acquisition d'une expérience professionnelle dans l'enseignement tertiaire

L'existence de cursus de type CITE 5B ou de programmes d'enseignement comprenant des formations en alternance peut à ce titre être cruciale pour les étudiants les plus vulnérables, comme celles et ceux handicapés, ou pour ceux les moins enclins à prendre les risques que présentent des cursus longs et à faible finalité professionnelle. Moins théoriques que les cursus de type CITE 5A, ils peuvent mieux correspondre aux aspirations de certaines catégories de jeunes adultes handicapés, notamment celles et ceux présentant un trouble spécifique d'apprentissage ; leur finalité professionnelle les conduit par ailleurs à placer les étudiants en situation de travail dans le cadre de stages ou de formations alternées et à leur faire acquérir une expérience professionnelle très bénéfique en termes d'emploi pour les jeunes adultes handicapés. Aux États-Unis, par exemple, les étudiants handicapés inscrits dans les formations professionnelles sont trois fois plus nombreux que celles et ceux inscrits dans un *community college* et dix fois plus nombreux que celles et ceux inscrits à l'université à avoir obtenu un diplôme (Newman *et al.*, 2009).

L'existence de passerelles entre l'enseignement tertiaire professionnel (CITE 5B) et l'enseignement tertiaire général (CITE 5A) permet notamment d'éviter que les décisions d'orientation prises à l'issue de l'enseignement secondaire n'enferment les élèves et les étudiants handicapés dans des filières susceptibles de réduire leurs possibilités de choix et d'entraver leur accès à l'emploi ou leur progression professionnelle (OCDE, 2000). Elle réduit les risques d'échec auxquels sont exposés les étudiants dont la déficience ou la maladie impose un changement de cursus qui peut être source de rupture ou de discontinuité. Elle facilite la continuité des parcours lorsque les étudiants désirent se

tourner vers des formations plus professionnalisantes à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire (Reiersen, 2004). Cette possibilité apparaît nettement en France où les possibilités de réorientation vers des formations plus techniques de type IUT (instituts universitaires de technologie) ou STS (sections de technicien supérieur) qu'ont les étudiants français qui connaissent des difficultés ou qui souhaitent abandonner en cours de cursus renforcent leurs chances de réussite dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2009a).

Plusieurs pays ont à cet égard renforcé la professionnalisation des études tertiaires. La Norvège a créé des cursus offrant des programmes d'enseignement allant de six mois à deux ans et comprenant des enseignements qui prennent en compte les besoins évolutifs du marché du travail alors que la confédération de l'industrie et du commerce norvégienne (NHO) a initié en 2007 un projet testant un schéma d'apprentissage dans l'enseignement tertiaire qui conduit les étudiants à suivre des formations en alternance tout au long du cursus. La France a étendu les stages obligatoires et multiplié les possibilités d'étudier en alternance en développant notamment les licences professionnelles mises en place par les universités en partenariat avec les entreprises et les branches professionnelles et qui articulent enseignements théoriques et pratiques, apprentissage de méthodes et d'outils, stage en milieu professionnel de 12 à 16 semaines et réalisation d'un projet tutoré. Aux États-Unis, le *Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act* adopté en 2006 entend optimiser les chances d'accès à l'emploi des jeunes adultes handicapés en demandant aux états de veiller à ce qu'ils aient les mêmes chances d'accès à la formation professionnelle que les autres jeunes adultes. L'Irlande propose des programmes de formation professionnelle dans le cadre de la formation continue et le secteur de la formation professionnelle (programmes de la *National Training and Employment Authority* FAS, de *Failte Ireland*, de la *Agriculture and Food Development Authority* TEAGASC, de REHAB, etc.) propose une large palette de formations pour ceux qui quittent l'école et les adultes. Ces programmes mènent à des reconnaissances établies par le *Further Education and Training Awards Council* (FETAC).

Ces initiatives semblent avoir favorisé l'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés dans certains pays. Aux États-Unis, les jeunes adultes handicapés sont légèrement plus nombreux que les autres étudiants à accéder aux formations proposées par les *community colleges* (13.1 % versus 11.8 %) et ils sont, d'après le rapport de pays, 5 % à suivre des cursus proposés par les *vocational (career-technical) training centers* (Getzel *et al.*, 2001 ; Wagner *et al.*, 2006a).

En Irlande, le nombre d'étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire de type CITE 5B a été multiplié par cinq au cours de ces dernières années pour représenter en 2008, 53 % des étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire. La même année, 11 % des étudiants inscrits en *post-leaving certificate* avaient un besoin éducatif particulier et nombre d'entre eux obtiennent un emploi à l'issue de la formation ou peuvent accéder à une formation de type CITE 5A (Higher Education Authority, 2009). À titre d'exemple, la moitié des étudiants handicapés suivis par le Further Education College de Limerick a poursuivi son cursus dans une formation de type CITE 5A et 40 % ont accédé à un emploi.

Mais dans l'ensemble, les jeunes adultes handicapés accèdent moins fréquemment que les autres étudiants aux cursus professionnellement les plus porteurs. En Norvège, 52.9 % des étudiants handicapés suivent des enseignements de type CITE 5B alors que les autres étudiants accèdent pour 76 % d'entre eux à des formations de type CITE 5A

(Statistics Norway, 2009). En Allemagne, ils sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits en sciences sociales/pédagogie/psychologie (21 %) ou en mathématiques/sciences naturelles (20 %) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

Comme le montre le tableau 4.2, en France, ils sont proportionnellement moins nombreux à accéder aux formations proposées par les filières les plus sélectives (écoles d'ingénieur, grandes écoles sections de techniciens supérieurs) où les étudiants bénéficient à la fois d'un taux de chômage faible et d'un salaire confortable en début de carrière professionnelle. À l'inverse, ils sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne des étudiants à suivre un cursus en sciences humaines et sociales (36 % versus 32.3 %), c'est-à-dire dans les filières où les étudiants sont exposés à un taux de chômage élevé (jusqu'à 20 % en lettres et arts), à des trajectoires heurtées où ils risquent d'enchaîner des contrats courts (deux tiers des emplois sans amélioration notable sur les six premières années de vie active) et avec des rémunérations comparables à celles des diplômés des cycles courts (bac+2) (Ebersold, 2008 ; OCDE, 2009b).

Tableau 4.2. Type de formation suivie par les étudiants handicapés et les étudiants qui ne présentent aucun besoin éducatif particulier

En pourcentage

	France (a) (2007)		États-Unis (b) (2003)	
	Non BEP	BEP	Non BEP	BEP
Lettres sciences humaines, sciences sociales	23.7	34.2	16.7	25.6
Droit, sciences économiques, business	21.0	20.2	15.9	14.9
Sciences	12.9	17.4	4.4	4.1
Santé	9.9	10.2	13.0	12.0
Éducation, pédagogie, sciences et techniques en activité sportive	5.2	2.2	9.0	8.2
Ingénieur, Institut universitaire de technologie (IUT)	5.4	1.4	5.3	3.8
Sections de techniciens supérieurs (STS) grandes écoles	15.9	4.1		
IUT, professionnel/technique	6.0	10.3	2.3	2.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

BEP = besoins éducatifs particuliers.

Source : Compilation de l'auteur à partir d'informations provenant du (a) ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche ; (b) Horn, L. et Nevill (2006), *Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions : 2003-04 : With a Special Analysis of Community College Students* (NCES 2006-184), US Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.

En France par exemple, les jeunes adultes handicapés accédant aux grandes écoles ou aux sections de techniciens supérieurs (STS) sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne à présenter des troubles de la santé (43.7 %) que ceux qui présentent une déficience sensorielle (26.5 %) ou motrice (22.1 %) qui accèdent de manière privilégiée aux filières professionnelles les moins porteuses des universités. Aux États-Unis, la proportion de jeunes adultes handicapés inscrits dans des formations à vocation professionnelle décline au profit d'enseignements plus théoriques, notamment lorsqu'ils présentent un trouble du langage ou un trouble de l'apprentissage (Wagner *et al.*, 2006a).

Mieux inclure la question de l'emploi dans les stratégies d'établissement

Ces difficultés d'accès à l'emploi renvoient également à la place accordée à la question de l'emploi dans les politiques des établissements d'enseignement tertiaire.

Des initiatives importantes en la matière ont été prises. Certains pays ont développé des programmes spécifiquement dédiés à l'insertion professionnelle des étudiants handicapés. En Irlande, par exemple, le programme WAM (*Willing Able Mentoring*) créé par AHEAD (Association of Higher Education Access and Disability) et cofinancé par le programme européen EQUAL, a permis l'accès de 47 diplômés handicapés à l'emploi ordinaire. Le ministère de la Santé norvégien a, quant à lui, développé un programme d'accompagnement vers l'emploi en milieu ordinaire dont ont bénéficié 118 étudiants et 61 % d'entre eux ont trouvé un emploi. Une grande entreprise de télécommunications permet, quant à elle, annuellement depuis une dizaine d'années à 15 étudiants présentant une déficience motrice d'accéder à une expérience professionnelle et, le cas échéant, de trouver un emploi. En Allemagne, les aménagements et le soutien permettent aux étudiants de concilier, s'ils le souhaitent ou s'ils le doivent financièrement, la poursuite d'études avec l'exercice d'une activité professionnelle (Deutsches Studentenwerk, 2008).

Aux États-Unis, le *American Recovery and Reinvestment Act* (ARRA) a abondé les programmes du *Workforce Investment Act* d'environ 3.19 milliards EUR dont près de la moitié est alloué aux programmes s'adressant aux jeunes les plus éloignés du marché du travail. Par ailleurs, le programme *Federal Work Study* (FWS) offre notamment des emplois à temps partiel aux étudiants durant leurs études. Le *Workforce Recruitment Program for College Students with Disabilities* (WRP) permet aux employeurs d'interviewer annuellement plus de 1 500 étudiants handicapés recherchant un stage d'été ou un emploi à l'issue de leur formation et de constituer un fichier sur les profils de candidats de plus de 200 établissements d'enseignement tertiaire ; près de 4 500 étudiants en ont bénéficié depuis sa création en 1995 alors que le projet PEER (*Postsecondary Education, Employment and Research*) a permis, en 2008-09, à 22 jeunes adultes âgés de 18-21 ans et présentant un trouble du développement de se préparer au marché du travail, d'être indépendants sur le campus et d'être intégrés dans la communauté.

Les établissements d'enseignement tertiaire peuvent également développer des actions spécifiquement destinées à faciliter l'accès à l'emploi des étudiants handicapés. Le service d'accueil et d'accompagnement de l'Université George Washington (Washington, DC) informe par exemple les étudiants handicapés des possibilités d'emploi existantes au sein du gouvernement fédéral, leur délivre des conseils sur la stratégie à développer pour signaler la déficience ou le trouble de l'apprentissage aux employeurs potentiels, les informe des appuis qu'ils peuvent trouver pour accéder à des stages. En Irlande, l'Institut technologique de Limerick noue des liens avec le responsable du service d'aide à l'emploi pour faciliter l'accès des étudiants handicapés aux stages. En France, l'Université Paris 8 inclut les questions spécifiques au handicap dans les journées organisées pour mettre les étudiants en lien avec les employeurs. L'Université d'Aarhus a développé une méthodologie d'accompagnement vers l'emploi qu'elle inclut dans sa stratégie d'accompagnement et qu'elle propose dans le cadre d'un programme de formation, financé par les autorités régionales, s'adressant aux chargés d'accueil et d'accompagnement de la région d'Aarhus.

L'insertion professionnelle reste néanmoins malaisée pour nombre d'étudiants handicapés. Ils sont moins nombreux que les autres étudiants à accéder aux stages ou à pouvoir conjuguer leurs études avec une activité professionnelle. Aux États-Unis, par exemple, seuls 18 % des jeunes handicapés ayant quitté l'enseignement secondaire disent

combiner leurs études avec une activité professionnelle alors que la majorité des étudiants américains le font (Newman *et al.*, 2009). En Norvège, nombre d'étudiants rencontrés regrettent d'être pénalisés professionnellement en ne pouvant effectuer ni de stage, ni d'activité professionnelle au cours de leur cursus ou durant les vacances universitaires alors que 50 % des jeunes âgés de 18 à 20 ans exercent une activité professionnelle parallèlement à leurs études (OCDE, 2008c). Les étudiants français rencontrés regrettent l'insuffisance du soutien en matière de stage alors que les étudiants irlandais jugent que l'accès plus difficile aux stages les démunit professionnellement à l'issue de leur formation.

Les établissements d'enseignement tertiaire n'ont pas toujours le même degré de connaissance sur le devenir professionnel des étudiants handicapés que sur celui des autres étudiants, notamment dans les pays où prévaut une conception diagnostique du handicap ou dans ceux qui n'incitent que très peu ou très récemment les établissements à accorder à la question de l'emploi l'intérêt qu'elle mérite. L'emploi des étudiants handicapés ne fait d'ailleurs que très rarement partie intégrante de la politique des services d'aide à l'insertion professionnelle des établissements d'enseignement tertiaire, cette question étant déléguée aux services d'aide et d'accompagnement des étudiants handicapés. Au Danemark, le soutien alloué par les services d'aide du ministère de l'Éducation ne concerne que l'accès aux enseignements et inclut à ce titre les aménagements liés aux stages. Ils ne comprennent toutefois pas l'éventuel soutien requis par les étudiants pour exercer une activité professionnelle parallèlement à leurs études comme le font la majorité des étudiants danois. En Norvège, l'accompagnement vers l'emploi des étudiants est délégué aux associations d'étudiants et la taille ainsi que l'activité du service dépendent, de l'avis de personnes interviewées, du nombre d'étudiants inscrits bien plus que d'une stratégie inscrite dans une politique d'établissement.

Par ailleurs, les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés n'incluent que marginalement la question de l'emploi dans leurs stratégies d'admission et d'accompagnement. L'évaluation des besoins d'accompagnement n'intègre que très peu le projet professionnel de l'étudiant et les chargés d'accompagnement peinent à inclure l'accès aux stages, le parrainage par des entreprises et/ou la conciliation des études avec une activité professionnelle dans leurs stratégies d'accompagnement. Les conseils et le soutien délivrés mettent l'accent sur les dimensions pédagogiques et psychologiques au détriment des dimensions proprement liées à l'accès à l'emploi ou à l'exercice de celui-ci. Il n'est pas rare que les étudiants handicapés se sentent abandonnés lors de la recherche de stage, notamment lorsqu'ils se heurtent aux résistances liées aux préjugés qui entourent le handicap ou lorsqu'ils doivent répondre aux questions qui entourent les éventuels aménagements requis par la déficience ou le trouble spécifique de l'apprentissage. En outre, les services d'accueil et d'accompagnement dédiés aux étudiants handicapés ne collaborent que relativement peu avec les services d'aide à l'insertion professionnelle de l'établissement. Ils peinent ainsi à créer les passerelles susceptibles de favoriser des politiques d'établissement conciliant réussite universitaire et insertion professionnelle et faisant de l'emploi une composante à part entière de la politique d'accessibilité. Certains employeurs peuvent alors regretter une absence de suivi durant le stage et un manque de soutien lors de la phase de recrutement et d'intégration de la personne.

Une collaboration plus étroite avec les services d'aide à l'insertion professionnelle permettrait d'optimiser la qualité des conseils et du soutien proposés en matière d'emploi aux étudiants handicapés. Les centres d'aide à l'insertion professionnelle n'ont pas

toujours les compétences requises pour bien conseiller les étudiants handicapés sur les stratégies les plus appropriées pour signaler aux employeurs potentiels leur déficience, sur le soutien auquel les employeurs et eux-mêmes ont droit, sur les conditions permettant la mise en œuvre des aménagements au poste de travail que peut requérir la déficience. Rares sont d'ailleurs les services d'aide à l'insertion professionnelle qui, à l'image du travail mené par les structures d'aide à l'emploi créées dans le cadre de l'activation des politiques de l'emploi, les accompagnent vers l'emploi et dans l'emploi. La fin du cursus peut ainsi prendre l'allure d'un bond dans le vide qui peut être déstabilisant pour les intéressés et qui priverait les établissements d'enseignement tertiaire d'un ancrage dans l'environnement précieux pour l'insertion professionnelle de l'ensemble des étudiants. Certains employeurs peuvent regretter que les étudiants handicapés hésitent trop à signaler leur déficience ou leur trouble spécifique de l'apprentissage, mettent l'accent sur les incapacités engendrées par la déficience au détriment des compétences acquises lors de la formation, et qu'ils ne soient pas suffisamment préparés aux exigences des postes de travail et manquent, pour certains, de confiance en eux.

Renforcer les synergies entre l'enseignement tertiaire et les entreprises

Tisser et formaliser des liens avec les employeurs

Les difficultés d'accès à l'emploi reflètent le cloisonnement de l'enseignement tertiaire vis-à-vis de son environnement, notamment les employeurs. Les établissements d'enseignement tertiaire ont dans l'ensemble renforcé leurs liens avec les employeurs, même si c'est d'ampleur et de manière variables selon les pays et les établissements. Le Montgomery College (Maryland, États-Unis) entend permettre aux employeurs de trouver les candidats les mieux qualifiés pour les emplois recherchés. Il leur propose de mettre des offres d'emploi sur le site Internet de l'établissement, de rencontrer les étudiants lors de journées consacrées aux stages ou au recrutement. En Norvège, les liens noués par certaines entreprises avec l'Université d'Oslo ont facilité l'accès à l'emploi de nombre d'étudiants. On peut citer à cet égard les liens qui l'unissent à une grande entreprise de télécommunications norvégienne depuis une dizaine d'années et grâce auxquels une centaine d'étudiants présentant une déficience motrice ont trouvé un emploi. Les liens tissés avec les entreprises permettent de faciliter l'accès aux stages des étudiants handicapés : en France, les stagiaires recrutés pour une durée supérieure à 150 heures peuvent être comptabilisés par les entreprises dans le quota d'emploi de personnes handicapées qu'elles doivent respecter et les aménagements nécessaires ainsi que les coûts liés aux transports peuvent être pris en charge par l'Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH) ou le Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique (FIPHFP).

Ces liens, notamment dans les universités, semblent toutefois insuffisamment installés, trop occasionnels ou trop ténus, pour que les établissements d'enseignement tertiaire puissent s'appuyer pleinement sur les initiatives prises pour inciter les entreprises à recruter des personnes handicapées. L'Irlande propose par exemple un soutien financier aux entreprises qui recrutent une personne handicapée pour une durée supérieure à 20 heures par semaine afin de compenser la perte de productivité lorsque celle-ci excède 20 %, de couvrir les coûts additionnels susceptibles d'être engendrés par le recrutement de personnes handicapées ainsi que les coûts liés au recrutement d'un chargé d'insertion lorsque les entreprises recrutent plus de 30 personnes handicapées. La France impose aux employeurs du secteur privé comme du secteur public de recruter un quota de salariés handicapés et les soutient pour ce faire financièrement, techniquement et

méthodologiquement. Le Danemark a pris des mesures en faveur des entreprises destinées à augmenter de 1 % par an la part d'employeurs recrutant des personnes handicapées.

Ces initiatives ont sensibilisé nombre d'employeurs au recrutement de personnes handicapées et les ont incités à mener des politiques en faveur de la diversité. Les universités semblent toutefois avoir du mal à répondre aux sollicitations de ces entreprises : parmi celles rencontrées, certaines regrettent de ne pas avoir plus de contact avec les services d'aide à l'emploi des universités alors que d'autres ont été étonnées d'avoir eu des difficultés à entrer en contact avec des étudiants handicapés pour pouvoir en recruter.

Optimiser la coopération avec les services d'accompagnement vers l'emploi

Les établissements d'enseignement tertiaire entretiennent également des liens trop informels et trop minces avec les services d'aide à l'emploi créés par les politiques actives de l'emploi. Tous les pays ont à ce jour pris des initiatives en faveur de l'emploi des personnes handicapées dans le cadre des politiques actives de l'emploi. L'Irlande a par exemple multiplié par quatre les sommes consacrées à l'accès à l'emploi en milieu ordinaire des personnes handicapées entre 2001 et 2008 pour atteindre le montant de 74 millions EUR. Elle a connu une progression de près de 30 % du nombre de bénéficiaires ayant accédé à des initiatives favorisant l'accès au marché de l'emploi entre 2003 et 2008 (Higher Education Authority, 2009). Elle a notamment créé des programmes d'accompagnement vers l'emploi à l'attention des jeunes adultes handicapés qui sont proches de l'emploi, mais qui nécessitent d'être confrontés à des situations de travail et d'être soutenus individuellement par un coach. Le National Learning Network propose quant à lui des formations individualisées destinées à renforcer les compétences techniques, physiques et psychologiques des jeunes adultes ainsi que des services d'évaluation et de soutien à l'attention de celles et ceux présentant des troubles de l'apprentissage ou du comportement.

La France a créé un réseau de structures de placement accompagnant les employeurs dans leurs démarches de recrutement ainsi que les personnes handicapées dans leurs démarches d'accès à l'emploi. Elle a par ailleurs multiplié par plus de deux les actions de formation à l'attention des personnes handicapées entre 1998 et 2006 et la part des mesures d'accompagnement vers l'emploi a progressé de 9 % durant la même période pour atteindre 20.8 % en 2006.

Le Danemark a développé un ensemble de mesures facilitant l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle des personnes handicapées afin que 2 000 d'entre elles trouvent annuellement un emploi. Il a notamment créé un centre spécialisé dans le handicap qui conseille et soutient les acteurs des services de l'emploi, délivre des informations sur les législations et les moyens susceptibles d'optimiser l'accès à l'emploi des personnes handicapées et développe de nouvelles méthodologies susceptibles de renforcer l'accès de ces dernières à l'emploi en milieu ordinaire. Il a également développé un programme qui soutient financièrement les jeunes diplômés rencontrant des difficultés pour accéder à l'emploi, notamment en leur permettant d'accéder à une expérience professionnelle, ainsi qu'un programme leur permettant de bénéficier d'un assistant sur le lieu de travail.

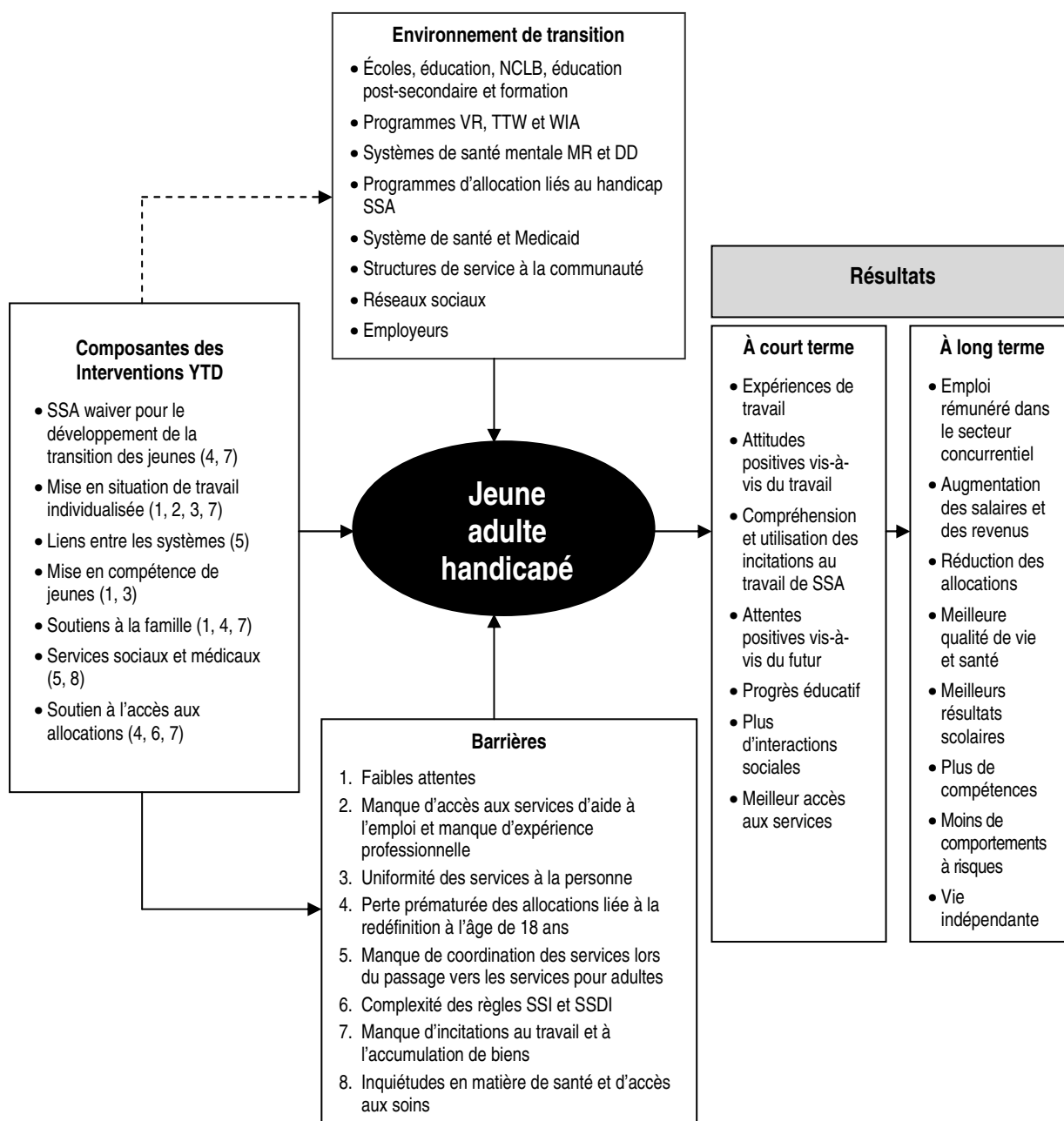
Aux États-Unis, le *Ticket to Work Program* a été institué en 1999 pour offrir aux personnes handicapées bénéficiant d'allocations du fait de leur inactivité d'avoir de plus amples possibilités d'accompagnement vers l'emploi de la part de services publics et privés créés à cet effet, d'employeurs et d'autres organisations. Les services

d'accompagnement vers l'emploi incluent la formation professionnelle (*vocational rehabilitation training*), le placement dans l'emploi ainsi que les autres services de soutien nécessaires à l'insertion professionnelle.

Le projet Youth Transition Demonstration (YTD), développé par l'administration de sécurité sociale (SSA) aux États-Unis et décrit par le rapport de pays, soutient notamment les jeunes adultes handicapés dans leurs démarches d'accès à l'emploi, au logement et à la création d'entreprise et s'attache pour ce faire à les mettre en compétence ainsi que leur famille pour être plus proactifs dans leurs démarches, en créant des systèmes intégrés de coordination (graphique 4.8). Il optimise pour ce faire l'articulation entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels ; il renforce les liens entre le système éducatif et les autres secteurs pour rendre les transitions vers l'emploi et l'enseignement tertiaire aussi souples et flexibles que possible ; il mobilise autant que de besoin les services sociaux et sanitaires nécessaires à l'appui des jeunes handicapés sur les lieux de travail, dans la classe ou dans la communauté. Les spécialistes dans l'accès à l'emploi (*job development specialists*) contactent et conseillent les employeurs, accompagnent les jeunes adultes vers l'emploi et veillent à leur intégration dans l'emploi.

Or, les liens entre les établissements d'enseignement tertiaire, notamment les universités, et les acteurs en charge de l'accès à l'emploi des jeunes adultes handicapés sont relativement distendus. Les sites d'information ne comprennent que très occasionnellement des liens susceptibles de les renseigner sur les structures d'aide à l'emploi existantes ainsi que des informations sur les aides et types de soutien existants pour favoriser l'accès à l'emploi. Par exemple, peu d'universités françaises ont des liens avec le réseau CAP-emploi en charge de l'insertion professionnelle des personnes handicapées ou les missions locales en charge de l'insertion de jeunes et l'accès à la formation professionnelle des jeunes adultes handicapés s'en trouve singulièrement complexifiée. En Norvège, les exemples de coopération entre l'Organisation norvégienne du travail et de la protection sociale (NAV) et les universités sont peu nombreux et les projets récemment développés par la NAV pour favoriser l'insertion professionnelle des étudiants handicapés se heurtent aux difficultés qu'éprouvent les services d'aide à l'insertion professionnelle à identifier les étudiants concernés et à les conseiller de manière appropriée. Les établissements scolaires nord-américains ne sont, par exemple, qu'un quart à contacter des établissements d'enseignement tertiaire, les structures de formation professionnelle ou les services d'aide à l'emploi dans le cadre du plan de transition élaboré avec les élèves handicapés et la définition de liens formels entre les établissements scolaires et tertiaires, les autorités éducatives locales, les services locaux, et les structures et services en faveur de l'emploi ne sont pas suffisamment développées (Cobb et Alwell, 2007 ; Wagner *et al.*, 2006b). Les liens que tisse l'Université George Washington avec le Centre pour les stages et les séminaires académiques de Washington sont à cet égard particulièrement intéressants puisqu'ils donnent l'occasion aux étudiants handicapés les plus méritants désireux de travailler pour le gouvernement fédéral dans les branches managériales, législatives et judiciaires d'accéder à des bourses d'un montant de 8 500 USD. Ils leur permettent également d'entrer en contact avec des employeurs potentiels alors qu'ils offrent à ces derniers la possibilité de trouver une main d'œuvre qualifiée et compétente.

Graphique 4.8. Le projet Youth Transition Demonstration de la Social Security Administration des États-Unis



Source : US Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, « Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment », rapport de pays, Washington, DC.

Mais les établissements d'enseignement tertiaire ne travaillent pas toujours suffisamment étroitement avec leur environnement et les échanges existants ne conduisent pas toujours à des coopérations source de synergies conjuguant réussite universitaire et accès à l'emploi. Les services d'aide à l'emploi des établissements d'enseignement tertiaire danois ne mobilisent par exemple que très rarement les acteurs

spécialisés dans l'accompagnement vers l'emploi des personnes handicapées, privant ainsi les jeunes handicapés des différentes mesures susceptibles de faciliter l'accès aux stages, de conjuguer études et emploi et d'exercer un emploi à l'issue du cursus. En Norvège, le cloisonnement entre les établissements d'enseignement tertiaire et les employeurs contribue à priver les étudiants handicapés des diverses formules créées par le gouvernement pour permettre aux personnes handicapées de tester leurs capacités.

Les structures d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés se trouvent privées des outils leur permettant d'inclure la question de l'emploi dans leur stratégie d'admission et d'accompagnement et les étudiants handicapés peuvent éprouver de notables difficultés à trouver un emploi. Les services en charge de l'accès à l'emploi des personnes handicapées créés dans le cadre de l'activation des politiques de l'emploi peuvent être conduits à ignorer par trop la situation professionnelle des jeunes adultes handicapés ayant accédé à l'enseignement tertiaire. Ils peuvent également avoir du mal à prendre, le cas échéant, le relais du système éducatif lorsqu'il s'agit d'aménager les postes de travail, de construire les conditions de passage de l'enseignement tertiaire vers l'emploi. Ils peuvent, ainsi que cela a été souligné lors des visites, méconnaître les réticences des étudiants présentant un trouble invisible (trouble du comportement, trouble psychique) à signaler leur particularité et à accéder aux initiatives en faveur de l'accès à l'emploi des adultes handicapés s'ils sont éligibles.

Conclusion

L'augmentation du nombre d'étudiants handicapés n'a qu'un impact limité en termes d'emploi puisque les jeunes adultes handicapés sont surexposés au chômage et à l'exclusion sociale. Cette surexposition est imputable aux évolutions d'un marché du travail qui attache de plus en plus d'importance aux propriétés comportementales et qui tend de ce fait à réduire les chances d'accès des jeunes adultes handicapés, notamment lorsqu'ils présentent un trouble du comportement ou un trouble psychique.

Elle est également liée aux difficultés qu'éprouvent les systèmes éducatifs à permettre aux jeunes adultes handicapés d'accéder aux cursus professionnellement porteurs et à les préparer aux exigences du marché du travail dans un contexte où le diplôme, bien qu'essentiel à l'accès à l'emploi, est de moins en moins suffisant en soi. Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, les initiatives prises ces dernières années pour développer l'accès à la formation professionnelle ne sont pas toujours aisément accessibles aux jeunes adultes handicapés et les cursus de formation ne sont par ailleurs pas toujours adaptés à certaines de leurs spécificités. Les lycéens handicapés peuvent donc peiner à accéder à des cursus de formation professionnelle de qualité suffisante et qui les préparent aux exigences du marché de l'emploi.

Les établissements d'enseignement tertiaire peinent quant à eux à conjuguer réussite universitaire et insertion professionnelle, malgré les initiatives prises pour professionnaliser les études dans le tertiaire ou créer des passerelles entre l'enseignement de type CITE 5B et l'enseignement de type CITE 5A. L'accès à l'emploi des étudiants handicapés n'a en effet pas toujours le même degré de priorité que celui des autres étudiants et les stratégies d'admission et d'accompagnement incluent rarement cette dimension parmi leurs préoccupations. Par ailleurs, les liens entre les établissements d'enseignement tertiaire et les milieux économiques sont parfois trop distendus ou informels et les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés collaborent insuffisamment avec les services d'aide à l'insertion professionnelle de l'université ou ceux créés dans le cadre des politiques de l'emploi pour que naissent des

synergies favorables à l'accès à l'emploi des étudiants handicapés. Ceux-ci acquièrent plus difficilement une expérience professionnelle durant leurs études, ont un accès plus malaisé aux stages et peuvent se sentir isolés à l'issue du cursus alors que les employeurs peinent à trouver la main d'œuvre handicapée qualifiée qu'ils peuvent chercher à recruter.

Optimiser la transition vers l'emploi à l'issue de l'enseignement tertiaire nécessite notamment de mieux inclure la question de l'emploi dans les stratégies d'établissement, de renforcer les synergies avec les milieux économiques et les services d'accompagnement vers l'emploi afin de favoriser des politiques d'établissements faisant de l'insertion professionnelle des étudiants handicapés une composante à part entière.

Références

- Amar, M. et S. Samira (2003), *L'emploi des personnes handicapées ou ayant des problèmes de santé de longue durée*, DARES, Premières synthèses informations, n° 41-3.
- Baethge, M., S. Solga et M. Wieck (2007), *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn/Berlin.
- Berthoud, R. (2006), *The Employment Rates of Disabled People*, Research Report No. 298, HMSO, Londres.
- Bjerkan, K.Y. et M. Veenstra (2008), « Utdanning, arbeid, bolig og transport for unge voksne 20 til 35 år », *Statusrapport 08: samfunnsutviklingen for personer med nedsatt funksjonsevne*, Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne, Oslo, pp. 154-207.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*; 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, Bonn/Berlin.
- Central Statistics Office (2008), *National Disability Survey 2006 – First Results*, Dublin Stationary Office, Dublin.
- Cobb, B. et M. Alwell (2007), *Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth with Disabilities: A Systematic Review*, NSTTAC.
- Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi », Rapport de pays, ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Deutsches Studentenwerk (2008), *18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland*, Deutsches Studentenwerk, Berlin.
- Disabled World (2010), *U.S. Bureau of Labor Statistics Employment Status of Persons with a Disability in the United States*, <http://disabled-world.com/disability/statistics/disability-employment-statistics.php>.
- Ebersold, S. (2008), « Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects », in OCDE, *Higher Education to 2030, Vol. 1: Demography*, OCDE, Paris.
- Field, S. et al. (2009), *Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, Initial Report, OCDE, Paris.

- Getzel, E.E., R.A. Stodden et L.W. Briel (2001), « Pursuing Postsecondary Education Opportunities for Individuals with Disabilities », in P. Wehman (éd.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities*, Paul H. Brookes Publishing Co, Baltimore, MD.
- Higher Education Authority (2009), *Higher Education Key Facts and Figures 07/08*, Dublin.
- Horn, L. et S. Nevill (2006), *Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions: 2003–04: With a Special Analysis of Community College Students* (NCES 2006-184), US Department of Education. National Center for Education Statistics, Washington, DC.
- Kuczera, M. (2010), *Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational, Education and Training, Czech Republic*.
- Legard, S. (2009), « Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway », Work Research Institute, Oslo.
- Ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, La documentation française, Paris.
- Ministère de l'Éducation de la République tchèque (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, ministère de l'Éducation de la République tchèque, Prague.
- Newman, L. et al. (2009), *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School*, SRI International, Menlo Park.
- Nguyen, K.N. et V. Ulrich (2008), « L'accès à l'emploi des personnes handicapées en 2007 », *Premières informations sociales*, DARES, n°47.1.
- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*, OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Transformer le handicap en capacité : promouvoir le travail et la sécurité des revenus des personnes handicapées*, OCDE, Paris.
- OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008a), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3) : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris
- OCDE (2008b), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*, Paris.
- OCDE (2008c), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Norvège*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009a), *Regards sur l'éducation 2009 : Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009b), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : France*, OCDE, Paris.
- OCDE (2009c), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : États-Unis*, OCDE, Paris.
- OCDE (2010), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Danemark*, OCDE, Paris.

- Powell, J.J.W, K. Felkendorf et J. Hollenweger (2008), « Disability in the German, Swiss and Austrian Education Systems », in Gabel, S.L. et S. Danforth (éd.), *Disability and the Politics of Education*, Peter Lang, New York.
- Reiersen, T. (2004), *Oppfølgingsundersøkelse av arbeidssøkere som sluttet å melde seg ved Aetat høsten 2002*, Del 2: Yrkeshemmede arbeidssøkere.
- Schier, F. (2005), « Wege der beruflichen Bildung junger Menschen mit Behinderung im dualen System », in R.Bieker (éd.), *Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, pp. 148-166.
- Statistics Norway (2007), *Ungdoms levekår, Tor Morten Normann (red.)*, Statistisk sentralbyrå, Oslo.
- Statistics Norway (2009), *Fakta om utdanning I Norge 2009 : nøkkeltall fra 2007*, Statistic sentralbyrå, Oslo.
- US Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs (2010), Rapport de pays, « Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment », Washington, DC.
- US Department of Labor (2010), *Persons with a Disability: Labor Force Characteristics 2009*, Bureau of Labor Statistics, www.bls.gov/news.release/disabl.nr0.htm.
- Wagner, M. et al. (2005), *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities, A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Wagner, M. et al. (2006a), *The Academic Achievement and Functional Performance of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Study-2 (NLTS2)*, SRI International Menlo Park, CA.
- Wagner, M. et al. (2006b), *An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.

Chapitre 5

Conclusions et recommandations

L'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés s'est sensiblement amélioré au cours de la dernière décennie dans les pays participant au projet (Danemark, États-Unis, France, Irlande, Norvège, République tchèque), notamment pour celles et ceux présentant un trouble de l'apprentissage. Cette augmentation reflète la part croissante de jeunes adultes handicapés satisfaisant aux prérequis de l'enseignement tertiaire engendrée par les politiques développées au cours de ces deux dernières décennies en faveur de l'inclusion des personnes handicapées.

L'avènement d'une « école pour tous » a amélioré l'accès à l'enseignement tertiaire

Cette augmentation du nombre d'étudiants handicapés illustre la promotion d'une « école pour tous » soucieuse d'efficacité et d'équité et désireuse de faciliter la participation de tous au développement économique et social de la société.

Cette « école pour tous » mobilise des ressources financières, techniques et humaines pour placer les élèves handicapés à égalité de chances avec les autres élèves en compensant les conséquences de la déficience. Des incitations financières et méthodologiques ont conduit les établissements scolaires à s'ouvrir à la diversité des profils éducatifs et les établissements d'enseignement tertiaire à inclure la question du handicap dans leur politique d'établissement et à se doter d'un service d'accueil et d'accompagnement dédié aux étudiants handicapés.

Cette « école pour tous » fait de la réussite scolaire de tout élève, quel que soit sa particularité, un de ses objectifs et fait de l'excellence le moyen de soutenir les plus faibles tout en encourageant les plus forts à se dépasser. Le développement d'environnements éducatifs de conception universelle suffisamment souples pour s'adapter à la diversité des besoins éducatifs, la réduction des taux d'échec scolaire, les initiatives en faveur de l'assurance qualité ont ainsi contribué à augmenter le nombre d'élèves handicapés pouvant prétendre à l'enseignement tertiaire.

L'augmentation du nombre d'étudiants handicapés reflète de surcroît la mobilisation croissante des systèmes éducatifs autour du devenir des élèves qu'autorise la diversification des opportunités éducatives à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire, la création des passerelles nécessaires à la fluidification des possibilités de cheminement entre les niveaux et les secteurs éducatifs ou encore l'existence de mesures dérogatoires à l'attention des groupes défavorisés, y compris les élèves et les étudiants handicapés.

Les stratégies des établissements conditionnent l'accès à l'enseignement tertiaire

La part croissante de jeunes adultes handicapés dans l'enseignement tertiaire est par ailleurs indissociable des stratégies adoptées par les lycées et les établissements d'enseignement tertiaire pour construire les cheminements vers l'enseignement tertiaire et préparer les lycéens à faire face aux exigences liées au passage à l'âge adulte.

Les stratégies développées par les lycées entendent le plus souvent fournir aux lycéens handicapés des informations leur permettant de faire des choix éclairés adaptés à leurs possibilités et à leurs souhaits professionnels. Elles les incitent plus rarement à planifier précautionneusement et suffisamment à l'avance les différentes étapes qui jalonnent le parcours vers l'enseignement tertiaire et rares sont celles qui entendent les préparer à faire face aux exigences qui s'imposent à eux à l'issue de l'enseignement secondaire.

Dans l'enseignement tertiaire, les stratégies d'admission et d'accompagnement, bien que variables selon les établissements, entendent conduire l'étudiant handicapé à s'investir activement dans le cursus choisi et l'établissement à veiller à sa réussite et à son intégration dans la communauté universitaire.

Elles s'attachent pour ce faire à prévenir les risques d'échec en établissant des liens avec les services permettant de considérer les dimensions extracurriculaires (transports, logement) ou en prolongeant le travail mené dans l'enseignement secondaire. Les établissements peuvent alors participer à des journées portes ouvertes ou à des salons d'information, développer des liens avec des personnels de l'enseignement secondaire ou offrir des parcours de découverte permettant aux étudiants de relier leurs choix à un projet et de dresser progressivement les contours du processus de transition.

Les stratégies d'admission s'emploient également à responsabiliser les étudiants handicapés. Elles les encouragent à mentionner leur besoin éducatif le plus précocement possible pour que puissent être définis en temps et en heure les aménagements et le soutien requis. Elles les conseillent aussi sur l'organisation des cursus, les informent de la politique en matière d'accessibilité ainsi que sur le soutien et les aménagements auxquels ils peuvent prétendre, les sensibilisent aux implications de leurs choix en termes d'exigences académiques.

Les stratégies d'admission s'emploient en outre à instaurer une relation contractuelle avec les étudiants handicapés susceptible de mobiliser les acteurs de l'établissement autour d'un projet d'accompagnement spécifiant les objectifs poursuivis, le soutien et les aménagements mobilisés ainsi que leurs conditions de mise en œuvre.

Un ethos inclusif, vecteur de transition

La qualité du processus de transition dépend de l'existence d'un ethos inclusif au niveau de l'établissement qui fait de l'ouverture à la diversité une de ses missions et de l'accessibilité pédagogique, sociale, psychologique et physique une composante culturelle.

Cet ethos inclusif suppose la sensibilisation de la communauté universitaire au rôle moteur de la diversité en termes d'innovation et de créativité et à l'effet contreproductif des préjugés à l'égard des jeunes adultes handicapés. Il repose aussi sur la mobilisation de

chaque membre de l'établissement autour de la réussite de chaque étudiant par l'intermédiaire de formations relatives à l'éducation inclusive, en mettant en place des modèles identificatoires mobilisateurs et en favorisant le soutien par les pairs.

Cet ethos inclusif est particulièrement observable dans les pays ayant retenu une conception éducative du handicap qui incite à rapporter prioritairement les difficultés des étudiants handicapés aux modes d'organisation de l'établissement et aux pratiques pédagogiques des enseignants. Dans ces pays, les établissements tendent à voir dans la diversité une source de réussite pour l'ensemble de la communauté universitaire, à associer le soutien et les aménagements à un vecteur de réussite pour tout étudiant et à voir dans l'accessibilité une source de développement.

Lorsque prévaut une approche diagnostique du handicap, les établissements d'enseignement tertiaire tendent à voir la diversité comme une exception, à percevoir la présence d'étudiants handicapés comme une contrainte et à associer les aménagements et le soutien à un surcoût.

Une transition vers l'enseignement tertiaire plus difficile et plus heurtée

Malgré les progrès effectués, l'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés est encore plus difficile et plus aléatoire que pour l'ensemble des jeunes adultes, notamment lorsqu'ils présentent une déficience (sensorielle, motrice ou intellectuelle) ou un trouble psychique. Par exemple, alors que le taux d'accès à l'enseignement tertiaire a d'une manière générale augmenté de 8 % en Irlande entre 2000 et 2006, le rapport de pays indique que cette progression a été de 2.6 % pour les personnes handicapées.

Les parcours vers l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés sont également plus aléatoires que ceux que connaissent l'ensemble des jeunes adultes. Ils peuvent être jalonnés de discontinuités, source de ruptures ou d'orientation contrainte comme, par exemple, en Norvège où selon le rapport de pays 24 % des étudiants handicapés disent ne pas suivre un cursus de leur choix.

Les étudiants handicapés sont également proportionnellement moins nombreux que leurs pairs non handicapés à réussir leurs études, notamment lorsqu'ils présentent un trouble spécifique de l'apprentissage, des troubles du comportement ou des troubles psychiques.

Les politiques inclusives ont renforcé les possibilités d'accès mais ciblent insuffisamment les obstacles liés à la transition

Les politiques inclusives développées ces dernières années ont sensiblement renforcé les possibilités d'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés, notamment lorsqu'ils présentent un trouble spécifique de l'apprentissage. Elles n'ont toutefois pas toujours suffisamment considéré les facteurs permettant la continuité et la cohérence des cheminements vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi, au risque de déléguer les chances d'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi aux familles et aux intéressés et de fragiliser celles et ceux présentant une déficience sensorielle, motrice ou mentale et/ou provenant de milieux modestes.

Elles ont également méconnu les obstacles que peuvent rencontrer les étudiants handicapés au cours de leurs études et qui peuvent les surexposer à l'abandon à l'issue de la première année, à l'échec universitaire ou à des parcours plus chaotiques. Elles ont en outre insuffisamment lié les modes de financement et les ressources additionnelles allouées aux établissements et aux jeunes adultes handicapés à leurs possibilités d'insertion professionnelle et d'inclusion. Ces derniers peuvent ainsi rester en marge de l'emploi ou accéder à des emplois peu qualifiants malgré un accès plus aisé à l'enseignement tertiaire.

Les politiques inclusives n'ont pas toujours réussi à assurer que la transition des jeunes adultes handicapés soit intégrée dans un système capable de sécuriser leur parcours à l'issue de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire. Néanmoins, le développement de politiques en faveur de leur transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi est essentiel aux politiques éducatives efficaces et équitables en termes d'accès, de réussite et de devenir.

Certains pays développent des politiques de transition spécifiques mais les défis persistent

Cette question s'est imposée récemment pour les politiques inclusives sous l'effet de l'allongement et de la multiplication des formes de transition au cours des deux dernières décennies et des persistantes difficultés rencontrées par les systèmes éducatifs à concrétiser le droit à l'éducation reconnu aux enfants et aux adolescents handicapés et à assurer leur insertion professionnelle. Les États-Unis et le Danemark en ont fait une des missions de leur système éducatif et ont, notamment, créé un cadre institutionnel spécifique. L'Irlande et la France ont pris récemment des initiatives visant à faire de la sécurisation des parcours éducatifs vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi une des missions de leur système éducatif. La Norvège semble être en passe de le faire et la République tchèque en a perçu l'importance.

La transition est devenue un enjeu majeur pour renforcer les possibilités d'inclusion des intéressés, optimiser la planification et le pilotage des politiques inclusives et prévenir des surcoûts dans un contexte de fortes pressions budgétaires. Les pays n'en restent pas moins confrontés à un ensemble de défis (tableau 5.1).

Tableau 5.1. Principaux défis pour optimiser les politiques en matière de transition et leur importance dans les pays participants

+ mineur ; ++ moyen ; +++ important ; ++++ essentiel

	Danemark	France	Irlande	Norvège	République tchèque	États-Unis
Mobiliser les acteurs et les systèmes autour du devenir des jeunes adultes handicapés et éviter qu'ils ne soient irrémédiablement marginalisés par des discontinuités	++	+++	+++	+++	++++	+
Favoriser les synergies entre les systèmes et les acteurs impliqués dans le processus de transition nécessaires à la continuité et à la cohérence des cheminements	++	+++	+++	+++	++++	+++
Permettre aux jeunes adultes handicapés et à leurs familles de faire face aux exigences du passage à l'âge adulte et de satisfaire aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi	+++	+++	+++	+++	++++	+++
Rendre les systèmes et les acteurs capables de satisfaire aux exigences de la définition et de la mise en œuvre de processus de transition	+++	+++	+++	+++	++++	+++
Disposer des mécanismes et des outils nécessaires à la planification et au pilotage des politiques et des processus de transition	+	+++	+++	+++	++++	++

Des politiques de transition de qualité sont essentielles à l'égalité de chances et de traitement des jeunes adultes handicapés

Les recommandations entendent renforcer l'aptitude des systèmes éducatifs à placer les jeunes adultes handicapés à égalité de chances et de traitement en termes d'accès, de réussite et de devenir dans un contexte de restrictions budgétaires nécessitant une optimisation des moyens mobilisés par les politiques inclusives. Elles se réfèrent aux principaux défis que les pays doivent affronter pour optimiser leurs politiques en matière de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi ainsi que pour renforcer l'aptitude des établissements scolaires et tertiaires à préparer les jeunes adultes handicapés à faire face aux changements inhérents au passage à l'âge adulte et au monde du travail.

Les recommandations présupposent que des politiques de transition de qualité sont celles qui permettent :

- aux jeunes adultes handicapés de disposer, autant que faire se peut, des mêmes connaissances et compétences que les autres jeunes adultes ;
- de leur conférer, au même titre que les autres jeunes adultes, une qualification reconnue par l'enseignement tertiaire et/ou le marché du travail ;
- d'éviter qu'ils ne soient pas plus exposés que les autres jeunes adultes à rester inactifs en n'étant ni en éducation, ni en emploi, ni en formation (NEET) ;
- qu'ils aient les mêmes chances d'accéder à un emploi de qualité que les autres jeunes adultes ;
- de les placer à égalité de chances en ce qui concerne la durée et la qualité de la transition.

Ces recommandations entendent optimiser les possibilités de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés par l'intermédiaire de politiques :

- s'organisant autour d'une conception éducative du handicap qui considère celui-ci en termes de l'effet capacitant ou invalidant des pratiques et non comme une caractéristique intrinsèque aux jeunes adultes ;
- promouvant un cadre législatif qui interdit toute forme de discrimination et demandant aux établissements d'inscrire un plan annuel d'action spécifique aux jeunes adultes handicapés qui inclut la question de la transition ;
- veillant à ce que le soutien soit incitatif tant en termes d'accès à l'enseignement tertiaire qu'en termes d'accès à l'emploi ;
- créant entre les partenaires du processus de transition vers l'enseignement tertiaire les passerelles nécessaires à la continuité et à la cohérence des cheminements entre les niveaux éducatifs ;
- allouant un soutien financier et méthodologique qui incite les systèmes éducatifs à optimiser leurs stratégies en matière de transition et à renforcer leurs liens avec leur environnement, notamment avec les employeurs et les services d'accompagnement vers l'emploi ;
- couplant plus étroitement les financements à la définition d'un projet personnalisé de scolarisation qui comprend un projet personnalisé de transition fondé sur l'autonomisation et la mise en compétence des intéressés ;
- s'appuyant sur des indicateurs et des données statistiques fiables permettant de comparer la situation des jeunes adultes handicapés par rapport à l'ensemble de la population, de cerner l'effet capacitant des stratégies et pratiques développées, du soutien délivré et des aménagements effectués et d'évaluer la qualité des parcours des lycéens et des étudiants handicapés ;
- créant des instances de coordination ou optimisant celles existantes pour faciliter les synergies locales entre les acteurs du système éducatif, du secteur de l'emploi, du secteur social et du secteur sanitaire ;
- optimisant la formation initiale et continue des acteurs du système éducatif et leur proposant des outils et supports méthodologiques.

*Les établissements d'enseignement
secondaire conditionnent la réussite
de la transition*

Renforcer les possibilités de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi suppose par ailleurs que les établissements d'enseignement secondaire :

- veillent à la réussite de tout élève et incluent la transition dans leur politique d'établissement ;
- organisent le plus précocement possible la scolarisation des élèves handicapés autour d'un projet personnalisé de transition qui les incite à planifier leur futur, les prépare aux exigences liées au passage à l'âge adulte et leur confère les compétences requises par l'enseignement tertiaire et l'emploi ;

- impliquent dans la définition et la mise en œuvre du processus de transition les intéressés et leurs familles ainsi que les différentes catégories d'acteurs concernés tout au long du processus ;
- soient suffisamment bien inscrits dans leur environnement local pour mobiliser les ressources nécessaires à la qualité du processus de transition durant la scolarité et à l'issue de celle-ci ;
- veillent à la flexibilité des aménagements et du soutien pour qu'ils soient adaptés aux besoins individuels des étudiants handicapés ;
- disposent de données statistiques permettant de cerner le devenir des étudiants handicapés ainsi que l'impact du soutien et des aménagements ;
- arment et outillent correctement les enseignants en charge de la question de la transition.

Les établissements d'enseignement tertiaire doivent adopter des politiques d'admission et d'accompagnement nécessaires à l'efficacité des stratégies

Renforcer les possibilités de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi suppose par ailleurs que les établissements d'enseignement tertiaire :

- définissent leur stratégie d'accueil et d'accompagnement en lien avec l'enseignement secondaire, les associations de personnes handicapées ou de parents et, enfin, avec le secteur de l'emploi ;
- définissent explicitement une politique à l'égard des étudiants handicapés qui prend en considération la formation des chargés d'accueil, la présence des étudiants handicapés dans les instances représentatives de l'établissement, la sensibilisation des personnels et des étudiants ;
- inscrivent la question de l'emploi dans leurs stratégies d'accueil et d'accompagnement ;
- veillent à ce que les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés collaborent étroitement avec les autres services dédiés aux étudiants ainsi qu'avec ceux destinés à soutenir les jeunes adultes handicapés pour les activités extrascolaires ;
- intègrent l'enseignement à distance et les nouvelles technologies dans leur politique d'établissement ;
- tissent et formalisent des liens avec les employeurs et les services d'aide à l'emploi pour s'appuyer sur les initiatives existantes pour favoriser l'insertion professionnelle des jeunes adultes handicapés.

Un accès à l'enseignement tertiaire qui se matérialise imparfaitement en termes d'emploi

La présence croissante d'étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire ne se concrétise toutefois que partiellement en termes d'insertion professionnelle puisque le taux d'emploi des jeunes adultes handicapés est inférieur à celui de la population active de même âge.

Cet accès malaisé à l'emploi les surexpose au chômage et à l'exclusion et ceci de manière croissante dans certains pays. Il peut être dû à une exigence croissante de qualification qui pénalise notamment les jeunes adultes handicapés présentant une déficience cognitive et à l'importance croissante accordée par les employeurs aux propriétés comportementales. Il reflète également certaines faiblesses des politiques actives d'accès au marché de l'emploi.

Acquérir une expérience professionnelle durant les études est un facteur clef pour accéder au marché du travail

Il illustre aussi les difficultés qu'éprouvent les jeunes adultes handicapés à accéder à des formations professionnellement porteuses dans un contexte où le diplôme, bien que de plus en plus important, est de moins en moins suffisant pour accéder à l'emploi. Optimiser la transition vers l'emploi suppose que :

- les initiatives prises en matière d'enseignement professionnel et de formation professionnelle dans l'enseignement secondaire pour optimiser l'employabilité des jeunes adultes handicapés soient une réelle alternative éducative ;
- les établissements d'enseignement tertiaire accordent au devenir professionnel des étudiants handicapés la même importance qu'ils accordent à celui des autres étudiants ;
- les établissements d'enseignement tertiaire développent des liens suffisamment installés et formalisés avec les milieux économiques et les acteurs œuvrant dans le cadre des politiques actives de l'emploi pour s'appuyer pleinement sur les initiatives prises pour inciter les entreprises à recruter une main d'œuvre handicapée ;
- les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés incluent plus amplement l'accès à l'emploi dans leur stratégie d'accueil et d'accompagnement, qu'ils collaborent plus étroitement avec les bureaux d'aide à l'insertion professionnelle ou les services de placement dans l'emploi pour personnes handicapées.

De telles initiatives permettraient aux étudiants handicapés d'acquérir une expérience professionnelle durant leurs études. Elles éviteraient en outre que la fin du cursus prenne l'allure d'un bond dans le vide déstabilisant pour les jeunes adultes handicapés, peu incitatif pour les employeurs potentiels et appauvrissant pour les établissements d'enseignement tertiaire en termes de liens avec les milieux professionnels.

Annexe

Méthodologie

Lignes directrices pour les rapports de pays

Les autorités nationales sont responsables de la préparation des rapports de pays. L'objectif des rapports de pays est d'identifier les politiques en matière de transition à l'égard des lycéens et des étudiants présentant une déficience ou des difficultés d'apprentissage. Tous les rapports de pays ont utilisé un cadre commun afin de faciliter les analyses comparatives et d'optimiser les possibilités de partage et d'apprentissage mutuel des pays participants. À cette fin, ils ont décrit les contextes qui spécifient les politiques en matière de transition, les politiques actuelles et les mesures existantes, les facteurs clefs qui les guident ainsi que leurs forces et leurs faiblesses.

Les pays ont présenté leurs politiques en matière de transition en décrivant le contexte de ces politiques, les facteurs clefs les conditionnant ainsi que les forces et les faiblesses de leurs politiques en matière de transition. Les rapports s'organisent selon neuf thématiques, sauf si les thèmes et les dimensions n'avaient pas d'importance pour le pays :

1. définitions du handicap
2. données statistiques
3. politiques
4. financement
5. cadre institutionnel
6. des structures de soutien
7. la formation
8. l'implication parentale et communautaire
9. développements futurs.

Les pays participants ont également mis en relief les tendances qui peuvent être anticipées à court et long terme dans les politiques futures et indiqué les plus hautes priorités retenues à l'avenir pour favoriser la transition des personnes qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage vers l'enseignement tertiaire et/ou l'emploi.

Les rapports de pays se sont appuyés sur :

- une recension d'ouvrages et de rapports considérant les facteurs qui facilitent ou qui entravent la transition vers l'enseignement tertiaire ou l'emploi des lycéens et étudiants qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage ;
- une description des politiques nationales ;
- des visites et des interviews permettant de rapporter les orientations politiques aux pratiques.

Les lignes directrices ont demandé aux pays de fournir des comparaisons ou des informations sur les tendances observables dans le temps. Cette période de temps correspond généralement à une période de dix ans.

Procédures suivies dans la préparation du rapport du pays

Les autorités nationales ont été responsables de la préparation du rapport. Il a été demandé à chaque pays de désigner une personne ressource qui a fait office de référent. Celui-ci a coordonné le projet au niveau administratif sur le plan national, a assisté aux réunions bisannuelles de l'OCDE, et, si nécessaire, aux réunions organisées au niveau national. En ce qui concerne le rapport de pays, le référent national a été responsable :

- du pilotage de la préparation du rapport ;
- des liens avec l'OCDE à propos du rapport ;
- de la liaison avec les autres ministères pouvant être concernés par les questions de transition ;
- de l'implication des groupes d'acteurs clefs à laquelle il a veillé ;¹
- des communications et des liens au sein du pays concernant le rapport ;
- de la réalisation du rapport en temps voulu ;
- des liens avec l'OCDE concernant l'organisation et la réalisation des visites et des entretiens.

Thèmes abordés dans le rapport de pays

Thème n°1 : Définitions du handicap

Cette dimension a permis de décrire les différences qui peuvent exister entre les définitions du handicap que retiennent les pays à propos des enfants et celles qu'ils retiennent à propos des adultes. Elle a également permis de dépeindre les conséquences que ces différences peuvent avoir pour les individus en termes d'accès aux droits, aux aides et au soutien, ainsi qu'à la continuité du soutien. Ces dimensions ont aussi mis en évidence l'impact qu'ont ces différences en matière de transition vers l'enseignement tertiaire et l'emploi.

Thème n°2 : Données statistiques

La présentation des données devait décrire les données statistiques disponibles sur les jeunes personnes² qui présentent une déficience et des difficultés d'apprentissage, les données manquantes, ainsi que les procédures de collecte de données. Les données

-
1. Ceux-ci varient selon les pays mais comprennent normalement, en plus du ministère de l'éducation, des ministères tels que ceux des finances, du travail, de l'industrie, de la recherche, de la science et de la technologie ainsi que des syndicats d'employeurs et de salariés. Ces groupes d'acteurs ont également été des représentants des institutions d'enseignement tertiaire, du personnel académique, des organisations d'étudiants handicapés, des agences et organismes responsables du financement et de l'assurance qualité.
 2. Quoique la définition des personnes considérées comme jeunes varient selon les pays, les données statistiques ont concerné les personnes qui présentent une déficience ou des troubles d'apprentissage âgés de 16 à 30 ans.

fournies devaient présenter les données statistiques existantes pour les jeunes personnes qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage et les comparer avec celles existantes pour la population totale. Elles devaient aussi décrire les tendances observables sur les dix dernières années. La présentation des données devrait par exemple inclure :

- le nombre jeunes personnes qui présentent des déficiences ou des difficultés d'apprentissage inscrites dans l'enseignement tertiaire, en formation professionnelle, en formation continue et en éducation tout au long de la vie, dans des formations de courte durée, dans des formations de mise à niveau, de soutien, dans des formations en alternance par rapport au nombre de jeunes personnes non handicapées dans ces secteurs ;
- le taux de chômage des jeunes personnes présentant des déficiences ou des difficultés d'apprentissage par rapport à celui des jeunes personnes non handicapées ;
- le nombre de jeunes personnes qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage qui n'étudient pas et qui ne travaillent pas comparé au nombre de jeunes personnes non handicapées qui sont dans ce cas ;
- les taux d'emploi des jeunes personnes présentant une déficience ou des difficultés d'apprentissage comparé à celui des jeunes personnes non handicapées ;
- les types d'emploi auxquels ont accès les jeunes personnes qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage (type de profession, temps de travail, salaire) par rapport aux jeunes personnes non handicapées ;
- le nombre de jeunes personnes qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage qui ne poursuivent pas leurs études après la période de scolarité obligatoire par rapport au nombre jeunes personnes non handicapées ;
- le niveau de formation et de qualification des jeunes personnes qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage par rapport aux jeunes personnes non handicapées.

Les données fournies devaient aussi présenter les données existantes sur les performances des systèmes éducatifs, comme par exemple :

- le nombre d'élèves qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage entrant et dans des cursus de niveau CITE 3A et CITE 3B et les achevant ;
- le nombre d'élèves qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage entrant et dans des cursus de niveau CITE 5 et CITE 5B et les achevant ;
- le nombre de lycéens qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage qui accèdent à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire ;
- le nombre d'étudiants qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage qui accèdent à l'emploi à l'issue de l'enseignement tertiaire ;

- le nombre d'étudiants qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage qui poursuivent leur cursus dans l'enseignement tertiaire ;
- les taux de succès et d'échec des jeunes personnes qui présentent une déficience ou des troubles d'apprentissage qui ont suivi des cours de remédiation.

Toutes les données devaient être rapportées aux caractéristiques des élèves et étudiants (type de déficience, sexe, âge, statut socio-économique, origine ethnique).

Thème n°3 : Politiques

La description des politiques devait spécifier les orientations actuelles et les buts poursuivis en matière de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes qui présentent une déficience et des difficultés d'apprentissage. Ces orientations politiques renvoient par exemples aux politiques sociales, aux politiques de l'emploi et aux politiques éducatives et peuvent être le fait des ministères en question ou résulter d'actions interministérielles. Elles englobent les objectifs poursuivis, la manière dont ils sont posés, les acteurs impliqués dans leur formulation ainsi que les difficultés qui peuvent exister pour leur mise en œuvre.

La description devait présenter les législations ayant trait à la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes qui présentent une déficience et des difficultés d'apprentissage. Elle devait décrire les législations non discriminatoires existantes, les législations et initiatives favorisant l'accessibilité des bâtiments scolaires et des universités, celles favorisant la formation des personnels enseignants et administratifs, celles favorisant l'accès à la formation professionnelle ainsi que celles soutenant l'accès à l'emploi. La description de la législation existante devait aussi spécifier les procédures d'évaluation, le soutien spécifique auquel les élèves peuvent accéder (temps supplémentaire pour les examens, proximité de l'établissement par rapport au domicile de l'élève, aménagements d'horaires, modularisation de l'enseignement). Elle devait de plus dépeindre les différences en termes de législation par rapport à l'âge et au handicap.

La description des politiques devait aussi indiquer la manière dont elles favorisent l'accessibilité des établissements d'enseignement postsecondaire (universités, institutions d'enseignement tertiaire, centres de formation professionnelle) ainsi que les initiatives favorisant l'accès à la vie professionnelle.

La description devait en outre renseigner sur les mesures prises pour articuler les questions d'emploi, d'éducation et de santé. Elle pouvait indiquer comment les politiques encouragent les relations entre les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement tertiaire et d'autres formes d'enseignement tertiaire tels que la formation professionnelle, la formation continue et l'éducation tout au long de la vie, les formations de courte durée et/ou de soutien, la formation en alternance. Elle pouvait aussi décrire les initiatives prises pour impliquer les employeurs dans le processus d'enseignement et de formation (incitations financières à l'attention des employeurs, existence d'aides techniques et humaines pour soutenir les employeurs et les employés).

Thème n°4 : Financement

Le rapport devait aussi décrire les financements alloués pour l'éducation et la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage et s'ajoutant à ceux existants pour les

personnes valides. La description pouvait, par exemple, inclure les aides s'adressant aux élèves et aux étudiants, celles visant à soutenir les établissements et celles s'adressant aux familles. Elle pouvait aussi spécifier les critères d'éligibilité en vigueur et les éventuelles articulations qui peuvent exister entre les aides allouées et les frais d'inscription.

Thème n°5 : Cadre institutionnel

Le rapport devait décrire les systèmes existants en matière d'emploi, d'éducation, de santé, de formation professionnelle et d'éducation tout au long de la vie. Il devait spécifier les structures et programmes encourageant les personnes qui présentent une déficience à être activement impliquées dans la vie professionnelle et sociale, ceux soutenant l'implication des employeurs, ainsi que ceux favorisant l'articulation entre les services de l'emploi, de l'éducation et de la santé.

Il devait aussi indiquer les conditions de financement, les organismes et/ou responsables du financement des institutions et des personnes et de l'assurance de la qualité du système, les exigences financières faites aux étudiants (frais d'inscription), les systèmes d'évaluation du cadre institutionnel, etc.

Il devait en outre préciser les initiatives prises vis-à-vis des programmes d'études pour améliorer les organisations éducatives, les matériels pédagogiques, les méthodes d'enseignement, ou tout autre forme de soutien destiné aux élèves présentant une déficience ou des difficultés d'apprentissage. Il pouvait aussi comprendre les mécanismes mis en place pour améliorer la qualité de l'offre et les données existantes en la matière.

Thème n°6 : Services de soutien

Le rapport devait présenter les types de structures et de services d'aides et de soutien mis à disposition des personnes qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage à l'intérieur du système éducatif, ceux assurant l'articulation entre le secteur de l'éducation, de l'emploi et de la santé et ceux œuvrant pour la transition vers l'enseignement tertiaire, la formation professionnelle et l'emploi. L'accent pouvait être mis sur les conditions d'accès à l'information qu'ont les élèves et étudiants, les possibilités qui s'offrent à eux dans l'enseignement secondaire et tertiaire ainsi que les possibilités de transition entre programmes et institutions. Il devait aussi renseigner sur les rôles des services de conseil académiques et non académiques, des services d'orientation, des cours de remédiation, des structures de soutien externes aux établissements.

La description devait aussi comprendre les matériels ou les initiatives destinées à aider les personnels enseignants et administratifs dans leur travail avec les élèves et les étudiants qui présentent une déficience ou des difficultés d'apprentissage (guides pour le personnel enseignant, courriers annuels à l'attention du personnel enseignant, ateliers de travail et présentations à des groupes de personnel enseignant, entretiens individuels avec les membres du personnel qui demandent information ou assistance, outils et documents d'information [livres, vidéocassettes] à la disposition du personnel enseignant). Elle devait en outre présenter les mécanismes qui ont été créés afin d'améliorer la qualité du soutien.

Thème n°7 : Formation

Le rapport devait décrire la place accordée aux questions liées à la transition dans les programmes de formation initiale et/ou continue des enseignants et des autres professionnels ainsi que les formations ou autres formes de soutien existant pour les non professionnels, notamment les parents.

Thème n°8 : Participation des parents et de la communauté

Le rapport devait spécifier la nature et l'ampleur de l'implication des parents dans le processus de transition vers l'enseignement tertiaire et l'emploi et les initiatives prises à ce sujet. Il pouvait aussi inclure les dimensions liées à l'implication des organisations bénévoles concernées par le handicap ainsi que celles renvoyant aux autres formes de soutien qu'offre la communauté telles que les dons faits par les associations ou la sponsoring par des entités commerciales.

Thème n°9 : Développements futurs

Le rapport devait indiquer les forces et faiblesses des politiques existantes en matière de transition, présenter les actions à entreprendre ainsi que celles qu'il est prévu de mettre en œuvre, par exemple dans l'année à venir ou ultérieurement.

Visites de pays

Les visites de pays ont complété les informations consignées dans le cadre des rapports de pays en prenant en considération les points de vue des acteurs. Partant des informations consignées dans les rapports, les interviews devaient mettre les politiques en relation avec les pratiques et décrire les facteurs facilitant ou entravant les parcours de l'enseignement secondaire vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

Procédure

Les visites ont duré trois jours au cours desquels ont été menés des interviews avec les principaux acteurs jouant un rôle dans les parcours des jeunes adultes handicapés vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi. Ces acteurs ont été identifiés par les pays qui, en lien avec l'OCDE, ont élaboré l'agenda des visites et fait les arrangements nécessaires. Les acteurs ont été des :

- ministres ou haut fonctionnaires au sein des ministères de l'éducation, de l'emploi et de la santé ;
- employeurs ;
- représentants d'associations de personnes à besoins éducatifs particuliers et/ou de leurs familles ;
- personnels des établissements scolaires et des universités ;
- élèves et étudiants ;
- personnels des services de soutien et d'accompagnement.

Thèmes abordés

Les interviews se sont organisées autour des forces et des faiblesses des politiques et des pratiques actuelles ainsi que des facteurs les optimisant. Elles ont recueillies des informations relatives :

- à l'efficacité de la législation et des politiques en matière de transition ;
- aux incitations (modes de financement, formation, soutien technique) déployées pour mettre en compétences les écoles, les établissements d'enseignement tertiaire, les services de soutien/transition et pour œuvrer de manière transversale pour faciliter et optimiser les transitions ;
- aux incitations (soutien et allocations) déployées pour permettre aux élèves et aux étudiants à besoins éducatifs particuliers de cheminer vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi ;
- aux politiques et stratégies développées par les écoles et les établissements tertiaires pour faciliter la continuité des parcours éducatifs au regard des procédures d'admission, des systèmes d'information, des modes d'évaluation des besoins, du soutien, de l'implication des familles, de la collaboration entre les services et les départements, etc. ;
- aux politiques et stratégies développées par les écoles et les établissements d'enseignement tertiaire pour établir des liens avec les milieux économiques ainsi que les services de soutien/ de transition ;
- aux politiques et stratégies développées par les employeurs et les services de soutien/transition pour établir des liens avec le secteur de l'éducation.

Afin d'améliorer la qualité des entretiens, ceux-ci ont été réalisés conjointement par l'OCDE et, dans la mesure du possible, par un représentant du centre de recherche retenu par le pays.

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

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

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

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Politiques d'éducation et de formation

L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi

Cet ouvrage analyse la transition des jeunes adultes handicapés vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi. Il analyse les politiques développées par plusieurs pays de l'OCDE et identifie les tendances récentes en termes d'accès à l'éducation et à l'emploi ainsi que les meilleures politiques et pratiques en matière de transition. Quels facteurs facilitent ou entravent la transition vers l'enseignement tertiaire et l'emploi ? Quelles sont les forces et les faiblesses des politiques et des soutiens existants à l'égard des jeunes adultes handicapés ? Quelles stratégies sont développées par les lycées et les établissements d'enseignement tertiaire pour faciliter cette transition et quelles sont leurs forces et leurs faiblesses ?

Il montre que l'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés a progressé de manière significative depuis dix ans. Toutefois, en dépit des progrès effectués, la transition vers l'enseignement tertiaire persiste à être plus difficile pour les jeunes adultes handicapés que pour l'ensemble des jeunes adultes. Les étudiants handicapés ont aussi moins de chances de réussir dans l'enseignement tertiaire ou d'accéder à l'emploi que leurs pairs non handicapés.

Le livre propose également des recommandations à l'attention des gouvernements et des institutions éducatives. Ces recommandations entendent mettre les jeunes adultes handicapés à égalité de chances en termes de réussite et de transition et d'optimiser ainsi la concrétisation de leur droit à l'éducation et à l'inclusion.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264111714-fr>

Cet ouvrage est publié sur *OECD iLibrary*, la bibliothèque en ligne de l'OCDE, qui regroupe tous les livres, périodiques et bases de données statistiques de l'Organisation. Rendez-vous sur le site www.oecd-ilibrary.org et n'hésitez pas à nous contacter pour plus d'informations.