

Politiques d'éducation et de formation

Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés

Edité par Serge Ebersold



Politiques d'éducation et de formation

Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés

Serge Ebersold

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.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

Ebersold, S. (2012), *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264179998-fr>

ISBN 978-92-64-17999-8 (PDF)

Collection : Politiques d'éducation et de formation
ISSN 1990-1526 (imprimé)
ISSN 1990-1518 (en ligne)

Les données statistiques concernant Israël sont fournies par et sous la responsabilité des autorités israéliennes compétentes. L'utilisation de ces données par l'OCDE est sans préjudice du statut des hauteurs du Golan, de Jérusalem-Est et des colonies de peuplement israéliennes en Cisjordanie aux termes du droit international.

Crédits photo : Couverture © styf - Fotolia.com

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

© OCDE 2012

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

À la suite d'une étude sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, l'OCDE a entrepris une recherche sur les conditions de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des lycéens à besoins éducatifs particuliers. L'objectif principal de cette recherche est d'identifier les facteurs qui facilitent ou entravent cette transition en analysant les politiques d'éducation inclusives, en réalisant une étude longitudinale se focalisant sur les parcours suivis à l'issue du lycée et en analysant les stratégies développées par les acteurs pour créer des possibilités de parcours efficaces.

Ce volume décrit les parcours suivis à l'issue du lycée et les facilitateurs ou les obstacles influençant ces parcours au Danemark, en France, en Norvège, aux Pays-Bas et en République tchèque. Il appréhende l'activité exercée ainsi que son évolution, l'aptitude des lycées à préparer les lycéens à besoins éducatifs particuliers pour leur transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi ainsi que les soutiens mis en œuvre à l'issue du lycée. Il considère également les stratégies d'admission et de soutien des établissements d'enseignement tertiaire, leur effet capacitant ainsi que le sentiment d'appartenance qu'en retirent les étudiants. Il met en lumière les bonnes pratiques permettant aux jeunes adultes handicapés d'accéder à l'enseignement tertiaire et à l'emploi et d'être ainsi membres de la société.

Le Danemark, les États-Unis, la France, la Norvège, les Pays-Bas et la République tchèque ont contribué financièrement et techniquement à la mise en œuvre de l'étude longitudinale, avec le soutien technique de la *Social Security Administration* (SSA) des États-Unis et de l'*Office of Special Education and Rehabilitative Services* (OSERS) du ministère de l'Éducation des États-Unis.

L'ouvrage a été élaboré par Serge Ebersold en étroite collaboration avec les pays concernés et avec l'appui de Philippe Cordazzo.

REMERCIEMENTS

Cette recherche 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. L'étude longitudinale a permis d'avoir des données nouvelles et inestimables sur les possibilités de transition des jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire, sur les types de parcours suivis ainsi que sur la qualité des soutiens et des aménagements. Nous voulons ici remercier très chaleureusement les experts qui ont participé à cette recherche.

L'étude n'aurait pas été réalisable sans la contribution financière et le soutien actif du Danemark, des États-Unis, de la France, de la Norvège, des Pays-Bas et de la République tchèque. L'appui technique de l'Administration de la Protection Sociale des États-Unis (SSA) ainsi que du Ministère de l'Éducation des États-Unis, *Office of Special Education and Rehabilitative Services* (OSERS) a également grandement contribué à la qualité de cette recherche.

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, Cassandra Davis, James Bouch, Christine Charlemagne, Claire Chetcuti et Heike-Daniela Herzog.

Table des matières

Résumé.....	9
Contexte	9
Des parcours qui tendent à devenir inclusifs lorsqu'ils mènent à l'éducation ou à l'emploi	9
La transition vers l'enseignement tertiaire, un processus qui nécessite d'être accompagné	11
Des jeunes adultes handicapés peu préparés à exercer une citoyenneté active au lycée	13
Des stratégies de transition de faible qualité	15
Des parcours à l'issue de la première vague favorables à l'inclusion	16
Chapitre 1. Analyser la transition : Approche conceptuelle et indicateurs.....	19
La transition, un vecteur d'équité.....	20
Descripteurs de transition.....	26
Références	28
Chapitre 2. Les jeunes adultes handicapés se jugent plutôt bien intégrés.....	31
La plupart des jeunes adultes handicapés accèdent à l'enseignement tertiaire à l'issue du lycée.....	32
La plupart des jeunes adultes handicapés exercent un emploi à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire	46
Conclusions	49
Références	50
Chapitre 3. Chances d'inclusion perçues à l'issue du lycée	51
Des possibilités de participation relativement peu perçues à l'issue du lycée	52
Conclusions	67
Références	68
Chapitre 4. La transition, une question peu présente dans les stratégies des établissements secondaires.....	69
Optimiser la qualité des parcours en améliorant les stratégies de transition	70
Une période de transition aux défis certains	75
Conclusions	79
Références	80
Chapitre 5. Accéder à l'enseignement tertiaire, un vecteur clé pour l'inclusion	81
L'accès à l'enseignement tertiaire.....	82
Améliorer la qualité des soutiens pour optimiser les conditions d'études	94
La plupart des étudiants handicapés se sentent intégrés.....	104
Conclusions	108
Références	110
Chapitre 6. Des situations qui s'améliorent avec le temps	111
Des situations qui tendent à s'améliorer depuis la première vague.....	112
Des parcours universitaires en France conditionnés par la cohérence des politiques d'établissements ...	122
Les parcours professionnels en Norvège.....	130
Conclusions	135
Références	138

Annexe A. Méthodologie	139
Annexe B. Description de la population enquêtée.....	149
Annexe C. Indicateurs clés relatifs à l'étude longitudinale	161
Annexe D. Procédure d'échantillonnage de l'étude longitudinale.....	169
Annexe E. Distribution des enquêtés selon la situation et les caractéristiques socio-démographiques...177	
Annexe F. Régressions logistiques	183

Tableaux

Tableau 1.1 Cadre conceptuel pour l'analyse de la transition	26
Tableau 2.1 Activité des enquêtés ayant quitté l'enseignement secondaire lors de la première vague (en %).....	32
Tableau 2.2 Activité exercée à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire selon le type de déficience (en %)	34
Tableau 2.3 Accès à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi en moins de trois mois selon le type de déficience, le genre, l'âge et le niveau d'études des parents chez les enquêtés danois, français et tchèques (en %).....	34
Tableau 2.4 Affiliation et participation à la vie associative (en %).....	36
Tableau 2.5 Participation à la vie associative des enquêtés norvégiens (en %).....	36
Tableau 2.6 Degré d'autonomie, principales sources de revenus et sentiment d'appartenance des jeunes adultes handicapés ayant quitté le lycée en 2007 (en %).....	37
Tableau 2.7 Niveau d'affiliation selon la situation actuelle (en %).....	38
Tableau 2.8 Niveau d'affiliation selon le niveau d'études des parents (en %).....	39
Tableau 2.9 Caractéristiques de l'emploi exercé par les enquêtés norvégiens (en %).....	45
Tableau 2.10 Répartition des jeunes adultes inactifs au moment de l'enquête selon le type d'activité exercée préalablement.....	46
Tableau 2.11 Activité exercée à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire, lieu d'inscription et soutien apporté par les familles	47
Tableau 2.12 Conditions de travail et soutiens à l'emploi (en %)	48
Tableau 2.13 Degré d'affiliation et de satisfaction dans l'emploi (en %)	48
Tableau 3.1 Possibilités de participation et niveau de compétences perçus à l'issue de l'enseignement secondaire (en %).....	53
Tableau 3.2 Possibilités de participation et compétences perçues à la sortie du lycée selon le type d'activité (en %).....	57
Tableau 3.3 Compétences, degré de préparation à l'emploi, niveau de participation et possibilités d'inscription sociale perçues à la sortie du lycée, selon le type de déficience (en %).....	58
Tableau 3.4 Distribution des jeunes adultes handicapés ayant quitté le lycée en 2007, selon le redoublement, les chances de progression perçues et l'impact des soutiens (en %).....	59
Tableau 3.5 Modalités de progression dans l'enseignement secondaire des jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques selon la déficience (n=833) (en %).....	60
Tableau 3.6 Participation à un projet personnalisé de scolarisation et à une procédure d'évaluation des besoins (en %)	61
Tableau 3.7 Soutiens dont ont bénéficié les jeunes adultes handicapés au lycée et apports des soutiens et des aménagements (en %).....	62
Tableau 3.8 Adaptations spéciales en lien avec les études et soutiens obtenus par les enquêtés norvégiens (en %)	63
Tableau 3.9 Apports des soutiens acquis par les enquêtés norvégiens au lycée (en %)	63
Tableau 3.10 Impact des soutiens selon la situation des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques (en %).....	64

Tableau 3.11 Types de soutiens et d'aménagements obtenus au lycée selon la déficience des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques et leur impact (en %)	65
Tableau 3.12 Facteurs ayant pleinement contribué à la réussite des jeunes adultes handicapés au lycée (en %)	65
Tableau 3.13 Facteurs de réussite selon le type de déficience (en %) (n=656)	67
Tableau 4.1 Inclusion de l'emploi et de l'enseignement tertiaire dans les programmes d'enseignement (en %)	71
Tableau 4.2 Inclusion de la question de la transition au lycée et thèmes abordés (en %)	72
Tableau 4.3 Inclusion de la transition au lycée selon l'âge des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques et le niveau d'études de leurs parents (n=656) (en %)	72
Tableau 4.4 Facteurs ayant affecté les parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi à l'issue du lycée (en %)	73
Tableau 4.5 Provenance des soutiens et conseils en lien avec la transition et soutiens délivrés au lycée selon les enquêtés norvégiens (en %)	74
Tableau 4.6 Chances perçues d'accéder à des soutiens de qualité à l'issue du lycée (en %)	76
Tableau 4.7 Type et qualité de soutiens mobilisés lors de la période de transition (en %)	76
Tableau 5.1 Type de cursus suivis, statut des établissements d'enseignement tertiaire et type d'inscription (en %)	83
Tableau 5.2 Type d'études, type d'inscription, concordance avec les projets et domaines d'études choisis par les enquêtés norvégiens (en %)	84
Tableau 5.3 Facteurs ayant motivé le choix du cursus et de l'établissement (en %)	85
Tableau 5.4 Type d'études suivies selon le genre des enquêtés danois, français et tchèques (en %)	87
Tableau 5.5 Facilité d'accès à l'enseignement tertiaire, signalement du handicap et raisons du non signalement (en %)	88
Tableau 5.6 Motifs conduisant à ne pas signaler le besoin, soutiens à l'inscription et à l'entrée dans l'enseignement tertiaire (en %)	90
Tableau 5.7 Travail parallèle aux études et soutien des familles (en %)	94
Tableau 5.8 Types d'aménagements obtenus dans le cadre des études (en %)	97
Tableau 5.9 Types d'aménagements obtenus par les enquêtés norvégiens dans le cadre de leurs études (n=52) (en %)	99
Tableau 5.10 Soutiens et facteurs de réussite des enquêtés danois, français et tchèques par type de handicap (n=836) (en %)	104
Tableau 5.11 Niveau d'inclusion dans la communauté universitaire et participation à la vie de l'institution (en %)	105
Tableau 5.12 Perspectives professionnelles à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire en Norvège (en %)	107
Tableau 6.1 Activité exercée lors de la seconde vague et évolution de la situation des enquêtés français entre la première et la seconde vague (en %)	113
Tableau 6.2 Activité exercée lors de la seconde vague et évolution de la situation des enquêtés norvégiens entre la première et la seconde vague (en %)	117
Tableau 6.3 Situation et soutiens des enquêtés norvégiens lors de la seconde vague selon le type d'activité (en %)	118
Tableau 6.4 Niveau et types d'études suivies (en %)	122
Tableau 6.5 Type d'établissement, cursus suivis en France et inclusion des questions d'emploi (en %)	123
Tableau 6.6 Facteurs ayant motivé le choix de l'établissement et signalement du besoin (en %)	124
Tableau 6.7 Origine et type des soutiens mobilisés, raisons du refus et impact des soutiens (en %)	125
Tableau 6.8 Facteurs ayant conditionné les parcours universitaires (en %)	126
Tableau 6.9 Secteur d'activité et conditions d'accès à l'emploi des enquêtés norvégiens (en %)	131
Tableau 6.10 Caractéristiques de l'emploi exercé par les jeunes adultes norvégiens, leurs revenus, conditions de travail et qualités attribuées au travail (en %)	132

Graphiques

Graphique 2.1 Niveau d'affiliation des jeunes en formation à l'issue de l'enseignement secondaire selon les pays (en %)	41
Graphique 2.2 Niveau d'affiliation des jeunes adultes handicapés exerçant un emploi à l'issue du lycée en 2007 selon les pays	44
Graphique 3.1 Compétences relationnelles et identitaires perçues par les jeunes adultes handicapés à l'issue du lycée (en %)	53
Graphique 3.2 Chances d'inscription sociale et de réalisation de soi perçues par les jeunes adultes handicapés ayant quitté le lycée en 2007 (en %)	55
Graphique 4.1 Stratégies de transition selon les pays (en %)	78
Graphique 5.1 Type de cursus suivi selon la déficience des enquêtés danois, français et tchèques (en %)	86
Graphique 5.2 Soutiens et conseils reçus	92
Graphique 5.3 Transition et soutiens selon le type de déficience	93
Graphique 5.4 Aides financières des parents des enquêtés danois, français et tchèques selon la déficience (%)	96
Graphique 5.5 Impact de la déficience sur le cursus des enquêtés norvégiens (en %)	97
Graphique 5.6 Inclusion du handicap dans les politiques d'établissements	101
Graphique 5.7 Facteurs de réussite (en %)	103
Graphique 5.8 Qualité de vie et sentiment d'appartenance	107
Graphique 5.9 Qualité de vie et sentiment d'appartenance des enquêtés norvégiens inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire	108
Graphique 6.1 Évolution de la situation entre la première et la seconde vague en France	114
Graphique 6.2 Évolution de la situation des enquêtés norvégiens entre la première et la seconde vague	120
Graphique 6.3 Parcours universitaires et stratégies pour l'accessibilité de l'environnement éducatif	127
Graphique 6.4 Parcours universitaires des enquêtés français	130
Graphique 6.5 Parcours professionnels des enquêtés norvégiens	134

Encadrés

Encadré 2.1 Indicateurs sélectionnés pour le graphique relatif à l'affiliation des jeunes en formation à l'issue de l'enseignement secondaire	40
Encadré 2.2 Indicateurs relatifs aux jeunes adultes handicapés exerçant un emploi	43
Encadré 3.1 Indicateurs relatifs aux compétences relationnelles et identitaires perçues à l'issue du lycée	54
Encadré 3.2 Indicateurs relatifs aux chances d'inscription sociale et de réalisation de soi perçues à l'issue du lycée	56
Encadré 5.1 Indicateurs relatifs aux soutiens et aux conseils reçus	91
Encadré 5.2 Indicateurs relatifs à l'inclusion du handicap dans les politiques des établissements	102
Encadré 5.3 Indicateurs relatifs à la qualité de vie et au sentiment d'appartenance	106
Encadré 6.1 Analyse multifactorielle de correspondance	114

Résumé

Contexte

L'étude longitudinale a pour objectif de pallier le manque de données concernant les parcours des jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers à la fin de l'enseignement secondaire et de compléter ainsi les données figurant dans les rapports des pays. Mais elle n'a pas pour autant la prétention de faire une description détaillée de la complexité des mécanismes qui régissent l'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi, ni de la grande diversité des situations rencontrées par les jeunes adultes handicapés, ni de comparer les pays entre eux. L'étude cherche à identifier les facteurs qui ont facilité ou empêché l'accès des enquêtés à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi sans prétendre que tous les jeunes adultes handicapés ont expérimenté ces mêmes facilités ou difficultés pour accéder à l'enseignement tertiaire.

Elle s'appuie sur une méthodologie établie communément par le Secrétariat et les pays concernés (Danemark, États-Unis, France, Irlande, Norvège, Pays-Bas et République tchèque) mais pouvant être mise en œuvre en fonction des spécificités de chaque pays. Le Danemark, la France et la République tchèque ont adopté le questionnaire établi en commun. Les Pays-Bas ont préféré centrer leur étude sur les aspects liés à la participation et à la transition et ont cherché à utiliser autant que possible les mêmes questions. La Norvège a retenu tous les descripteurs sans souhaiter répondre à toutes les questions en raison des contraintes de temps et de certains aspects de méthodologie décrits en annexe. Les données ont été analysées après vérification de leur cohérence et de leur comparabilité, ainsi que décrites ultérieurement.

La première vague de l'étude longitudinale a été effectuée auprès de jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais, norvégiens et tchèques. La seconde vague a été réalisée auprès d'enquêtés français et norvégiens et s'intéresse aux parcours des étudiants français dans l'enseignement tertiaire et ceux suivis par les interviewés norvégiens au sein du marché du travail.

Des parcours qui tendent à devenir inclusifs lorsqu'ils mènent à l'éducation ou à l'emploi

Les parcours suivis à l'issue du lycée

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 sont en formation pour 57 % d'entre eux, notamment lorsqu'ils présentent un trouble psychique, un trouble de l'appareil locomoteur ou une déficience sensorielle. Ils exercent un emploi dans 31 % des cas, notamment lorsqu'ils présentent un trouble de l'apprentissage ou une maladie de longue durée. Les jeunes adultes inactifs au moment de l'enquête (12 %) présentent le plus souvent un trouble cognitif, des déficiences multiples ou un trouble de l'appareil locomoteur et sont d'origine sociale plus modeste que la moyenne.

L'accès à la formation ou à l'emploi est inférieur à trois mois après la sortie du lycée dans la majorité des cas. Cela est particulièrement vrai pour les hommes, les jeunes adultes âgés de moins de 20 ans ainsi que celles et ceux présentant un trouble psychique, un trouble de l'apprentissage, un trouble sensoriel ou une déficience multiple.

Les enquêtés norvégiens exercent un emploi dans 47 % des cas tandis que 38 % font des études.

Une transition vers l'enseignement tertiaire affiliatrice

Les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques suivant une formation sont dans leur quasi-totalité inscrits dans l'enseignement tertiaire. Ils se sentent inclus dans leur communauté dans leur grande majorité (91 %), estiment être pleinement impliqués dans 54 % des cas et disent avoir créé de bonnes relations amicales (65 %). Ils se jugent financièrement indépendants dans 44 % des cas et leurs ressources proviennent essentiellement de salaires et, dans une moindre mesure, des soutiens financiers alloués par les parents. Ils estiment dans leur grande majorité (82 %) contrôler le cours de leur vie et se jugent aussi capables que tout un chacun.

Ce sentiment d'appartenance est moins observable chez les jeunes adultes inactifs, chez celles et ceux âgés de plus de 21 ans ainsi que chez les enquêtés présentant un trouble cognitif, psychique, moteur ou visuel. Les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques dont les parents n'ont pas accédé à l'enseignement tertiaire sont également moins enclins que la moyenne à juger pouvoir participer activement à la société.

Les jeunes adultes handicapés ne se sentent pas préparés au marché de l'emploi

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 jugent que trouver un emploi fut difficile (55 %) et que celui-ci ne correspond pas vraiment à leur formation (51 %). Ils l'ont principalement trouvé par leurs propres moyens ou par l'intermédiaire de la famille. Cet emploi est le plus souvent leur premier emploi. Ils travaillent en tant que salariés dans 90 % des cas dans des entreprises comprenant le plus souvent moins de 50 salariés et appartenant au secteur privé concurrentiel. Ils ne sont que 10 % à exercer des fonctions d'encadrement.

Les enquêtés norvégiens qui travaillent après avoir quitté le lycée occupent leur emploi depuis moins d'un an pour 40 % d'entre eux et ils sont 70 % à dire que trouver du travail fut aisé. Ils ont préalablement exercé un emploi dans 32 % des cas. Ils travaillent dans des entreprises du secteur privé (68 %), de moins de 50 salariés (64 %) et occupent des postes à responsabilité pour un tiers d'entre eux.

Des soutiens et des stratégies de transition de faible qualité conduisent à l'inactivité

Les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 et inactifs lors de la première vague sont à la recherche d'un emploi pour près de la moitié d'entre eux et en retrait du marché de l'emploi pour plus de la moitié d'entre eux. Ils ont préalablement exercé une activité professionnelle pour les deux cinquièmes d'entre eux et disent, lorsqu'ils ne sont pas en retrait du marché du travail, rechercher activement un emploi. Ils estiment dans l'ensemble ne pas avoir les compétences requises par le marché de l'emploi ou par l'enseignement tertiaire et sont insatisfaits des stratégies développées par les lycées en matière de transition.

Les parcours suivis à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire

Les jeunes adultes danois, français et tchèques ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire au moment de l'enquête exercent un emploi pour près de la moitié d'entre eux et poursuivent leur cursus dans le second cycle de l'enseignement tertiaire pour plus du tiers d'entre eux. Ils sont inactifs dans 15 % des cas de figure.

Une progression dans l'enseignement tertiaire relativement continue

Celles et ceux poursuivant leurs études estiment dans leur majorité (75 %) que la transition fut aisée ou très aisée et estiment pour près de la moitié d'entre eux que le cursus correspond aux projets forgés au lycée. Ils travaillent régulièrement ou occasionnellement pour plus de la moitié d'entre eux et perçoivent des bourses ou des aides pour près des quatre cinquièmes d'entre eux. Ils ont emprunté de l'argent pour financer leurs études pour près des deux cinquièmes d'entre eux. Les parents les soutiennent financièrement dans les deux tiers des cas, notamment pour faire face aux coûts de la vie (logement, transport, nourriture). Plus des quatre cinquièmes des jeunes adultes handicapés ayant poursuivi leurs études dans l'enseignement tertiaire jugent certain ou probable qu'ils trouveront un emploi à l'issue de leur formation.

Une transition vers l'emploi plutôt affiliatrice

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant accédé à l'emploi à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire sont salariés dans leur quasi-totalité. Leur environnement professionnel a été adapté convenablement dans un quart des cas de figure et les employeurs sont soutenus dans près d'un cinquième des cas. Les soutiens et les aménagements dont ils bénéficient leur permettent notamment de concilier les exigences du poste de travail avec les contraintes de la déficience dans les deux cinquièmes des cas et d'être pleinement intégrés dans l'entreprise dans la moitié des cas de figure.

L'activité professionnelle leur permet d'être inclus et de se sentir membres à part entière de la société : ils jugent leur qualité de vie pleinement satisfaisante (58 %), vivre en toute indépendance (54 %), avoir des revenus totalement appropriés (46 %) ; ils disent être à égalité de chances avec leurs collègues (68 %) et se sentent aussi respectés que leurs collègues (77 %).

Les enquêtés norvégiens exerçant un emploi à l'issue de l'enseignement tertiaire sont salariés dans leur quasi-totalité et deux tiers d'entre eux considèrent que leur emploi correspond aux projets qu'ils avaient élaborés au cours de leurs études. Ils jugent que trouver du travail fut aisé ou très aisé pour les trois quarts d'entre eux et travaillent dans le secteur public pour près des trois cinquièmes d'entre eux. Leur emploi est le plus souvent à temps plein (pour plus de la moitié d'entre eux), mais peu nombreux sont ceux occupant un poste à responsabilités (un cinquième).

La transition vers l'enseignement tertiaire, un processus qui nécessite d'être accompagné

La plupart des jeunes adultes handicapés suivent un cursus en sciences humaines et sociales

Parmi les jeunes adultes handicapés inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire, 58 % suivent des cursus universitaires, notamment lorsqu'ils présentent un trouble sensoriel, des problèmes de santé ou un trouble de l'apprentissage. Ils sont

essentiellement inscrits en sciences humaines et sociales (39.4 %), notamment lorsqu'ils sont de sexe féminin ou présentent un trouble psychique, un trouble de l'apprentissage ou un trouble visuel. Ils sont inscrits en sciences juridiques, économiques et de gestion dans 22.4 % des cas et présentent alors le plus souvent un trouble de la santé ou un trouble auditif. Ces études correspondent aux projets forgés au lycée dans les deux tiers des cas.

Les enquêtés norvégiens sont majoritairement inscrits dans des cursus non universitaires (63 %). Ils suivent le plus souvent des enseignements en sciences sociales et humaines (24 %), en sciences de l'éducation (24 %) et estiment que les études ne correspondent pas au projet forgé au lycée (57 %).

Si les cursus sont choisis en fonction des centres d'intérêt (32 %) et des compétences académiques requises (32 %), les établissements sont retenus en fonction de leur niveau d'accessibilité ou de leur réputation en la matière dans 41 % des cas. Les enquêtés norvégiens choisissent le plus souvent les établissements en fonction de leur réputation (37 %) et, dans une moindre mesure, en fonction de la proximité vis-à-vis du domicile ou de la famille (30 %).

Une transition vers l'enseignement tertiaire relativement continue

L'accès au premier cycle de l'enseignement tertiaire est jugé aisé ou très aisé par la grande majorité (85 %) des jeunes adultes danois, français, tchèques. Les deux tiers d'entre eux n'ont pas signalé leur handicap lors de l'inscription, notamment parce qu'ils ne se considèrent pas handicapés (45 %) ou l'ont jugé inutile (39 %).

L'accès au premier cycle de l'enseignement tertiaire est jugé aisé ou très aisé par 63 % des enquêtés norvégiens. Soixante et un pour cent indiquent que le handicap n'a pas été signalé à l'établissement, soit parce qu'ils jugent la chose inutile, soit parce qu'ils ne se considèrent pas comme handicapés. Lors de l'inscription, ils ont été le plus souvent soutenus par la famille, notamment dans le cas des jeunes femmes.

La flexibilité pédagogique et la coopération, deux conditions essentielles à des cursus de qualité

Les jeunes adultes danois, français et tchèques inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire travaillent régulièrement (23 %) ou occasionnellement (20 %). Ils sont par ailleurs soutenus par leur famille qui contribue par ordre décroissant au financement du coût de la vie (nourriture, transport) (45.9 %), à l'achat de matériel scolaire (37.8 %), aux coûts du logement (32.7 %) et au paiement des frais d'inscription (25.6 %). Alors que les jeunes femmes sont proportionnellement plus nombreuses à travailler que les jeunes hommes (45 % contre 40 %), ces derniers sont plus soutenus que les femmes par les parents pour le paiement des frais d'inscription (27 % contre 19.3 %) et sont plus souvent boursiers (24 % contre 19 %).

Les enquêtés norvégiens travaillent durant la semaine pour 29 % d'entre eux ou durant les week-ends (30 %) et ont contracté un emprunt ou bénéficient d'une bourse dans 61 % des cas.

Les jeunes adultes danois, français et tchèques inscrits dans le premier cycle de l'enseignement bénéficient par ordre décroissant d'aménagements pédagogiques (33.8 %), d'aides techniques (13 %) ou d'aides humaines (13.2 %). Ces aides semblent toutefois peu souvent inscrites dans un éthos inclusif, les jeunes adultes jugeant que leur établissement avait formalisé leur politique en matière de handicap dans un document dans 15 % des cas, disposait d'une équipe de conseil dans 18 % des cas, développait des

campagnes de sensibilisation dans 9 % des cas et disposait de méthodes fiables d'évaluation des candidatures dans 8 % des cas.

Les enquêtés norvégiens inscrits dans l'enseignement tertiaire bénéficient par ordre décroissant d'aménagements pédagogiques (45 %), d'aides techniques (9 %) et d'aides humaines (2 %).

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire attribuent leur réussite dans l'enseignement tertiaire à la coopération entre professionnels (22 %), à la qualité de l'organisation pédagogique et à la flexibilité des pratiques pédagogiques (22 %), au soutien de la famille et des amis (19 %) ainsi qu'à la disponibilité de référents et de personnes de contact (16.4 %).

L'importance des méthodes pédagogiques est plus particulièrement soulignée en termes de réussite par les jeunes adultes présentant un trouble visuel, un trouble moteur, un trouble cognitif, un trouble psychique ou un trouble de l'apprentissage. Les jeunes adultes présentant un trouble psychique ou plusieurs déficiences attribuent plus volontiers leur réussite au soutien de la famille et des amis alors que l'évaluation régulière de progrès réalisés est plus fréquemment soulignée par celles et ceux présentant un trouble moteur ou un trouble auditif.

Les étudiants se sentent le plus souvent intégrés

Les jeunes adultes handicapés inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire se jugent totalement inclus dans la communauté universitaire pour 51 % d'entre eux. Leurs études leur permettent d'avoir une qualité de vie totalement satisfaisante (47.9 %), de vivre en toute indépendance (46.1 %), d'avoir un niveau de revenu et de confort satisfaisant (33.6 %) et d'être heureux (39.5 %). Ils estiment par ailleurs avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants dans 56.9 % des cas.

Les enquêtés norvégiens estiment le plus souvent que leurs études leur confèrent une qualité de vie satisfaisante (58 %) et leur permettent de pouvoir vivre indépendamment (56 %). Ils sont moins enclins à juger pouvoir participer activement à la société (47 %), à être confiants dans leurs aptitudes et possibilités (47 %) et à pouvoir mener une vie décente (45 %).

Des jeunes adultes handicapés peu préparés à exercer une citoyenneté active au lycée

Des stratégies de transition privilégiant l'accès à l'enseignement tertiaire

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 s'estiment mieux préparés aux exigences de l'enseignement tertiaire (42 %) qu'à l'exercice d'un emploi valorisant (32 %). Ils se jugent par ailleurs pleinement préparés à s'impliquer activement dans la société pour 30 % d'entre eux et à s'engager pleinement civiquement pour 20 % d'entre eux. S'ils sont confiants dans leurs chances d'avoir des amis sur lesquelles ils peuvent compter (79 %), d'accéder à l'université (58 %) ou de contribuer activement au développement de la société (67 %), ils sont moins optimistes quant aux possibilités d'accès à un emploi bien rémunéré (46 %) ou à des soutiens appropriés à l'issue de l'enseignement secondaire (45 %).

Les chances de progression ne sont pas toujours égales

Certains jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques, en particulier lorsqu'ils présentent des déficiences multiples (33.3 %), des troubles psychiques (47.3 %) et des troubles cognitifs (27.5 %), redoublent dans l'enseignement secondaire. Ils estiment néanmoins avoir eu les mêmes chances de progression que les autres élèves (62 %), à l'exception des enquêtés présentant un trouble de l'apprentissage (47.1 % par rapport à 51.2 %), un problème de santé (24.5 % par rapport à 51.2 %) ou un trouble cognitif (27.5 % par rapport à 51.2 %).

Les enquêtés norvégiens ont quitté le lycée en possédant les qualifications requises pour accéder à l'université dans 54 % des cas et estiment avoir eu les mêmes chances de progression que les autres étudiants.

Des soutiens et des aménagements qui n'offrent pas toujours des chances de réussite égales

La mise en œuvre des soutiens et des aménagements a été organisée autour d'une évaluation des besoins éducatifs réalisée en 2006/07 selon 29 % des jeunes handicapés danois, français et tchèques. Elle a été ancrée dans un projet personnalisé de scolarisation (PPS) pour 18 % d'entre eux, notamment lorsqu'ils présentent un trouble auditif (40 %), un trouble de la santé (29.2 %) ou un trouble visuel (20 %). Dix-huit pour cent des enquêtés norvégiens estiment également avoir bénéficié d'un projet personnalisé de scolarisation.

Les soutiens auxquels ont eu accès les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ont pris par ordre décroissant la forme d'aménagements d'examens (49 %), d'aides humaines (22 %) (interprètes, lecteurs, preneurs de notes, assistants personnels, tuteurs) et d'aides techniques (10 %). Si ces aides leur ont permis de réaliser les mêmes tâches que les autres lycéens (38 %), elles ont été moins efficaces pour leur permettre de conjuguer pleinement les exigences scolaires et la déficience (33 %) et d'être pleinement à égalité de chances avec les autres élèves (35 %).

L'importance des soutiens est notamment relevée par les jeunes adultes danois, français et tchèques exerçant un emploi ou étant inactifs à la sortie du lycée, âgés de plus de 20 ans. Les personnes présentant une déficience visuelle (41 %) ou des déficiences multiples (20 %) insistent davantage sur le rôle des soutiens techniques alors que celles présentant une déficience motrice insistent plus sur le rôle des soutiens financiers (28 %).

Celles et ceux présentant un trouble psychique, une déficience visuelle ou une déficience cognitive sont plus enclins que la moyenne à estimer que les soutiens et les aménagements leur permettent de conjuguer leurs études et les exigences liées à la déficience. Ils sont en revanche plus hésitants quant à l'aptitude des soutiens à leur conférer les mêmes opportunités que leurs camarades et à leur permettre de se mouvoir librement dans l'établissement, et se distinguent à ce titre des enquêtés présentant un autre type de déficience.

Les hommes sont généralement plus enclins que les femmes à estimer que les aides et les aménagements leur permettent d'effectuer les mêmes tâches que les autres élèves et d'allier leurs études et les exigences de la déficience.

Concernant les enquêtés norvégiens, les soutiens fournis par les lycées consistaient en aménagements pédagogiques (80 %), en aides humaines (20 %), et en aides techniques 18 %. Ils leur ont permis d'effectuer les mêmes exercices que leurs camarades dans 91 %

des cas, de s'intégrer socialement dans l'établissement dans 76 % des cas et, dans une moindre mesure, de satisfaire aux exigences dans les temps impartis dans 50 % des cas et de conjuguer les activités scolaires avec les exigences de la déficience (54 %).

L'implication de la famille, un facteur essentiel de réussite

L'implication de la famille et des amis constitue le principal facteur de réussite pour 56 % des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques. La réactivité de l'équipe pédagogique (21 %), la flexibilité des méthodes pédagogiques (18 %) et la coopération entre l'équipe pédagogique et son environnement (20 %) sont bien moins fréquemment évoquées. Le rôle de l'enseignement est notamment souligné par les jeunes adultes handicapés présentant un trouble cognitif (30 %), un problème de santé (26 %) ou un trouble visuel (24 %) alors que l'évaluation des progrès réalisés est plus fréquemment mise en avant par celles et ceux présentant des déficiences multiples (26 %) et des troubles auditifs (26 %).

La souplesse et la réactivité des équipes pédagogiques est le facteur de réussite le moins relevé par les jeunes adultes présentant un trouble de l'apprentissage (10 %) alors que la qualité des méthodes d'évaluation est le facteur de succès le moins perçu par celles et ceux présentant un trouble psychique (7 %), un trouble de l'apprentissage (8 %). Ces derniers sont également proportionnellement moins nombreux à voir dans l'existence d'un conseiller un facteur de succès.

Les enquêtés norvégiens attribuent leur réussite à leur propre effort (96 %), à la qualité du travail effectué par les enseignants (60 %) et, dans une moindre mesure, à celui mené par un conseiller (21 %).

Des stratégies de transition de faible qualité

Un processus de transition étroitement lié au cursus suivi

Les jeunes adultes handicapés âgés de moins de 20 ans et ceux exerçant un emploi à la sortie du lycée sont proportionnellement plus nombreux à avoir suivi des enseignements en lien avec le marché de l'emploi alors que celles et ceux inscrits dans l'enseignement tertiaire disent plus volontiers avoir eu la possibilité de choisir les enseignements en fonction de leurs centres d'intérêt.

Les enquêtés norvégiens estiment que les programmes d'enseignement comprenaient de la formation professionnelle pour des compétences professionnelles certifiées dans 46 % des cas, des mises en situation de travail dans 42 % des cas, des activités de préparation à l'emploi dans 36 % des cas et des possibilités d'enseignement à distance dans 36 % des cas. Par ailleurs, 59 % d'entre eux considèrent avoir pu choisir des enseignements en fonction de leurs centres d'intérêt.

La transition, un enjeu peu présent dans les stratégies des établissements scolaires

La transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi a été abordée en 2006/07 pour 57 % des jeunes adultes danois, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007. Cette question a été couplée avec la poursuite des études (39 %), l'accès à l'emploi ou aux stages (51 %) et reliée à la mise en compétence des intéressés (33 %). Les éléments liés à l'accès et à la mise en œuvre des soutiens ont été discutés selon 18 % des enquêtés alors que les dimensions liées au transport et au logement ont été

abordées selon 9 % d'entre eux. Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques sont à 71 % satisfaits ou très satisfaits de la manière dont la question de la transition a été abordée au lycée.

Les enquêtés norvégiens ont été soutenus durant le processus de transition pour 52 % d'entre eux. Ces soutiens provenaient essentiellement de la famille ou d'amis, même si plus de la moitié des enquêtés disent avoir été informés précocement des options possibles à l'issue du lycée et près de la moitié d'entre eux estiment avoir été accompagnés dans leurs choix. Ils jugent pour 48 % d'entre eux avoir pris confiance dans leurs capacités et possibilités, avoir pris conscience de leurs besoins pour 47 % d'entre eux et avoir appris à s'habiller et à vivre indépendamment de leurs parents pour 59 % d'entre eux.

Un manque de soutiens à la sortie du lycée

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques sont relativement peu optimistes quant à la qualité des soutiens proposés à la fin de l'enseignement secondaire puisque seuls 45 % d'entre eux jugent qu'ils avaient de bonnes ou de très bonnes chances d'accéder à des soutiens appropriés à la sortie du lycée. L'analyse révèle à ce sujet que 32 % d'entre eux ont été soutenus après avoir quitté le lycée en 2007 ; 29 % d'entre eux considèrent que les soutiens étaient pleinement appropriés à leurs besoins et 34 % qu'ils ne l'étaient que partiellement. Ils ont dû refaire des démarches pour bénéficier de soutiens à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire dans 46 % des cas, notamment lorsqu'ils ont accédé à l'enseignement tertiaire ou lorsqu'ils sont inactifs. Cette démarche a amélioré la qualité des soutiens dans 31 % des cas et l'a réduite dans 15 % des cas. Une interruption des soutiens a été mentionnée par 13 % des enquêtés alors que 41 % ont dit qu'il n'y avait pas eu de changement.

Les soutiens sociaux à l'issue du lycée proviennent essentiellement de la famille ou d'amis pour 81 % des enquêtés, notamment lorsqu'ils ont plus de 21 ans ou qu'ils exercent un emploi. Ils émanent bien moins fréquemment – seulement dans 25 % des cas – des services sociaux dont le travail a été jugé approprié par 17 % des enquêtés ou – dans 19 % des cas – de services d'aide à la transition ou d'accompagnement vers l'emploi dont le soutien a été jugé approprié par 12 % des enquêtés. On observera que 26 % des enquêtés qui n'ont pas bénéficié de soutiens ont affirmé que le soutien de services sociaux aurait été nécessaire et 14 % d'entre eux sont de ce point de vue à propos des services d'aide à la transition. Les soutiens familiaux ont notamment été jugés appropriés par les jeunes adultes qui ont accédé à un emploi au moment de l'enquête essentiellement parce que la famille a joué un rôle clé dans l'accès à cet emploi.

Des parcours à l'issue de la première vague favorables à l'inclusion

Inclure la question de l'emploi dans le processus éducatif, un facteur clé pour l'inclusion

Les enquêtés français participant à la seconde vague de l'étude suivent des études pour 64 % d'entre eux, travaillent pour 23 % d'entre eux et sont inactifs pour 13 % d'entre eux. Ils se sentent inclus depuis la première vague dans près de la moitié des cas et estiment que leur situation financière s'est améliorée dans un tiers des cas. Cette évolution peut être imputable à l'accès à l'enseignement tertiaire. En effet, les enquêtés français ont changé d'activité dans 30,8 % des cas et la plupart de ceux qui travaillaient ou n'avaient pas d'activité pendant la première vague ont transité vers l'enseignement

tertiaire alors que 25.3 % des enquêtés inscrits dans l'enseignement tertiaire lors de la première vague ont transité vers l'emploi (17.4 %). Seuls 7.9 % étaient inactifs lors de la seconde vague.

Les enquêtés norvégiens travaillent dans 53.1 % des cas, sont inscrits dans l'enseignement dans 27.9 % des cas et sont inactifs dans 19 % des cas. Leur situation a moins évolué que celle des enquêtés français : seulement 17.8 % d'entre eux ont changé d'activité depuis la première vague et 42.2 % sont toujours en emploi, 23.8 % sont en formation et 13.6 % sont inactifs. Leur situation financière s'est améliorée dans 38.4 % des cas, s'est détériorée dans 30.8 % des cas et est restée stable dans 30.8 % des cas.

Néanmoins, dans les deux pays, l'inactivité persistante a un effet de désaffiliation très marqué. Les enquêtés qui sont restés inactifs depuis la première vague et qui le sont lors de la seconde vague estiment leurs chances de participation réduites, se jugent peu indépendants économiquement et socialement et sont insatisfaits de leur qualité de vie. Par contre, ceux qui travaillent ou ont accédé à l'emploi depuis la première vague se jugent intégrés, notamment lorsque leurs conditions de travail sont de qualité du fait de la possibilité de travailler à temps partiel, de l'existence de soutiens nécessaires ou de l'adaptation du poste de travail.

La seconde vague de l'étude longitudinale souligne en cela l'importance d'inclure des questions relatives à l'emploi dans les stratégies de transition des établissements scolaires et tertiaires. Elle suggère aussi que ces stratégies devraient être mises en œuvre conjointement par les partenaires de l'enseignement tertiaire et les services d'aide à l'emploi et avoir pour objectif l'intégration de la personne sur son lieu de travail par delà le simple placement.

La progression dans l'enseignement tertiaire dépend des stratégies compensatoires adoptées par les étudiants

Les enquêtés français inscrits dans l'enseignement tertiaire pendant la seconde vague suivent des cours de premier cycle dans 63 % des cas et des cours de deuxième cycle dans 37 % des cas, plus particulièrement en sciences humaines et sociales (24 %) et en commerce, économie et gestion (24 %).

En fait, les parcours effectués par les enquêtés français inscrits dans l'enseignement tertiaire entre la première et la seconde vague dépendent plutôt de leur aptitude à compenser les lacunes liées aux manques des politiques développées en matière de handicap par les universités et les autres établissements d'enseignement supérieur. Ces politiques tendent à ne pas promouvoir un éthos inclusif ayant pour objectif l'ouverture à la diversité et faisant de l'accessibilité pédagogique, sociale, psychologique et physique une des composantes de la culture de l'institution. La qualité des soutiens dépend conséquemment surtout de la bonne volonté de professionnels et les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés sont enclins à entrevoir les soutiens comme une aide attribuée à des étudiants nécessiteux plutôt que comme un vecteur d'indépendance leur permettant de s'impliquer activement dans le processus. Les services d'accueil et d'accompagnement peinent également à relier leurs stratégies d'accompagnement aux obstacles que doivent surmonter les étudiants durant le cursus universitaire et à développer les liens avec les acteurs de l'université et les acteurs extérieurs à celle-ci.

Aussi, les parcours dans l'enseignement tertiaire dépendent ils de l'implication des parents et les enquêtés qui ont répondu à la seconde vague de l'étude sont plus enclins à

corrélent leur réussite aux aptitudes acquises grâce aux cours (55 %) et au soutien de leur famille ou de leurs amis (40 %) qu'aux informations fournies en termes de cursus et d'emploi (26 %) et à la qualité des soutiens et des aménagements (15 %). Leurs parcours peuvent aussi dépendre de leur aptitude à se battre pour obtenir des soutiens de qualité, des aides supplémentaires en provenance d'associations de personnes handicapées ainsi que d'étudiants non-handicapés.

Des parcours professionnels liés aux stratégies de recrutement des entreprises et à la qualité des aménagements

Les enquêtés norvégiens ayant participé à la seconde vague et exerçant un emploi ont conservé celui-ci depuis la première vague dans 60 % des cas. Trouver un emploi fut facile dans 71 % des cas et le rôle de la formation suivie l'a été dans 51.3 % des cas. Ils sont enclins à retirer de leur activité professionnelle un sentiment d'affiliation : ils se sentent intégrés dans leur emploi dans 65 % des cas, ont un revenu satisfaisant dans 58 % des cas, se jugent socialement indépendants dans 46 % des cas et satisfaits de leur qualité de vie dans 62 % des cas.

Les données recueillies suggèrent que les parcours professionnels dépendent des stratégies de recrutement des entreprises. Les enquêtés norvégiens recrutés à plein temps en raison de leur qualification semblent avoir des parcours professionnels moins heurtés que ceux qui ont été recrutés en raison de leur expérience professionnelle. Avoir accédé à l'enseignement tertiaire semble, ce faisant, jouer un rôle majeur d'un point de vue professionnel. Ceux qui travaillent à plein temps ont aussi tendance à avoir des parcours professionnels plus inclusifs que ceux qui travaillent à temps partiel et si le travail à temps partiel peut être un facteur d'accès à l'emploi, il est en même temps une source de vulnérabilité sur le plan financier et social, en particulier lorsque ni l'employeur ni les intéressés ne bénéficient de soutiens adéquats.

Les parcours professionnels peuvent aussi dépendre de la propension des entreprises à adapter les postes de travail et à fournir des soutiens nécessaires. Les grandes entreprises, ou celles du secteur public, semblent plus ouvertes à la diversité et plus enclines à offrir des conditions de travail adaptées aux employés handicapés que les petites entreprises du secteur privé. Pour ces dernières, la situation peut différer selon le secteur d'activité : les données recueillies comme les études de cas montrent que certains types d'activité comme le secteur de l'informatique peuvent offrir de meilleures possibilités d'adaptation que d'autres.

Chapitre 1

Analyser la transition : Approche conceptuelle et indicateurs

L'accès à l'enseignement tertiaire peut être difficile et même une source d'échec pour les jeunes adultes handicapés, spécialement pour ceux qui ont des troubles de l'apprentissage, des troubles du comportement ou des troubles affectifs. C'est pourquoi l'étude longitudinale a identifié les parcours suivis par une cohorte de jeunes adultes handicapés qui ont quitté l'enseignement secondaire et tertiaire en 2007 et complète les données recueillies par les rapports des pays et les études de cas. Elle porte essentiellement sur l'aptitude des pratiques pédagogiques et des soutiens à donner aux jeunes adultes handicapés la possibilité de transiter vers l'enseignement tertiaire et vers le marché du travail et, d'une manière plus générale, vers leur vie d'adulte et de progresser dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi. L'étude saisit également les conditions régulant l'accès à l'emploi et la rétention de l'emploi car l'accroissement du nombre d'étudiants handicapés n'est qu'imparfaitement représenté en termes d'accès à l'emploi. Elle cherche en cela à étudier les mécanismes qui empêchent les jeunes adultes handicapés d'avoir une activité à la fin de l'enseignement secondaire et tertiaire et les préservent de l'exclusion à laquelle cela peut les exposer.

La transition, un vecteur d'équité

L'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi ne peut se résumer ni à la prolongation des études ni à l'entrée dans le marché du travail. Il s'apparente à un processus qui commence bien souvent avant la fin de la scolarité et qui se prolonge par delà l'accès à l'enseignement tertiaire ou l'entrée sur le marché de l'emploi et à travers lequel se forment les identités personnelles et sociales et se bâtissent les schèmes d'appartenance (Renault, 2004 ; Honneth, 2000 ; Ricoeur, 1990).

La transition, un processus ancré dans l'exercice d'une activité

Le processus de transition est bien sûr indissociable de l'activité exercée par les jeunes adultes handicapés à l'issue du cursus. En effet, l'accès à l'enseignement tertiaire constitue une condition majeure d'accès à l'emploi et, corrélativement, d'inscription sociale, tant celui-ci façonne les conditions de vie et détermine les diverses formes de reconnaissance qui peuvent y être liées. L'enquête « histoire de vie et construction des identités » réalisée en France révèle que 40 % des personnes interrogées citent « le métier, la situation professionnelle, les études » au moins une fois dans les trois principaux composants de leur identité et 7 % les choisissent comme premier constituant de l'identité (Garnier et Méda, 2006).

Si l'exercice d'une activité est source d'appartenance, elle n'est toutefois pas en soi synonyme de citoyenneté. Les taux d'accès à l'emploi ou à l'enseignement tertiaire ne disent rien sur les implications sociales de ces activités ni sur la signification qu'elles prennent pour les personnes en termes de développement personnel et d'inscription sociale. Tout citoyen a droit à l'éducation et au travail mais le seul fait d'avoir accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi ne garantit nullement l'exercice effectif de ce droit si des mesures de soutien favorisant l'égalité de traitement ne sont pas mises en œuvre. En étant plus exposés que la moyenne au risque d'échec dans l'enseignement tertiaire et à des emplois difficilement capitalisables professionnellement, les jeunes adultes handicapés sont surexposés au chômage et aux formes d'exclusion qui peuvent y être liées (Burchardt, 2005 ; Wagner et Blackorby, 1996 ; Luecking et Mooney, 2002 ; OCDE, 2003a).

Aussi convient-il de s'intéresser aux formes de participation qu'offre l'activité au regard du type d'activité exercée ou du type de cursus suivi, des caractéristiques de l'entreprise ou de l'établissement d'enseignement tertiaire (secteur d'activité, type d'études, type de cursus) ou encore aux conditions d'exercice de l'activité compte tenu de son intensité (temps plein ou partiel, nombre d'heures travaillées) ou sa stabilité (emploi stable ou précaire).

Il importe par ailleurs d'appréhender les conditions de participation en considérant les possibilités qu'offrent les soutiens et les aménagements de concilier les rythmes et les temps sociaux et de progresser dans l'activité dans les mêmes conditions que les pairs ne présentant aucune déficience ou trouble de l'apprentissage. En effet les difficultés que peuvent connaître les étudiants handicapés à concilier les études ou l'emploi avec les exigences de la déficience constituent les freins majeurs à la réussite universitaire ou au maintien dans l'emploi. Par ailleurs, les difficultés qui peuvent exister à exercer une activité professionnelle parallèlement aux études peuvent constituer des freins à l'accès à l'emploi à l'issue de la formation surtout dans les pays comme le Danemark ou la Norvège où la plupart des étudiants exercent une activité professionnelle parallèlement aux études.

La transition, un processus soumis à l'effet capacitant de l'environnement

La compréhension des mécanismes qui régissent l'accès à l'enseignement tertiaire et/ou à l'emploi est par ailleurs indissociable de l'effet capacitant de l'environnement éducatif dans lequel est immergé le jeune et des facteurs qui ont influencé les parcours et les cheminements à l'issue de la scolarisation. Le processus de transition dépend ainsi du parcours scolaire des intéressés tel qu'il peut notamment être révélé par le type de scolarisation, les chances d'accès à l'enseignement tertiaire étant meilleures lorsque les élèves sont scolarisés en milieu ordinaire que lorsqu'ils ne le sont pas (Burchardt, 2005 ; Wagner *et al.*, 2006).

Considérer le rôle de l'environnement éducatif dans les parcours suivis par les jeunes adultes handicapés suppose par ailleurs de s'intéresser aux éléments liés à la réussite scolaire ou universitaire. Il convient à cet égard de s'interroger sur les savoirs et les compétences acquis, le diplôme ainsi que le type de diplôme obtenu, l'accès à l'enseignement tertiaire comme à l'emploi dépendant à maints égards de cette dernière dimension. Or, si la possession d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire tend à devenir la norme au sein des pays de l'OCDE, tel n'est pas le cas des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers dont les difficultés d'accès au second cycle de l'enseignement secondaire persistent, même si la situation s'améliore (OCDE, 2007). Par ailleurs, les chances de réussite des jeunes adultes handicapés dans l'enseignement secondaire sont moindres que celles des autres jeunes adultes à l'exemple des États-Unis où, malgré les progrès réalisés, ils sont deux fois plus nombreux que leurs camarades non handicapés à interrompre leurs cursus scolaire, notamment lorsqu'ils présentent des troubles de l'apprentissage ou des troubles du comportement (NCSET, 2004 ; Wagner *et al.*, 2006).

Considérer le rôle de l'environnement éducatif dans les parcours suivis par les jeunes adultes handicapés requiert en outre d'appréhender les différentes dimensions liées à l'accessibilité des établissements scolaires et, plus particulièrement, les ressources et les moyens mobilisés pour permettre aux lycéens et aux étudiants d'être à égalité de chances avec leurs camarades en termes de réussite et de devenir. Il convient à cet égard de considérer la place accordée au handicap et, plus généralement, à la diversité, les conditions de scolarisation et d'études dans l'enseignement tertiaire dépendant largement des stratégies développées par les établissements pour promouvoir un éthos inclusif susceptible de faire de l'accueil et de la réussite des élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux l'affaire de tous (OCDE, 2011).

Il est également important d'analyser les stratégies élaborées pour promouvoir l'individualisation de l'enseignement et des programmes, pour mettre en œuvre des adaptations et proposer le soutien adéquat qui corresponde aux rythmes et besoins des étudiants et facilite leur inclusion dans la communauté éducative car leur investissement dans la classe, leur motivation à apprendre et à réussir dépend plus que pour tout autre étudiant des formes de soutien auxquelles ils ont accès et du capital identitaire qu'ils peuvent acquérir (OCDE, 2007 ; McIntosh *et al.*, 1993 ; Coté, 1996). En effet, il n'est pas rare que les jeunes adultes handicapés s'estiment trop isolés, notamment lorsque l'absence de livres en braille ou de supports pédagogiques appropriés augmente sensiblement leur charge de travail et contribue ainsi à rendre plus délicat de conjuguer études et travail et à les isoler des autres étudiants.

Aussi, l'appréhension des dimensions renvoyant à la qualité de l'environnement éducatif nécessite-t-elle en outre de s'interroger sur les possibilités données aux jeunes adultes handicapés d'être à égalité de chances avec les autres jeunes adultes. L'analyse peut à cet égard s'intéresser par exemple aux possibilités données par les aménagements

et les soutiens liés à la scolarisation ou aux études supérieures de pouvoir effectuer les mêmes tâches que les autres élèves ou étudiants, de concilier les exigences du programme d'enseignement avec les exigences de la déficience, d'articuler les rythmes scolaires, familiaux et personnels. Elle peut également appréhender les dimensions renvoyant à la préparation à l'enseignement tertiaire et/ou à l'emploi qu'autorise par exemple l'articulation du projet personnalisé de scolarisation avec un projet de transition, l'existence de programmes d'enseignement offrant une connaissance du monde du travail et l'acquisition d'une expérience professionnelle, l'existence de soutiens en matière de choix et de planification.

Privilégier l'information et l'orientation au détriment de la préparation d'un projet personnalisé et de l'accompagnement peut générer auprès des jeunes adultes 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. Un tel choix revient également à déléguer aux jeunes adultes la responsabilité de l'efficacité et de la qualité du processus de transition au risque de faire des familles le principal moteur de la transition vers l'enseignement tertiaire alors même que ce moteur, quoique facilitateur en bien des points, peut également faire obstacle au désir d'indépendance des jeunes adultes handicapés et à l'autonomie généralement requise par l'enseignement tertiaire ainsi que par le marché du travail (Wagner *et al.*, 2006 ; Ebersold, 2005, 2011).

La transition, un processus fondé sur la continuité et la cohérence des cheminements

Le processus de transition dépend par ailleurs de la continuité et de la cohérence des parcours que suit le lycéen ou l'étudiant et, ce faisant, des facteurs source de discontinuités qui peuvent conduire les jeunes adultes handicapés à accumuler des expériences éducatives et professionnelles peu capitalisables professionnellement et socialement disqualifiantes (Ebersold, 2001 ; Wagner *et al.*, 2006). 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. Il convient à ce titre de considérer les dimensions influant sur la durée de la période de transition qui sépare la sortie de l'enseignement secondaire ou tertiaire et l'accès à l'activité exercée, telles que l'accès à l'information, aux soutiens formels ou informels, aux systèmes de remédiation, à l'exercice d'activités capitalisables durant la période de transition et à leur impact.

Aussi, s'intéresser à la cohérence et à la continuité des parcours suppose-t-il par exemple d'analyser l'existence et l'impact de stratégies développées d'une part dans l'enseignement secondaire pour préparer les élèves à faire face aux nouveaux rôles sociaux qui leur sont attribués et, d'autre part, dans l'enseignement tertiaire pour les inciter à signaler leurs besoins éducatifs particuliers. En effet, la période qui prolonge le second cycle de l'enseignement secondaire consacre une ère de changement et confronte l'élève à un ensemble de métamorphoses plus ou moins marquées qui conditionnent les possibilités d'évolution personnelle, d'insertion professionnelle et sociale. Certaines telles que par exemple le souhait croissant d'autonomie ou l'endossement des rôles sociaux spécifiques à l'enseignement tertiaire et au monde de l'emploi sont communes à l'ensemble des jeunes adultes. D'autres sont spécifiques aux jeunes adultes handicapés et il n'est pas rare que les changements de définition du handicap et les nouvelles conditions d'éligibilité qui spécifient le passage à l'âge adulte soient des sources majeures de

discontinuités : dans la plupart des pays de l'OCDE, les élèves présentant un trouble spécifique de l'apprentissage, devenus adultes, cessent d'être considérés comme des personnes éligibles à des aides en termes d'accès à l'emploi (OCDE, 2011 ; Powell *et al.*, 2008). Dans nombre de pays, l'injonction d'accessibilité faite aux établissements d'enseignement tertiaire et aux employeurs est subordonnée à une demande expresse des intéressés et l'accès aux soutiens et aux aménagements dépend désormais de leur aptitude à faire état de leurs besoins, à veiller à ce que ces derniers soient identifiés au regard de leur cursus et à s'enquérir des soutiens et des aménagements offerts. Certains d'entre eux, notamment lorsqu'ils présentent un trouble spécifique de l'apprentissage ou un trouble psychique, ne souhaitent pas en faire état parce qu'ils redoutent les conséquences d'une telle divulgation ou parce qu'ils ne se jugent pas handicapés.

Mais les parcours vers l'enseignement tertiaire se heurtent également à des goulots d'étranglement et à des bifurcations qui peuvent avoir un effet handicapant. Ces goulots d'étranglement ou ces bifurcations sont liés au cloisonnement entre les filières d'enseignement général et les filières d'enseignement professionnel qui privent bien souvent les étudiants de toute possibilité d'accès à l'enseignement tertiaire (OCDE, 2000 ; Dewson *et al.*, 2004). Ils résultent également des modes d'articulation entre ce qui est du ressort du système éducatif, c'est-à-dire la rationalité éducative qui anime les aménagements pédagogiques, et de la rationalité médicale qui régit la compensation de la déficience qui est du ressort des secteurs sanitaires, sociaux et médico-sociaux ou encore l'articulation avec les modes de financement. Ils peuvent placer progressivement celles et ceux qui ne peuvent prétendre aux soutiens prévus pour les adultes en marge de l'action des services d'accompagnement sociaux et professionnels au risque de les marginaliser (Caton et Kagan, 2006 ; Dee, 2006 ; Ebersold, 2011 ; Newman *et al.*, 2009). Aussi, s'intéresser à la continuité et à la cohérence des cheminements suppose-t-il de s'interroger sur les synergies créées entre les différents acteurs impliqués dans le processus de transition pour bâtir les passerelles entre les secteurs et les niveaux éducatifs ainsi qu'entre le secteur éducatif et le marché de l'emploi ; il convient de s'interroger aussi sur les formes de coopération instaurées entre les établissements scolaires et tertiaires.

Ces synergies créent des liens grâce auxquels les différents acteurs impliqués acquièrent une connaissance commune du processus de transition et bâtissent un accord portant sur sa qualité et sur les modes de coopération à développer qui constituent un capital social collectif susceptible de contrebalancer les effets possiblement négatifs des biographies personnelles et des contextes socio-économiques (Lecoutre, 2003). S'intéresser à la continuité et à la cohérence des cheminements requiert par ailleurs de considérer les modalités d'implication de la famille, cette dernière influant sur la performance scolaire et l'inscription sociale de l'élève : l'implication de la famille renforce l'assiduité de l'élève et son inscription dans la dynamique scolaire, améliore ses résultats scolaires et, corrélativement, réduit le risque d'abandon et d'échec scolaire (Henderson et Mapp, 1994 ; James et Partree, 2003 ; Simon, 2001 ; Catsambis et Garland, 1997 ; Lamorey, 2002 ; Harry, 2002). Son implication permet en outre de minimiser l'impact du manque de liens entre les sources de financements, de surmonter les contradictions qui peuvent exister entre les différents textes législatifs, de combler les éventuelles failles entre les différents secteurs intervenant dans le processus de transition (Ebersold, 2005).

La transition, un processus ancré dans son effet d'affiliation

Le processus de transition dépend de l'effet d'affiliation des parcours, notamment au regard des possibilités données aux jeunes adultes d'être à parité de participation, c'est-à-dire de se penser aussi respectables et estimables que tout un chacun (Fraser, 2005). En

effet, les diverses dimensions qui fondent la participation sociale ne sont pas une fin en soi, mais une source de lien social permettant aux personnes de se penser comme des êtres capables, portés par un sentiment d'exister. En cela, les discontinuités ne sont pas de simples obstacles, mais des révélateurs du stigmate qui frappe celles et ceux présentant une déficience et font à ce titre partie intégrante du processus de production du handicap : elles transforment les multiples dimensions qui régissent l'accès à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi en autant d'évènements révélateurs de handicap susceptibles d'affecter les intéressés et leur entourage dans leur représentation d'eux-mêmes. À l'image d'une râpe, ces discontinuités érodent les représentations que les individus se font d'eux-mêmes et peuvent transformer la volonté d'appartenir et d'exister socialement en un facteur de désenchantement et de déréalisation de soi qui leur retire la possibilité de se penser d'égale valeur par rapport aux autres (Ebersold, 2007a). Elles peuvent les rendre vulnérables dans le rapport qu'ils entretiennent à eux-mêmes et les priver de la confiance en soi et du respect de soi qui permettent de s'entrevoir sujet de son devenir (Ebersold, 2005). Aussi, la compréhension des mécanismes régissant la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi nécessite-t-elle d'appréhender les possibilités et les formes d'affiliation qu'offrent les stratégies développées tout au long du processus par les acteurs concernés.

Cet effet d'affiliation se matérialise sans doute à travers les diverses dimensions contribuant à l'indépendance économique et sociale de la personne, notamment en termes de logement, d'accès aux loisirs, d'implication dans la vie associative et sociale, de revenus et de ressources. Cette indépendance économique et sociale a une composante identitaire et constitue pour les intéressés un symbole majeur de capacité par le fait qu'elle leur offre la possibilité de participer aux mêmes activités que tout un chacun, de vivre des aventures communes avec leur entourage et d'inscrire les échanges dans une dynamique de réciprocité où les paroles, les représentations, les pratiques peuvent être partagées et discutées. Elle ancre l'accès à l'espace public dans un agir commun qui confère une capacité narrative, une aptitude à se raconter autrement qu'au regard du corps autre et différent, de se penser en rapport avec autrui et d'accéder à cette forme de singularité leur permettant de se penser soi-même comme un autre (Ricoeur, 1990).

Cet effet d'affiliation réside également dans l'aptitude donnée aux intéressés de s'emparer des périodes de transition pour acquérir les compétences et les aptitudes renforçant leurs chances d'insertion professionnelle et sociale, d'avoir confiance en eux-mêmes et d'être conscients des attentes qui leurs sont faites et encore de s'entrevoir capables de faire face aux changements et aux exigences qui peuvent y être liées (Shaw, 2007 ; Jones, 2002). La capacité de projection constitue à cet égard une dimension essentielle : l'aptitude à s'entrevoir un avenir est une composante clé de tout processus de transition. Il est notoirement difficile pour des lycéens et des étudiants de faire des choix si ceux-ci ne leur permettent pas de décider, d'agir et d'assumer des responsabilités à l'égard d'eux-mêmes et de la société. Il est particulièrement difficile de s'impliquer dans un processus en tant que partenaire à part entière lorsqu'on ne se sent pas capable de faire face à une variété de situations par crainte des obstacles qu'il faudra surmonter (Antonowski, 1998).

Par ailleurs, certains travaux relatifs aux apprentissages socio-affectifs suggèrent que les jeunes adultes impliqués dans les processus d'accompagnement, participant à la planification des activités, incités à prendre la parole font preuve d'un plus grand sens de l'organisation, sont mieux à même de défendre leurs intérêts et ont une plus grande capacité d'autodétermination que ceux qui ne le sont pas (Edelman *et al.*, 2004 ; Larson, 2000). Aussi, convient-il de porter le regard sur les pôles de certitude dont disposent les jeunes adultes pour apprendre à se construire, s'entrevoir un futur et assumer une responsabilité morale, pour agir dans un monde qui change et accepter les évolutions de

situation et de statut et pour endosser de nouvelles identités (Ebersold, 2007b). Autant d'éléments exigeant de s'interroger sur l'autonomie décisionnelle et la capacité d'action qu'offrent les informations disponibles, les possibilités de choix existantes ainsi que les possibilités d'implication dans le processus et l'aptitude à planifier leur futur en connaissance de cause (NASET, 2005).

Cette aptitude dépend du capital culturel, des savoirs, compétences et qualifications acquises dans l'enseignement tertiaire renforçant par exemple la capacité à faire face aux formes croissantes de transition engendrées par la précarisation du travail et l'individualisation des parcours (OCDE, 2003a, 2003b, 2006, 2008). Elle dépend aussi du capital social dont disposent les intéressés, l'entourage familial et amical constituant à maints égards des ressources permettant de pallier l'absence ou les lacunes des soutiens et des aménagements proposés et de garantir la continuité du cursus, voire la qualité des soutiens (Ebersold, 2005, 2008). Cette aptitude découle aussi du capital identitaire dont disposent les intéressés dans la mesure où l'accès à des soutiens et à des aménagements de qualité dans l'enseignement tertiaire suppose bien souvent une bonne connaissance de leurs besoins éducatifs, et un rapport positif à soi-même sans lesquels il est difficile de satisfaire aux exigences de stratégies d'admission bien souvent fondées sur la capacité d'autolégitimation et sur l'aptitude à négocier les contours des soutiens et des conditions d'études et de travail (Florin et Rafal, 2008 ; Ebersold, 2011 ; Coté, 1996). Cette aptitude repose aussi sur les possibilités données aux jeunes adultes de transformer les ressources auxquelles ils ont accès en compétences et en capital fonctionnel leur permettant non seulement d'accomplir les mêmes tâches que les autres, mais aussi, et peut-être surtout, de se considérer eux-mêmes comme disposant de compétences utiles à la société et à même de prendre leur part de responsabilité personnelle et collective dans son développement.

Cet effet d'affiliation réside aussi dans le sentiment d'existence qu'éprouvent les jeunes adultes handicapés au contact d'autrui, notamment des professionnels. En effet, l'accès à l'enseignement tertiaire tout comme l'accès à l'emploi marque l'entrée dans des espaces de coexistence qui ne sont pas uniquement physiques, mais aussi symboliques puisque s'y concrétisent les formes de reconnaissance qui fondent notamment le rapport à soi-même et à autrui (Honneth, 2000 ; Flahaut, 2002).

Ce sentiment d'existence dépend de la qualité de vie que se perçoivent les personnes, et les travaux existants en la matière montrent l'importance de cette dimension dans le vivre ensemble et dans les représentations que les personnes se font d'elles-mêmes. Il est aussi conditionné par la reconnaissance qui est en jeu dans des relations amicales et familiales puisque disposer d'un cercle relationnel permet de renforcer les possibilités d'accès à l'espace public ainsi que les chances d'être inscrit socialement (Pan Ké Son, 2003). Mais ce cercle relationnel n'est vecteur de reconnaissance sociale que s'il met en jeu des citoyens disposant d'un droit moral à recevoir de la reconnaissance avec les avantages qui y sont liés et qu'il incite conséquemment à se penser dans un rapport d'interdépendance et de réciprocité par rapport à autrui qui permet de raconter ce que l'on fait et de dire qui l'on est.

Ce sentiment d'existence est en outre aussi lié au sentiment d'appartenance qu'expérimentent les intéressés au contact d'autrui, notamment au regard des signes de respectabilité et d'estime sociale qui leur sont signifiés et les placent à parité de participation (Fraser, 2005) ; autant d'éléments incitant à considérer les aptitudes cognitives, affectives, éthiques, sociales et physiques acquises par les jeunes adultes pour

développer le sentiment d'appartenance nécessaire afin d'arriver à une interaction à parité avec autrui (Eccles et Gootman, 2002 ; Roth et Brooks-Gunn, 2003).

L'étude longitudinale repose donc sur une perspective qui entrevoit la transition comme un processus se spécifiant par l'exercice d'une activité source d'affiliation et de reconnaissance sociale, conditionné par l'effet capacitant de l'environnement éducatif et par son aptitude à protéger les possibilités de cheminement. Une telle perspective relie la qualité du processus de transition à l'aptitude de l'enseignement secondaire et tertiaire à être équitable en termes d'accès, de traitement, de réussite, de devenir et d'autonomie.

Descripteurs de transition

Pour ce faire, l'étude longitudinale organise le recueil et l'analyse des données autour de descripteurs spécifiques à chaque niveau d'équité comme le montre le tableau 1.1.

Tableau 1.1 Cadre conceptuel pour l'analyse de la transition

Niveau d'équité	Équité en termes d'accès	Équité en termes de traitement	Équité en termes de réussite	Équité en termes de devenir	Équité en termes d'autonomie
Descripteurs	Participation	Accessibilité	Performance	Transition	Affiliation
Principaux indicateurs	Participation à l'emploi ou à l'éducation Formes de participation Conditions de participation Adéquation de l'activité	Niveau d'accessibilité physique Niveau d'accessibilité pédagogique Niveau d'accessibilité sociale Niveau d'accessibilité psychologique	Réussite scolaire ou universitaire Préparation à la vie professionnelle Préparation à la poursuite de la scolarisation	Facilité de transition Modèles de transition Continuité des parcours Qualité des soutiens liés à la réussite des cheminements Synchronisation des activités sociales	Indépendance économique et sociale Capacité de projection dans le futur Niveau d'empowerment Niveau d'inclusion

Les descripteurs détaillés en annexe se composent :

- D'un descripteur de **participation** qui relie la qualité du processus de transition à l'aptitude de l'enseignement secondaire et tertiaire à prémunir les lycéens et les étudiants handicapés de l'inactivité et de la marginalité. Ce descripteur décrit notamment la situation professionnelle et sociale des enquêtés et peut comprendre les indicateurs renvoyant à l'activité exercée, aux formes de participation et aux conditions de participation offertes par celle-ci ainsi qu'à son adéquation aux attentes et aux profils des intéressés.
- D'un descripteur d'**accessibilité** qui rapporte la qualité au degré de réceptivité des établissements scolaires et tertiaires. Ce descripteur considère, entres autres, le niveau d'accessibilité physique, pédagogique, sociale et psychologique des établissements au regard des aménagements et soutiens existants, de leur adéquation aux besoins des intéressés et de leur aptitude à les placer à égalité de chances avec leurs pairs.

- D'un descripteur de **performance** qui rapporte la qualité des programmes de transition aux ressources et aux moyens mobilisés pour permettre aux lycéens et aux étudiants de réussir leur cursus et d'être armés pour l'enseignement tertiaire et la vie professionnelle. Ce descripteur considère notamment les éléments liés à la réussite scolaire ou universitaire, à la préparation à la vie professionnelle ou à la poursuite des études.
- D'un descripteur de **transition** qui relie la qualité à la continuité et à la cohérence des parcours que suit le lycéen ou l'étudiant. Ce descripteur appréhende notamment les éléments renvoyant à la facilité de transition, aux modèles de transition, à la continuité des parcours et au rôle joué en la matière par les soutiens dédiés à la question de la transition ainsi qu'aux modalités facilitant la synchronisation des activités sociales.
- D'un descripteur d'**affiliation** qui rapporte la qualité des programmes de transition aux capacités qu'acquière les lycéens et les étudiants et à la parité de participation qui s'en dégage. Ce descripteur considère entre autres le niveau d'indépendance économique et sociale des intéressés, leur capacité de projection dans le futur, le niveau d'empowerment ainsi que le niveau d'inclusion.

Ces descripteurs ont été mobilisés pour élaborer un questionnaire diffusé selon deux vagues auprès d'un échantillon de jeunes adultes handicapés inscrits en année terminale au lycée et dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07. Une première vague s'intéresse à la situation des enquêtés à l'issue de l'enseignement secondaire et au bout de trois ans d'enseignement tertiaire ; une seconde vague d'enquête cerne les évolutions et les dynamiques influant sur les parcours un an après la première vague de recueil des données.

La première vague de l'étude longitudinale a porté sur des jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais, norvégiens et tchèques alors que la seconde vague n'a porté que sur les enquêtés français et norvégiens. L'étude longitudinale ne prétend ni décrire de manière exhaustive la complexité des mécanismes régissant l'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi, ni la diversité des situations de l'ensemble des jeunes adultes handicapés, ni comparer les pays entre eux. Elle cherche à identifier les facteurs facilitant ou entravant leur accès à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi à partir d'une méthodologie définie conjointement par le secrétariat et les correspondants dans les différents pays.

Le rapport décrit en premier lieu la situation des jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire pour appréhender en second lieu les conditions d'études dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire. Il s'intéresse dans un troisième temps au travail de préparation réalisé dans l'enseignement secondaire et, dans un quatrième temps, à la manière dont la question de la transition a été abordée dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement tertiaire. Il s'intéresse dans un cinquième temps aux parcours suivis par les enquêtés depuis la première vague de l'étude en France et en Norvège. Le détail des éléments méthodologiques ainsi que les profils des enquêtés sont présentés en annexe.

Ce rapport inclut les données liées à l'étude longitudinale ainsi que les éléments émanant des études de cas réalisées par la France, l'Irlande, la Norvège et les États-Unis. Il a été rédigé par Serge Ebersold avec la collaboration de Philippe Cordazzo.

Références

- Antonowski, A. (1998), « The Sense of Coherence: A Historical and Future Perspective », H.I. McCubbin, E.A. Thompson, A.I. Thompson et J.E. Fromer, *Stress, Coping and Health in Families, Sense of Coherence and Resiliency*, Sage Publications.
- Burchardt, T. (2005), *The Education and Employment of Disabled Young People – Frustrated Ambition*, Joseph Rowntree Foundation, The Policy Press, Londres.
- Caton, S.J. et C.M. Kagan (2006), « Tracking Post-School Destinations of Young People with Mild Intellectual Disabilities: The Problem of Attrition », *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19, 143-152.
- Catsambis, S. et J.E. Garland (1997), *Parental Involvement in Students' Education during Middle School and High School*, CRESPAR Report 18, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland.
- Coté, J.E. (1996), « Sociological Perspectives on Identity Formation: The Culture Identity Link and Identity Capital », *Journal of Adolescence*, 19.
- Dee, L. (2006), *Improving Transition Planning for Young People with Special Educational Needs*, Open University Press, Maidenhead.
- Dewson, S., J. Aston, P. Bates, H. Ritchie et A. Dyson (2004), *Post-16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs, Wave Two*, DfES, Londres.
- Ebersold, S. (2001), *La naissance de l'inemployable – L'insertion aux risques de l'exclusion*, PUR, Rennes.
- Ebersold, S. (2005), *Le temps des servitudes – La famille à l'épreuve du handicap*, PUR, Rennes.
- Ebersold, S. (2007a), *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap*, éd. Erès, Ramonville Saint-Agne.
- Ebersold, S. (2007b), « Affiliating Participation for an Active Citizenship », *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9, 3.
- Ebersold, S. (2008), « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030, Volume 1 : Démographie*, OCDE, Paris.
- Ebersold, S. (2011), « Inscription professionnelle, devenir social et parcours de formation », H. Gascon *et al.*, *Adolescence et retard mental*, De Boeck, Bruxelles.

- 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 Academic Press, Washington D.C.
- Edelman, A., P. Gill, K. Comerford, M. Larson et R. Hare (2004), *Youth Development and Youth Leadership: A Background Paper*, Institute for Educational Leadership, National Collaborative on Workforce and Disability for Youth, Washington D.C.
- Flahaut, F. (2002), *Le sentiment d'exister*, Paris, Descartes et cie, 2002.
- 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.
- Fraser, N. (2005), *Qu'est-ce que la justice sociale ?*, La Découverte, Paris.
- Garnier H. et D. Méda (2006), « La place du travail dans l'identité des personnes », *Données sociales*, Paris, INSEE, 623-630.
- Harry, B. (2002), « Trends and Issues in Serving Culturally Diverse Families of Children with Disabilities », *Journal of Special Education*, 36, 131-138.
- Henderson, A.T. et K.L. Mapp (1994), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family and Community Connections on Student Achievement*, Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family and Community Connections with Schools, Austin, Texas.
- Honneth, A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Cerf, (traduction française de l'édition allemande de 1992).
- 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.
- Lamorey, S. (2002), « The Effects of Culture on Special Education Service: Evil Eyes, Prayer Meetings, and IEPs », *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 67-71.
- Larson, R.W. (2000), « Toward a Psychology of Positive Youth Development », *American Psychologists*, 55(1), 170-183.
- Lecoutre, M. (2003), « Le capital social dans les transitions entre l'école et l'entreprise », A. Bevort et M. Lallement, *Le capital social, performance, équité et réciprocité*, La Découverte/Mauss, Paris.
- Luecking, R. et M. Mooney (2002), *Tapping Employment Opportunities for Youth with Disabilities by Engaging Effectively with Employers*, *Research to Practice*, National Center on Secondary Education and Transition, Vol. 1, Issue 3.
- McIntosh, R., S. Vaughn, J.S. Schumm, D. Haager et O. Lee (1993), « Observation of Students with Learning Disabilities in General Education Classrooms », *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- NASET (National Alliance for Secondary Education and Transition) (2005), *National Standards and Quality Indicators: Transition Toolkit for Systems Improvement*, NASET, University of Minnesota, Minneapolis.

- NCSET (National Center on Secondary Education and Transition) (2004), *Current Challenges Facing the Future of Secondary Education and Transition Services for Youth with Disabilities in the United States*, U.S. Department of Education, Office of Special Education Program, Washington D.C.
- 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, California.
- 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 (2006), *Maladie, invalidité et travail : Surmonter les obstacles (Vol. 1) Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2008), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, édité par S. Ebersold, OCDE, Paris.
- Pan Ké Shon, J.L. (2003), Isolement relationnel et mal être, *INSEE Première*, n° 931.
- Powell, J.J.W, K. Felkendorf et J. Hollenweger (2008), « Disability in the German, Swiss and Austrian Education Systems », S.L. Gabel et S. Danforth, *Disability and the Politics of Education*, Peter Lang, New York.
- Renault, E. (2004), *L'expérience de l'injustice*, La Découverte, Paris.
- Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Éd. du Seuil (L'Ordre Philosophique), Paris.
- Roth, J.L. et J. Brooks-Gunn (2003), « Youth Development Programs: Risk Prevention and Policy », *Journal of Adolescent Health*, 32, 170-182.
- Shaw, S. (2007), « Postsecondary Education », L. Florian (éd.), *The Sage Handbook of Special Education*, Sage, Londres.
- Simon, B.S. (2001), « Family Involvement in High School: Predictors and Effects », *NASSP Bulletin*, 85(627), 8-19.
- Wagner, M. et J. Blackorby (1996), « Transition from High School to Work or College: How Special Education Students Fare », *The Future of Children – Special Education for Students with Disabilities*, Vol. 6, No. 1.
- Wagner, M., L. Newman, R. Cameto, P. Levine et N. Garza (2006), *An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, Californie.

Chapitre 2

Les jeunes adultes handicapés se jugent plutôt bien intégrés

Les jeunes adultes handicapés qui ont quitté la terminale en 2007 ont accédé à l'enseignement tertiaire dans la majorité des cas et, dans une moindre mesure, à l'emploi. Leur accès à l'enseignement tertiaire a été assez direct et il est une source d'inclusion, même si la plupart d'entre eux ne se jugent pas indépendants financièrement, notamment lorsqu'ils viennent de milieux sociaux défavorisés. L'accès à l'emploi a été jugé difficile par la majorité des jeunes adultes handicapés dans ce cas de figure et nombreux sont ceux qui ne se sont pas sentis préparés aux exigences du marché du travail et qui ont dû faire appel à leurs parents.

Les jeunes adultes handicapés qui n'ont pas d'activité jugent dans l'ensemble ne pas avoir les compétences requises pour accéder à l'enseignement tertiaire et à l'emploi, sont insatisfaits de la manière dont le lycée s'est saisi de la question de la transition et se sentent plus volontiers exclus que les autres enquêtés.

À l'issue de l'enseignement tertiaire, les jeunes adultes handicapés ont accédé à l'emploi et ils ont, dans une moindre mesure, poursuivi leurs études dans l'enseignement tertiaire. Ces derniers estiment dans l'ensemble que leur progression dans l'enseignement tertiaire a été assez continue et que les enseignements suivis correspondent aux projets forgés au lycée. Ceux ayant accédé à l'emploi travaillent en tant que salariés, considèrent que trouver un emploi fut relativement aisé et tendent à se juger inclus même si leur qualité de vie et leurs revenus ne sont pas toujours jugés satisfaisants.

L'accès à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi est un facteur clé pour prévenir l'exclusion des jeunes adultes handicapés. Il accroît les chances d'emploi et ceci particulièrement alors que le niveau général d'éducation dans la population va en s'améliorant et que l'accès à l'emploi favorise l'autonomie financière et sociale ainsi que l'inclusion (OCDE, 2011). On peut par exemple citer le cas de cet interviewé irlandais qui pense qu'avoir bénéficié d'un enseignement universitaire a amélioré son employabilité, sa confiance en lui, son sentiment d'être efficace, et qui se décrit comme une personne capable plutôt que comme une personne handicapée (Phillips et Clarke, 2010). Les études de cas faites aux États-Unis montrent clairement que la transition de l'enseignement tertiaire vers l'emploi a un impact sur la façon dont les familles conçoivent les aptitudes à vivre de manière autonome et à travailler de leur enfant (NSTTAC, 2009).

Ce chapitre détaille dans un premier temps la situation des jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 et décrit l'activité exercée par les intéressés, leur degré d'inscription sociale, les disparités observables selon leurs caractéristiques socio-démographiques ainsi que les rationalités à l'œuvre dans les pays concernés. Il présente dans un second temps la situation des enquêtés ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire. Compte tenu du nombre d'enquêtés dans ce cas de figure, cette présentation sera moins détaillée que celle des jeunes adultes ayant quitté le second cycle de l'enseignement secondaire en 2007. Outre la situation des jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques, il décrit également, dans la mesure du possible, celle des enquêtés norvégiens.

La plupart des jeunes adultes handicapés accèdent à l'enseignement tertiaire à l'issue du lycée

Ainsi que le montre le tableau 2.1, 57 % des 833 jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 et ayant participé à la première vague de l'enquête poursuivent leurs études ou suivent une formation. Ceux qui ne sont pas en formation ont accédé à l'emploi pour 31 % d'entre eux ou sont inactifs pour 12 % d'entre eux.

En France et au Danemark ils suivent plus souvent une formation (respectivement 80 % et 72 %) tandis qu'ils accèdent davantage à l'emploi aux Pays-Bas (41 %). En République tchèque, où un *numerus clausus* restreint l'accès à l'université, une forte proportion d'entre eux travaillent (48 %) ou sont inactifs (19 %).

Tableau 2.1 Activité des enquêtés ayant quitté l'enseignement secondaire lors de la première vague (en %)

	Danemark	France	Pays-Bas	République tchèque	Total
Éducation	72.0	80.0	46.0	33.0	57.0
Emploi	19.0	13.0	42.0	48.0	31.0
Inactifs	9.0	7.0	12.0	19.0	12.0
Total (p<0.0001)	100.0 (n=95)	100.0 (n=293)	100.0 (n=177)	100.0 (n=268)	100.0 (n=833)
Norvège					
Activité des enquêtés norvégiens					
Emploi					47.0
Éducation					38.0
Inactifs					15.0
Total (n=195)					100.0

Note : p<0.0001

Les 195 enquêtés norvégiens exercent un emploi pour 47 % d'entre eux, sont en formation pour 38 % d'entre eux et sont inactifs pour 15 % d'entre eux.

Dans la plupart des cas (72.3 %), les enquêtés danois, français et tchèques ont accédé à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi moins de trois mois après avoir quitté l'enseignement secondaire, les jeunes tchèques étant proportionnellement moins nombreux à le faire (53 %). Il semble à cet égard que l'accès à l'enseignement tertiaire ait été plus facile que l'accès à l'emploi puisque 51.1 % de ceux qui travaillent indiquent qu'ils ont eu un travail rapidement alors que cette proportion est de 83 % pour ceux qui ont accédé à une formation (cf. tableau E.1). La durée de transition peut également être rapportée aux spécificités des pays : la transition entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire se fait par exemple à un âge plus avancé dans certains pays comme au Danemark et en Norvège où les lycéens sont enclins à travailler avant de poursuivre leurs études à l'exemple d'un interviewé norvégien qui a voyagé dans un autre pays et a travaillé pendant un an avant d'entrer à l'université (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Peter a plutôt fait de bonnes expériences en ce qui concerne les adaptations faites pour lui à l'école et dans l'enseignement supérieur et lui-même et sa famille ont activement préparé la transition d'un niveau d'éducation à l'autre en se servant des services de soutien et d'adaptation. Peter se déplace en fauteuil, vit tout seul, bénéficie d'un assistant personnel de 24h qu'il gère lui-même ; il conduit sa propre voiture adaptée. Toutes ces mesures d'aide et de soutien sont financées par l'État ou subventionnées.

Après avoir réussi son diplôme universitaire Peter est tombé malade et a eu besoin d'une réadaptation médicale. Pendant cette période de réadaptation il a envoyé sans succès quelques demandes d'emploi. Il a aussi fait du télémarketing pendant quelques semaines mais il se considérait comme plus qualifié et a décidé de quitter cet emploi. Comme il était chômeur, Peter s'est vu proposer une réadaptation professionnelle et a eu une offre pour participer à un programme d'emploi adapté dans une des plus grandes entreprises de Norvège et il l'a acceptée. Aujourd'hui il est employé dans le cadre du même programme de travail que celui qu'il a suivi.

Peter pense qu'une manière positive mais réaliste de réfléchir aux choses, des services de soutien souples comme le fait qu'il puisse avoir son propre véhicule et des aides humaines et son propre désir de trouver un emploi l'ont conduit là où il en est aujourd'hui.

(Legard et Aargaard Terjesen, 2010)

La transition vers la formation et l'emploi varie selon le type de déficience. Celles et ceux qui suivent une formation à l'issue de l'enseignement secondaire sont proportionnellement plus nombreux à présenter un trouble psychique (12.1 %), un trouble de l'appareil locomoteur (14.9 %) ou une déficience sensorielle (10.9 %). Ils se distinguent de celles et ceux exerçant un emploi et qui sont proportionnellement plus nombreux à présenter un trouble de l'apprentissage (41.2 %) ou une maladie (18.7 %). Les enquêtés inactifs à l'issue de l'enseignement secondaire présentent dans une proportion supérieure à la moyenne un trouble cognitif (12 %), des troubles de l'appareil locomoteur (21 %) et des déficiences multiples (12 %).

Tableau 2.2 Activité exercée à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire selon le type de déficience (en %)

	Emploi	Éducation	Inactifs	Total
Troubles cognitifs	9.1	4.2	12.0	6.8
Troubles psychiques	9.1	12.1	9.0	10.7
Troubles de l'apprentissage	41.2	38.5	27.0	37.9
Troubles locomoteurs	8.7	14.9	21.0	13.7
Troubles de la santé	18.7	14.4	14.0	15.8
Troubles sensoriels	7.8	10.9	5.0	9.0
Déficiences multiples	5.4	5.0	12.0	6.1
Total	100.0 (n=258)	100.0 (n=471)	100.0 (n=104)	100.0 (n=833)

Note : $p=0.0000$

La durée des parcours varie également selon le type de handicap. Les personnes présentant un trouble psychique (75 %), un trouble sensoriel (72.4%) ou de l'apprentissage (71.9 %) sont proportionnellement plus nombreuses à avoir accédé à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi moins de trois mois après la sortie du lycée.

La durée des parcours dans l'enseignement tertiaire varie aussi selon le genre et l'âge. Les hommes (70.7 % contre 64.7 % de femmes) et les jeunes adultes âgés de moins de 20 ans (75.8 % contre 60.6 % des plus âgés) ont accédé à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi moins de trois mois après la sortie du lycée.

Tableau 2.3 Accès à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi en moins de trois mois selon le type de déficience, le genre, l'âge et le niveau d'études des parents chez les enquêtés danois, français et tchèques (en %)

Type de déficience ($p=0.000$)		
Troubles cognitifs		62.5
Troubles psychiques		75.0
Troubles de l'apprentissage		71.9
Troubles locomoteurs		65.6
Troubles de la santé		59.8
Troubles sensoriels		72.4
Déficiences multiples		72.4
Total		69.7
Genre ($p=0.000$)		
Féminin		64.7
Masculin		70.7
Âge ($p<0.0001$)		
20 ans et plus		60.6
Moins de 20 ans		75.8
Niveau d'études des parents ($p=0.0001$)		
Père		
Élémentaire		68.3
Secondaire		62.9
Supérieur		74.4
Mère		
Élémentaire		48.6
Secondaire		64.4
Supérieur		78.0

Les chances d'accès à l'enseignement tertiaire sont plus importantes pour les enquêtés provenant d'un milieu socio-économique aisé. Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques en formation ont des parents ayant accédé à l'enseignement tertiaire. Ils se distinguent en cela de celles et ceux exerçant un emploi dont les parents sont proportionnellement plus nombreux à avoir cessé leurs études à l'issue de l'enseignement secondaire. Ils se démarquent également de ceux qui sont inactifs dont les parents ont le plus souvent un faible niveau de qualification (cf. annexe E). Leur parcours semble aussi moins heurté. Les jeunes adultes handicapés dont le père ou la mère disposent d'un diplôme d'enseignement tertiaire sont proportionnellement plus nombreux à accéder à l'enseignement tertiaire ou à l'emploi moins de trois mois après la sortie du lycée.

L'inclusion n'est pas toujours synonyme d'indépendance financière

Les possibilités de participation sociale et d'autonomie financière sont des composantes essentielles à considérer. Pouvoir participer aux activités sociales, pouvoir consacrer ses loisirs à ses centres d'intérêt permet de nouer des liens sociaux essentiels à l'inscription sociale et professionnelle. Les relations amicales sont bien souvent l'occasion de sorties, d'échanges et d'activités culturelles et permettent d'avoir une proximité affective permettant de verbaliser des sentiments ou des faits que l'on n'ose ou ne peut énoncer à d'autres sous peine de s'exposer à des moqueries ou à des sanctions. Les relations familiales offrent également une proximité affective qui conditionne l'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi. Être soutenu et pouvoir aider autrui permet d'ancrer les relations amicales et familiales dans une logique de réciprocité grâce à laquelle l'environnement relationnel devient une source de reconnaissance de premier plan.

Cette section s'intéresse, pour ce faire, aux associations auxquelles participent les enquêtés, aux liens amicaux qu'ils ont, à leurs loisirs. Elle s'interroge aussi sur la vie de famille, les possibilités de participation active à la vie sociale et de réalisation professionnelle. Le questionnaire a en outre considéré leurs ressources financières, leur degré d'autonomie financière ainsi que les possibilités d'emprunt dont ils pensent disposer comparé aux personnes non handicapées.

Les jeunes adultes handicapés se jugent plutôt impliqués dans la société

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 se sentent inclus dans leur environnement dans 91 % des cas. Ils jugent avoir de bonnes relations amicales pour 65 % d'entre eux et pouvoir participer activement à toutes les activités qu'ils souhaitent pour 54 % d'entre eux. Ils sont un peu moins enclins à estimer être pleinement heureux en famille (47 %), à avoir des temps de loisirs correspondant à leurs intérêts (47 %), à pouvoir aider les autres (34 %) et à réussir professionnellement (33 %).

Les enquêtés néerlandais sont plus enclins à estimer réussir professionnellement (59 %) alors que les danois et les français estiment plus volontiers être heureux en famille (respectivement 57 % et 60 %).

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 sont membres d'associations sportives pour 37 % d'entre eux, d'associations de personnes handicapées ou de groupes militant dans 16 % des cas, de syndicats ou de partis politiques pour 11 % d'entre eux. Les enquêtés danois sont proportionnellement plus nombreux à être affiliés à des syndicats ou à des partis

politiques (46 %) alors que les français (61 %) et les néerlandais (40 %) sont plus enclins que la moyenne à être membres d'associations sportives.

Tableau 2.4 Affiliation et participation à la vie associative (en %)

	Danemark	France	Pays-Bas	République tchèque	Total
Affiliation (p<0.002)					
Peux participer à toutes les activités	46.0	53.0	59.0	53.0	54.0
Bonnes relations amicales	58.0	72.0	66.0	62.0	65.0
Heureux en famille	57.0	60.0	38.0	39.0	47.0
Réussit professionnellement	26.0	31.0	59.0	21.0	33.0
Peut aider autrui	14.0	44.0	42.0	26.0	34.0
Loisirs consacrés aux centres d'intérêt	35.0	50.0	46.0	49.0	47.0
Participation à la vie associative (p<0.0001)					
Associations de personnes handicapées ou groupes d'entraide	20.0	19.0	7.0	19.0	16.0
Organisations syndicales ou partis politiques	46.0	5.0	8.0	4.0	11.0
Associations caritatives	12.0	14.0	10.0	4.0	9.0
Clubs ou associations sportifs	39.0	61.0	40.0	24.0	37.0

Les enquêtés norvégiens sont membres très actifs ou actifs dans des associations pour 73 % d'entre eux. Ils sont membres d'une organisation ou d'une association dans 68 % des cas. Il s'agit d'une association professionnelle pour 21 % d'entre eux, d'associations sportives dans 15 % des cas ou d'associations de personnes handicapées ou de groupes d'entraide dans 13 % des cas.

Tableau 2.5 Participation à la vie associative des enquêtés norvégiens (en %)

Organisations professionnelles, syndicales ou parti politique	29.0
Associations à caractère religieux	11.0
Associations sportives ou club de sport	15.0
Associations d'étudiants	10.0
Associations humanitaires	9.0
Associations d'handicapés, groupes d'entraide ou équivalent	13.0
Associations culturelles (musique, chorale, arts, théâtre)	5.0
Groupes d'intérêt ou d'action locaux	5.0
Associations militant pour les droits de l'homme	11.0
Autre organisation ou association	20.0
Aucune affiliation associative	32.0

Les jeunes adultes handicapés se jugent peu souvent autonomes socialement et financièrement

Les enquêtés sont relativement moins enclins à se dire socialement et financièrement autonomes que socialement inclus. Ils estiment être financièrement autonomes dans 44 % des cas, les jeunes adultes danois (73 %) et tchèques (57 %) étant plus enclins que la moyenne à être de cet avis. Leurs ressources financières proviennent par ordre décroissant des salaires (38.6 %), des soutiens financiers alloués par les parents (31.1 %) et d'allocations (21.3 %). Les enquêtés néerlandais (54.3 %) et tchèques (49 %) sont plus

enclins que leurs pairs à avoir des salaires alors que les ressources des français proviennent majoritairement de la famille (56.2 %).

Quatre-vingt-neuf pour cent des jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 disent avoir un compte en banque, les enquêtés tchèques (76 %) étant proportionnellement moins nombreux à être dans ce cas de figure. Plus de la moitié (55 %) des enquêtés pensent qu'ils peuvent emprunter de l'argent dans les mêmes conditions que leurs pairs non handicapés, notamment lorsqu'ils sont danois (66 %) à la différence des français (52 %).

Cinquante-sept pour cent des jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 ont un permis de conduire, les jeunes danois (80 %) et français (61 %) étant proportionnellement plus nombreux à être dans ce cas de figure.

Un sentiment d'appartenance différent selon les pays

Les possibilités de transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi dépendent aussi du sentiment d'appartenance et de l'aptitude à se penser aussi respectable et estimable que tout un chacun. Cette aptitude confère les compétences cognitives, émotionnelles, éthiques, sociales et physiques requises pour signaler ses besoins éducatifs, prendre des décisions et en assumer la responsabilité ainsi que pour développer le sentiment d'appartenance nécessaire pour interagir à parité avec autrui.

Tableau 2.6 Degré d'autonomie, principales sources de revenus et sentiment d'appartenance des jeunes adultes handicapés ayant quitté le lycée en 2007 (en %)

	Danemark (n=95)	France (n=293)	Pays-Bas (n=177)	République tchèque (n=268)	Total
Degré d'autonomie					
Titulaire du permis de conduire (p<0.0001)	80.0	61.0	51.0	50.0	57.0
Autonomie financière (p<0.0001)	73.0	22.0	37.0	57.0	44.0
Égalité de chances en termes d'emprunt (p=0.024)	66.0	52.0	54.0	55.0	55.0
Principales sources de revenus					
Salaires	26.7	18.8	54.3	49.0	38.6
Allocations et pensions	24.4	25.0	13.7	22.1	21.3
Soutiens financiers de la famille	1.1	56.2	32.0	19.4	31.1
Autres	47.8	0.0	0.0	9.5	9.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Sentiment d'appartenance					
Contrôle pleinement le cours de sa vie (p=ns)	86.5	80.8	n.a.	82.5	82.4
La chance est plus importante que les aptitudes (p<0.0001)	28.9	20.2	n.a.	67.2	43.4
Se sent aussi respectable et égal que tout un chacun (p=ns)	87.8	90.2	n.a.	84.0	86.9
Capable de faire les mêmes choses que les autres (p=0.024)	88.8	88.3	n.a.	80.2	84.6
Rencontre des obstacles chaque fois qu'il cherche à faire quelque chose (p=0.011)	34.5	26.4	n.a.	39.2	33.6
Les projets se concrétisent rarement et se projeter dans le futur ne sert à rien (p<0.0001)	23.6	18.6	n.a.	38.4	28.5

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le second cycle de l'enseignement secondaire se sentent aussi respectables et estimables que tout un chacun dans leur majorité (86.9 %). Ils estiment contrôler le cours de leur vie dans 82.4 % des cas, se jugent pleinement capables de faire la même chose que tout un chacun dans 84.6 % des cas. Ils jugent que leurs projets se concrétisent rarement pour 28.5 % d'entre eux, qu'ils rencontrent des obstacles chaque fois qu'ils essaient d'avancer dans la vie pour 33.6% d'entre eux et que la chance est plus importante que leur travail pour réussir dans la vie pour 43.4 % d'entre eux.

Les enquêtés tchèques sont les moins optimistes : ils pensent plus fréquemment que la chance est plus importante que le travail (67.2 %), estiment se heurter à des obstacles lorsqu'ils cherchent à entreprendre quelque chose (39.2 %) et jugent délicat de se projeter dans le futur, les projets se réalisant rarement (38.4 %).

Ce sentiment d'appartenance semble être le plus faible chez les enquêtés inactifs qui jugent moins souvent que la moyenne avoir suffisamment de contrôle sur le déroulement de leur vie (55 %), être d'égale valeur que les autres (66.7 %) et aussi capables que les autres (60.8 %).

Tableau 2.7 Niveau d'affiliation selon la situation actuelle (en %)

	Emploi (n=258)	Formation (n=471)	Inactif (n=104)	Total
Contrôle sur leur vie (p<0.0001)	88.0	86.2	55.0	82.4
Chance importe plus que les aptitudes (p<0.0001)	61.4	29.7	60.0	43.4
Personne de valeur égale aux autres (p<0.0001)	89.2	90.5	66.7	86.9
Aussi capable que les autres (p<0.0001)	87.9	88.7	60.8	84.6
Obstacles empêchent de progresser dans la vie (p<0.0001)	34.9	27.4	55.7	33.6
Projets n'aboutissent pas (p<0.0001)	34.7	19.9	50.6	28.5

Ils estiment à l'inverse plus fréquemment que la chance compte plus que les aptitudes pour réussir (60 %), se heurter à des obstacles lorsqu'ils cherchent à entreprendre quelque chose (55.7 %), éviter de faire de projets, ces derniers n'aboutissant que trop rarement (50.6 %).

Le sentiment d'appartenance semble également le moins marqué chez les enquêtés de plus de 20 ans qui sont proportionnellement plus nombreux à juger que dans leur vie la chance compte plus que les aptitudes pour réussir, qu'éviter de faire des projets est préférable et qu'ils sont de moindre valeur que tout un chacun.

Des différences sont également observables selon le type de déficience. Celles et ceux estimant que la chance compte plus que les aptitudes pour réussir dans la vie (53.8 % contre 43.2 %) et qu'ils ne peuvent pas progresser dans la vie (40 % contre 34.2 %) sont proportionnellement plus nombreux à présenter un trouble cognitif, mais ils sont moins nombreux à considérer qu'ils ont la même valeur que les autres (67.5 % comparé à 87.2 %) et qu'ils sont tout aussi capables que les autres (72.5 % contre 84.6 %). Les enquêtés présentant un trouble auditif (86.7 %), un trouble de l'apprentissage (88.5 %) ou un trouble de la santé (88.5 %) sont proportionnellement plus nombreux à partager ce point de vue alors que ceux présentant un problème de santé mentale sont moins enclins que les autres enquêtés à penser qu'ils contrôlent leur vie (77.8 % contre 82.3%) ou qu'ils sont de valeur égale à tout un chacun (77.1 % contre 87.2 %) (cf. tableau E.3).

Le sentiment d'appartenance semble également être moins marqué chez les enquêtés d'origine plus modeste. Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le lycée en 2007 estiment plus volontiers contribuer activement à la vie de la société, être aussi capables et de même valeur que les autres lorsqu'au moins un des parents a suivi des études universitaires. Les enquêtés dont les pères n'ont pas atteint ce niveau d'études sont plus enclins à dire que la chance a plus d'importance dans la vie que les aptitudes et qu'il vaut mieux éviter de faire des projets qui n'aboutissent que rarement. Ils sont aussi plus enclins à se sentir moins capables que les autres.

Lorsque leur mère n'a pas de qualification universitaire, les enquêtés sont moins enclins à penser qu'ils contrôlent le cours de leur vie ou qu'ils sont aussi estimables que et capables que tout un chacun. Ils jugent aussi plus volontiers que la chance compte plus que les aptitudes pour réussir dans la vie et estiment rencontrer des obstacles lorsqu'ils veulent entreprendre quelque chose.

Tableau 2.8 Niveau d'affiliation selon le niveau d'études des parents (en %)

	Élémentaire	Secondaire	Supérieur	Total
Père (p<0.0001)	(n=48)	(n=347)	(n=311)	(n=706)
Faible sentiment de participation	46.7	39.1	24.5	33.3
Fort sentiment de participation	20.0	23.0	24.5	23.4
Sentiment de participation relatif	26.7	29.7	33.2	31.0
Très fort sentiment de participation	6.6	8.2	17.8	12.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Mère (p<0.0001)	(n=45)	(n=382)	(n=278)	(n=705)
Faible sentiment de participation	39.5	39.5	23.5	33.2
Fort sentiment de participation	23.3	23.0	24.2	23.5
Sentiment de participation relatif	30.2	29.1	33.8	31.0
Très fort sentiment de participation	7.0	8.4	18.5	12.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Père				
Chance plus importante que les aptitudes (p=0.001)	50.0	55.1	36.6	48.9
Se sentir aussi capable que les autres (p=0.007)	84.6	80.2	91.9	84.2
Projets n'aboutissent pas (p=0.000)	41.0	35.5	17.1	30.3
Mère				
Contrôle suffisant de sa vie (p=0.039)	72.2	81.5	88.7	82.8
Chance plus importante que les aptitudes (p<0.0001)	44.4	56.3	33.1	48.9
Se sentir de valeur égale aux autres (p=0.006)	77.8	83.9	94.0	86.2
Se sentir aussi capable que les autres (p=0.003)	75.0	81.6	93.1	84.2
Projets n'aboutissent pas (p=0.000)	50.0	33.2	17.8	30.3

Le niveau d'affiliation des enquêtés en formation diffère selon les pays

Le graphique 2.1 décrit le degré d'affiliation des jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques en formation à l'issue du lycée, tel que décrit dans l'encadré 2.1.

D'après le graphique 2.1, les jeunes adultes handicapés danois ayant accédé à l'enseignement tertiaire sont plus âgés que la moyenne et ont des parents ayant un niveau de formation inférieur à la moyenne. Ils sont proportionnellement plus nombreux à juger leur transition satisfaisante, et il semble que les services de soutien auxquels ils ont pu accéder ont aidé à dépasser l'impact de l'origine socio-économique sur la transition vers

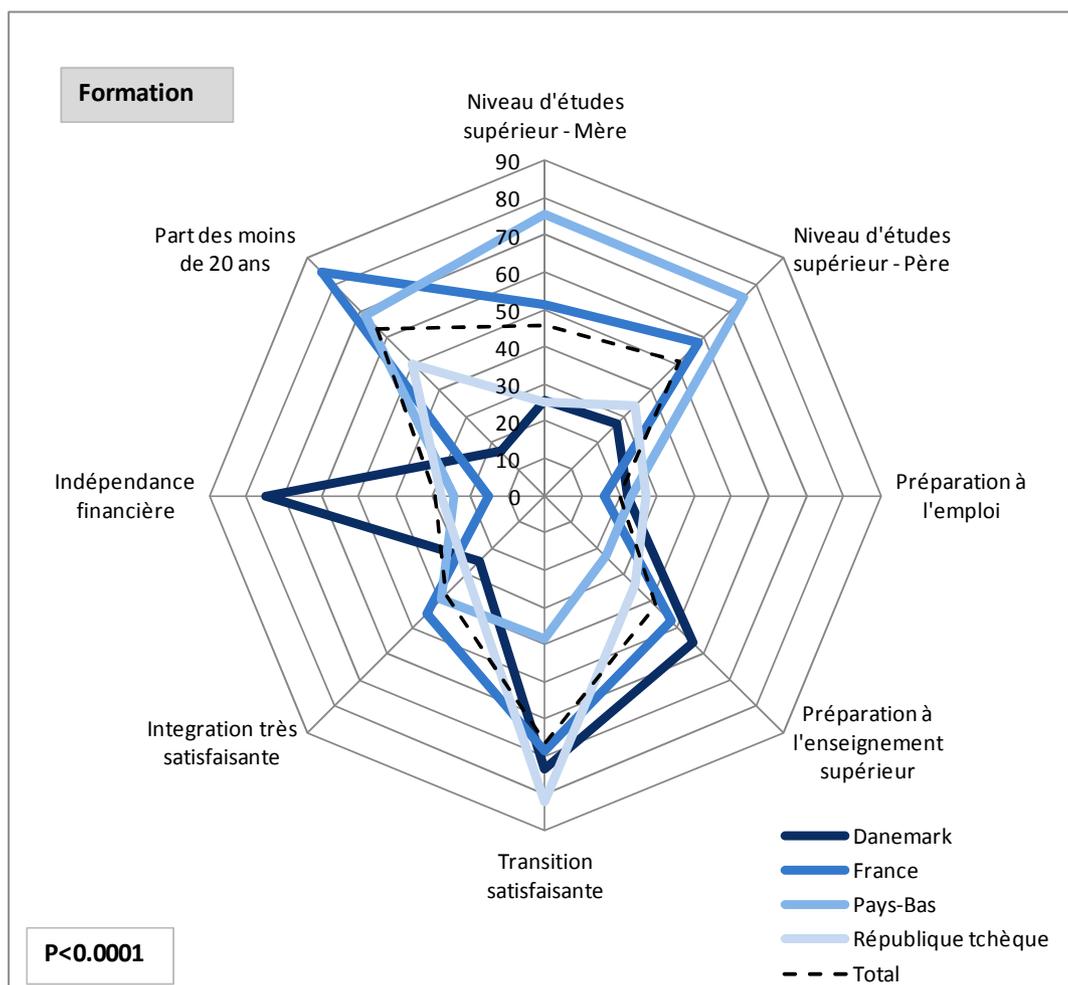
l'enseignement tertiaire même s'ils sont moins enclins à se juger socialement inclus. Cela étant, ils disent plus volontiers que la moyenne être financièrement autonomes, bien qu'étant étudiants.

Encadré 2.1 Indicateurs sélectionnés pour le graphique relatif à l'affiliation des jeunes en formation à l'issue de l'enseignement secondaire

1. Transition satisfaisante : Pourcentage de répondants ayant répondu « très satisfaisant » ou « satisfaisant » à la question 26 « Au vu de votre situation actuelle, pensez-vous que la manière dont les professionnels de l'établissement dans lequel vous étiez inscrit(e)/rattaché(e) ont abordé votre transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi était ? »
2. Intégration très satisfaisante : Indicateur composite basé sur la question 138 « Vous sentez-vous pleinement intégré(e) socialement ? »
Un individu est considéré comme ayant une forte participation et implication à partir du moment où il a coché au moins quatre réponses parmi les six proposées :
 - a) Oui, vous pouvez participer à toutes les activités.
 - b) Oui, vous avez des amitiés solides.
 - c) Oui, vous avez une vie de famille heureuse.
 - d) Oui, vous réussissez professionnellement.
 - e) Oui, vous pouvez aider d'autres personnes dans votre entourage.
 - f) Oui, vous avez du temps libre pour faire ce qui vous intéresse.
3. Indépendance financière : Question 131 – Pourcentage de répondants qui se déclarent financièrement autonomes.
4. Part des moins de 20 ans : Cet indicateur mesure la réussite scolaire antérieure. Les enquêtés qui sont sortis d'un établissement scolaire en 2006/07 avant 20 ans sont considérés comme étant en avance ou dans les temps, alors que les plus âgés sont considérés comme en retard. On observera toutefois qu'au Danemark l'âge d'entrée dans l'enseignement tertiaire de l'ensemble de la population est supérieur à celui observable dans les autres pays.
5. Niveau d'études supérieur de la mère : Pourcentage de répondants dont la mère à un niveau d'études supérieur à l'enseignement secondaire. Le niveau d'études a été préféré à la catégorie socio-professionnelle des parents car bien mieux renseigné et plus fiable. Cet indicateur mesure le capital culturel dont dispose l'enquêté ou son background.
6. Niveau d'études supérieur du père : Pourcentage de répondants dont le père à un niveau d'études supérieur à l'enseignement secondaire. Le niveau d'études a été préféré à la catégorie socio-professionnelle des parents car bien mieux renseigné et plus fiable. Cet indicateur mesure le capital culturel dont dispose l'enquêté ou son background.
7. Préparation à l'emploi : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez vous que votre scolarisation vous avait permis : b) d'avoir les compétences nécessaires pour accéder à un établissement d'enseignement supérieur ? »
8. Préparation à l'enseignement tertiaire : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez vous que votre scolarisation vous avait permis : b) d'avoir les compétences nécessaires pour accéder à un établissement d'enseignement supérieur ? »

Les enquêtés tchèques sont plus âgés que la moyenne et proviennent de milieux moins aisés. S'ils estiment que la question de la transition a été abordée de manière satisfaisante par le lycée, ils sont moins enclins à se dire préparés aux exigences de l'enseignement tertiaire et à se juger socialement inclus.

Graphique 2.1 Niveau d'affiliation des jeunes en formation à l'issue de l'enseignement secondaire selon les pays (en %)



Notes : Tests statistiques : Les variables ne sont pas corrélées entre elles. Les différences observées sont significatives au seuil maximum de $p < 0.0001$ pour $\alpha = 0.05$. Pour chacune des variables sélectionnées la question et les modalités de réponse sont comparables entre les quatre pays et le nombre de répondants dépasse les 90 %.

Les enquêtés français sont plus jeunes que la moyenne des enquêtés et proviennent de milieux plus aisés. Ils se jugent dans l'ensemble mieux préparés à l'enseignement tertiaire qu'à l'emploi et estiment que la transition a été abordée de manière satisfaisante. S'ils se sentent socialement inclus, ils sont peu enclins à se juger financièrement indépendants.

Les enquêtés néerlandais proviennent de milieux plus aisés que la moyenne des enquêtés et sont également plus jeunes. Ils estiment que la question de la transition n'a pas été abordée de manière satisfaisante et se jugent moins préparés que les autres

enquêtés aux exigences de l'enseignement tertiaire. Ils se disent par ailleurs financièrement moins indépendants que la moyenne des étudiants.

L'accès à l'emploi à effet d'affiliation variable selon les pays

Une transition vers l'emploi difficile pour les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques

Selon les 258 jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques exerçant un emploi après avoir quitté le lycée en 2007, trouver du travail fut difficile pour plus de la moitié d'entre eux (55 %). Ils ont essentiellement trouvé cet emploi par l'intermédiaire de leur famille ou des amis ou par leurs propres moyens. Ils estiment pour près des deux cinquièmes d'entre eux (38 %) qu'ils auraient pu trouver ce travail sans avoir la qualification qu'ils ont. Un peu plus de la moitié d'entre eux ne s'attendaient pas à ce type d'emploi en quittant le lycée.

Les jeunes adultes danois, français et tchèques exerçant un emploi travaillent en tant que salariés pour la quasi-totalité d'entre eux. Cet emploi est le premier pour près des deux tiers d'entre eux. Il est exercé dans des entreprises du secteur privé dans les deux tiers des cas. Ces entreprises ont majoritairement moins de 50 salariés. Ce travail est permanent dans près des deux tiers des cas et exercé depuis plus de sept mois pour près des trois quarts des enquêtés. Ces derniers travaillent plus de 35 heures par semaine pour la plupart d'entre eux (63 %). Leurs horaires sont réguliers dans les trois quarts des cas et leurs méthodes de travail sont le plus souvent (62 %) standardisées. Seul un dixième d'entre eux exercent des fonctions d'encadrement.

Cet accès à l'emploi peut toutefois prendre des formes différentes selon les pays comme le montre le graphique 2.2. Celui-ci relie, ainsi qu'indiqué par l'encadré 2.2, l'activité professionnelle au degré de satisfaction en matière de transition et le degré d'inclusion sociale obtenu, le degré d'autonomie financière, le niveau de formation des parents et le degré de préparation à l'emploi et au degré de préparation à l'emploi et à l'enseignement tertiaire dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Les jeunes adultes handicapés néerlandais exerçant un emploi à la sortie du lycée sont proportionnellement plus nombreux à avoir moins de 20 ans et à avoir des parents ayant un diplôme d'enseignement tertiaire. Ils se jugent moins préparés que les autres aux exigences de l'enseignement tertiaire et sont moins satisfaits de la manière dont le lycée s'est saisi de la question de la transition. Ils sont également moins enclins que les autres enquêtés à juger être financièrement indépendants.

Les enquêtés danois et tchèques sont proportionnellement plus nombreux à être satisfaits de la manière dont le lycée s'est saisi de la question de la transition et à juger disposer des compétences requises par le marché de l'emploi et, dans une moindre mesure, par l'enseignement tertiaire. Ils sont également plus enclins que les autres jeunes adultes handicapés à être financièrement indépendants et à juger être très inclus dans la communauté.

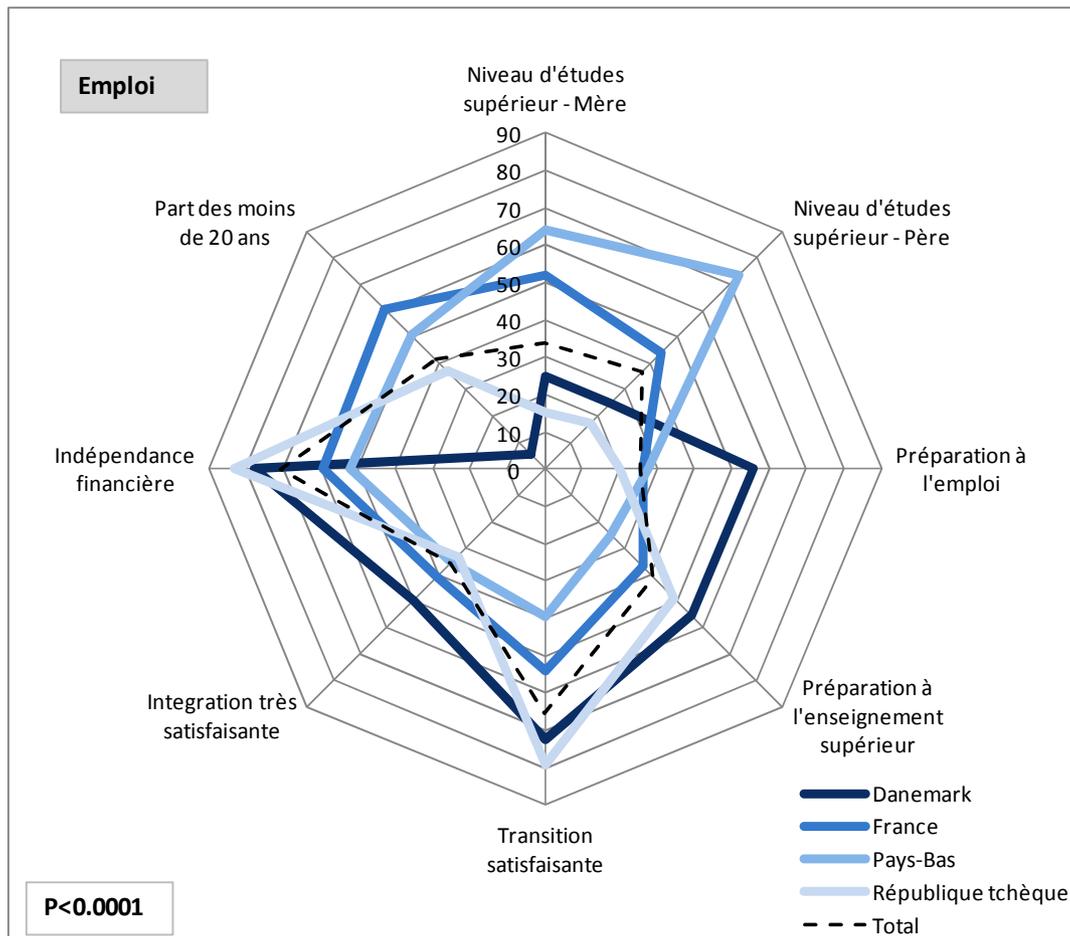
Encadré 2.2 Indicateurs relatifs aux jeunes adultes handicapés exerçant un emploi

1. Transition satisfaisante : Pourcentage de répondants ayant répondu « très satisfaisant » ou « satisfaisant » à la question 26 « Au vu de votre situation actuelle, pensez-vous que la manière dont les professionnels de l'établissement dans lequel vous étiez inscrit(e)/rattaché(e) ont abordé votre transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi était ? »

Cet indicateur a été retenu pour la mesure de la satisfaction de la transition car il se rapporte aux deux situations de devenir étudiées ici ; la formation et l'emploi.
2. Intégration très satisfaisante : Indicateur composite basé sur la question 138 « Vous sentez-vous pleinement intégré(e) socialement ? »

Un individu est considéré comme ayant une forte participation et implication à partir du moment où il a coché au moins quatre réponses parmi les six proposées :
 - a) Oui, vous pouvez participer à toutes les activités.
 - b) Oui, vous avez des amitiés solides.
 - c) Oui, vous avez une vie de famille heureuse.
 - d) Oui, vous réussissez professionnellement.
 - e) Oui, vous pouvez aider d'autres personnes dans votre entourage.
 - f) Oui, vous avez du temps libre pour faire ce qui vous intéresse.
3. Indépendance financière : Question 131 – Pourcentage de répondants qui se déclarent financièrement autonomes.
4. Part des moins de 20 ans : Cet indicateur mesure la réussite scolaire antérieure. Les enquêtés qui sont sortis d'un établissement scolaire en 2006/07 avant 20 ans sont considérés comme étant en avance ou dans les temps. Il faut noter que pour le Danemark, les études secondaires durent plus longtemps.
5. Niveau d'études supérieures de la mère : Pourcentage de répondants dont la mère a un niveau d'études supérieur à l'enseignement secondaire. Le niveau d'études a été préféré à la catégorie socio-professionnelle des parents car bien mieux renseigné et plus fiable. Cet indicateur mesure le capital culturel dont dispose l'enquêté.
6. Niveau d'études supérieur du père : Pourcentage de répondants dont le père a un niveau d'études supérieur à l'enseignement secondaire. Le niveau d'études a été préféré à la catégorie socio-professionnelle des parents car bien mieux renseigné et plus fiable. Cet indicateur mesure le capital culturel dont dispose l'enquêté.
7. Préparation à l'emploi : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez vous que votre scolarisation vous avait permis : b) d'avoir les compétences nécessaires pour accéder à un établissement d'enseignement supérieur ? »
8. Préparation à l'enseignement tertiaire : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez vous que votre scolarisation vous avait permis : b) d'avoir les compétences nécessaires pour accéder à un établissement d'enseignement supérieur ? »

Graphique 2.2 Niveau d'affiliation des jeunes adultes handicapés exerçant un emploi à l'issue du lycée en 2007 selon les pays



Notes : Tests statistiques : Les variables ne sont pas corrélées entre elles. Les différences observées sont significatives au seuil maximum de $p < 0.0001$ pour $\alpha = 0.05$. Pour chacune des variables sélectionnées la question et les modalités de réponse sont comparables entre les quatre pays et le nombre de répondants dépasse les 90 %.

Les jeunes adultes handicapés français exerçant un emploi sont moins satisfaits que les autres de la manière dont le lycée s'est saisi de la question de la transition. Ils sont aussi moins disposés à dire avoir les compétences requises par le marché du travail, à juger avoir pleinement les compétences requises par l'enseignement tertiaire et à s'estimer financièrement indépendants.

Un accès à l'emploi relativement aisé pour les enquêtés norvégiens

Les enquêtés norvégiens exerçant un emploi l'occupent depuis moins d'un an dans 40 % des cas. Préalablement à cet emploi, ils ont exercé un ou plusieurs emplois par ordre décroissant dans le secteur de la restauration et des grandes surfaces dans 26 % des cas, dans le secteur des services de santé ou des services sociaux dans 17 % des cas, ou dans le secteur de l'industrie et l'artisanat dans 16 % des cas. Ils travaillent dans le secteur privé pour 68 % d'entre eux et dans le secteur protégé pour 10 % d'entre eux. Leurs

entreprises comprennent moins de 50 salariés (64 %) et 32 % d'entre eux ont des responsabilités de gestion.

Avant d'obtenir cet emploi, 32 % d'entre eux avaient un ou plusieurs emplois tandis que 18 % poursuivaient leurs études et que 11 % étaient chômeurs ; ils sont par ailleurs 16 % à avoir bénéficié de mesures actives en faveur de l'emploi, 15 % à avoir été malades et 5 % à bénéficier d'une allocation liée au handicap (cf. tableau E.2). Leurs contrats sont à durée déterminée dans 75 % des cas et 66 % d'entre eux travaillent moins de 37.5 heures par semaine. Les horaires de travail sont réguliers pour 56 % d'entre eux et 33 % d'entre eux souhaitent travailler plus et 20 % moins.

Tableau 2.9 Caractéristiques de l'emploi exercé par les enquêtés norvégiens (en %)

Caractéristiques de l'emploi exercé par les jeunes adultes norvégiens	
Secteur privé	68.0
Responsabilités managériales	32.0
Moins de 50 salariés	64.0
Souhaiteraient travailler plus	33.0
Souhaiteraient travailler moins	20.0
Durée du travail	
Horaires fixes	56.0
Emploi à durée déterminée	75.0
Moins de 37.5 heures	60.0
Conditions caractérisant l'emploi	
Emploi pérenne	67.0
Accès aisé ou très aisé	70.0
Emploi très apprécié ou apprécié	81.0
Emploi en lien avec la formation suivie	40.0
Souhaitent changer d'emploi	37.0
Salaires satisfaisants	38.0
Bien traité au travail	73.0
Possibilités de promotion	33.0

Dans 71 % des cas les enquêtés norvégiens estiment qu'il a été très simple ou plutôt simple de trouver du travail tandis que 40 % dissent que leur emploi correspond à leur formation. Ils apprécient dans leur grande majorité (81 %) leur travail qu'ils exercent à durée indéterminée dans la plupart des cas. Mais ils sont moins enclins que la moyenne à juger leur salaire satisfaisant (38 %) et ne sont guère optimistes quant à leurs chances de promotion (33 %). Ils sont 37 % à chercher un autre travail.

La plupart des inactifs recherchent activement un emploi

Un peu plus de la moitié des 104 jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques inactifs après avoir quitté le lycée en 2006/07 sont restés en retrait du marché de l'emploi et près de la moitié sont chômeurs. Ils n'ont jamais travaillé après avoir quitté le lycée pour les deux cinquièmes d'entre eux et estiment pour les trois quarts d'entre eux être gênés dans leur quotidien par leur déficience. Les deux tiers des enquêtés n'étaient pas surpris de cette situation le plus souvent parce qu'ils ne considéraient pas qu'ils avaient les aptitudes requises par le marché du travail ou l'enseignement tertiaire ou parce qu'ils n'étaient pas satisfaits de la manière dont l'établissement d'enseignement secondaire avait géré la question de la transition.

Ils disent rechercher activement un emploi dans leur grande majorité et cherchent à améliorer leur employabilité. Ils indiquent être prêts à exercer un emploi à temps plein pour les des deux cinquièmes d’entre eux et à travailler quelques heures par semaine pour les trois cinquièmes d’entre eux. Ils ont essayé de renforcer leurs compétences depuis la sortie du lycée pour un quart d’entre eux et jugent la transition à l’issue du secondaire satisfaisante pour près des quatre cinquièmes d’entre eux.

Les deux cinquièmes d’entre eux pensent que l’aide financière qui leur est allouée leur permet de compenser les coûts additionnels liés au handicap et la moitié d’entre eux disent que c’est une incitation à chercher du travail. La moitié d’entre eux considère que l’aide des services sociaux n’est pas nécessaire et ils sont tout autant à dire que le soutien des services à la transition n’est pas nécessaire. Ils disent pratiquement tous qu’ils ont été aidés par leur famille.

Tableau 2.10 Répartition des jeunes adultes inactifs au moment de l’enquête selon le type d’activité exercée préalablement

Inactifs	Effectifs
A exercé une activité professionnelle par le passé	39
N’a pas exercé une activité professionnelle par le passé	27
Total	66

Alors que quatre cinquièmes d’entre eux pensent trouver du travail à l’avenir, les enquêtés sans activité sont nombreux à se sentir dépendants et insuffisamment engagés dans la société.

La plupart des jeunes adultes handicapés exercent un emploi à l’issue du premier cycle de l’enseignement tertiaire

Ainsi qu’indiqué précédemment, les Pays-Bas n’ont pas recueilli de données sur le devenir des étudiants ayant quitté le premier cycle de l’enseignement tertiaire. Les données décrites ci-après ne concernent donc que les jeunes adultes handicapés ayant quitté le premier cycle de l’enseignement tertiaire en 2007 au Danemark (346), en France (72) et en République tchèque (29). Elles sont complétées par les données norvégiennes dans la mesure du possible.

Les jeunes adultes handicapés ayant quitté le premier cycle de l’enseignement tertiaire exercent un emploi pour près de la moitié d’entre eux et plus du tiers d’entre eux poursuivent leur cursus dans le second cycle de l’enseignement tertiaire. Ils sont inactifs dans 12 % des cas de figure. Dans pratiquement neuf dixièmes des cas, les 52 enquêtés norvégiens ayant au maximum une formation de premier cycle de l’enseignement tertiaire ont un emploi et ils sont inactifs pour le dixième restant.

Une poursuite d’études qui semble relativement facile

Les effectifs ne permettent pas de décrire précisément la situation des enquêtés qui ont poursuivi leurs études après 2007. Ils sont dans leur quasi-totalité inscrits à l’université et estiment pour les trois quarts d’entre eux que la transition fut aisée, voire très aisée. Ils sont inscrits à temps plein pour plus des quatre cinquièmes d’entre eux et jugent pour près de la moitié d’entre eux que le cursus choisi correspond aux projets forgés au lycée.

Ils travaillent régulièrement ou occasionnellement durant leurs études pour plus de la moitié d'entre eux et perçoivent des bourses ou des aides pour près des quatre cinquièmes d'entre eux. Ils ont fait un emprunt pour financer leurs études pour près des deux cinquièmes d'entre eux. Les parents les soutiennent financièrement dans les deux tiers des cas, notamment pour faire face aux coûts de la vie (logement, transport, nourriture).

Tableau 2.11 Activité exercée à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire, lieu d'inscription et soutien apporté par les familles (en %)

	Danemark	France	République tchèque	Total
Activité exercée				
Emploi	52.3	46.0	48.2	51.1
Formation	35.8	39.7	40.7	36.7
Inactivité	11.9	14.3	11.1	12.2
Total	100.0 (n=346)	100.0 (n=72)	100.0 (n=29)	100.0 (n=447)
Lieu d'inscription				
Inscrits à l'université	98.0	96.0	100.0	98.0
Non inscrits à l'université	2.0	4.0	0.0	2.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Aides financières allouées par la famille				
Dépenses liées à la scolarité	25.1	87.5	86.2	39.6
Coûts liés au logement	20.9	38.9	69.0	27.1
Autres dépenses liées aux vies quotidiennes telles que nourriture et transports	34.8	58.3	62.1	40.6
Pas de support/non réponse	19.1	1.4	10.3	15.5

Plus des quatre cinquièmes d'entre eux jugent probable ou certain qu'ils trouveront un emploi à l'issue de leur formation.

Une transition vers l'emploi qui a un effet plutôt intégrateur

Pratiquement tous (97 %) les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant accédé à l'emploi à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire sont salariés. Ils estiment pour près de la moitié d'entre eux que leur déficience réduit leur aptitude au travail. Ils nécessitent notamment du temps pour leur traitement pour un sixième d'entre eux, estiment être moins réactifs que leurs collègues pour un douzième d'entre eux et ne pas pouvoir travailler aussi longtemps qu'ils le souhaiteraient dans une proportion équivalente. Ils bénéficient d'un environnement professionnel adapté dans un quart des cas et les employeurs sont soutenus financièrement dans près des deux cinquièmes des cas.

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant accédé à l'emploi à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire ont été le plus souvent soutenus par leur famille et leurs amis et, dans une bien moindre mesure, par un coach ou par des services sociaux. Comme le montre le tableau 2.12, les soutiens dont ils ont bénéficié leur permettent de défendre pleinement leurs intérêts, d'être tout à fait inclus dans la communauté de travail et d'être pleinement conscients de leurs compétences dans plus de la moitié des cas.

Leurs conditions de travail ne sont cependant pas toujours optimales. Ils sont en effet moins enclins que la moyenne à juger pouvoir se rendre aisément sur le lieu de travail, à pouvoir pleinement conjuguer les exigences du poste avec les contraintes de la déficience, à être pleinement responsables et souples.

Tableau 2.12 Conditions de travail et soutiens à l'emploi (en %)

Conditions de travail (n=223)	
Déficience impacte sur aptitude au travail	43.0
Accès à un environnement de travail adapté	28.0
Employeur soutenu financièrement	17.0
Soutenu par des services sociaux	8.0
Soutenu par un coach en conseil professionnel	8.0
Soutenu par famille et amis	18.0
Soutiens à l'emploi (n=223)	
Pouvoir se rendre aisément sur le lieu de travail	42.0
Être pleinement réactif et flexible au travail	41.0
Gérer parfaitement les tâches	49.0
Conjuguer pleinement exigences du travail et contraintes dues aux déficiences	43.0
Défendre pleinement leurs intérêts	52.0
Pleinement inclus dans la communauté	51.0
Pleinement conscients de leurs compétences	52.0
Pleinement conscients de leurs besoins	47.0

Les enquêtés estiment que leur travail leur permet d'avoir une qualité de vie pleinement satisfaisante dans 58 % des cas, de vivre en toute indépendance dans 54 % des cas et d'avoir des revenus totalement appropriés dans 46 % des cas. Ils disent être contents de leur travail pour 66 % d'entre eux. L'emploi exercé leur permet de se sentir aussi respectés que leurs collègues dans les trois quarts des cas, d'être à égalité de chances avec eux pour plus des deux tiers d'entre eux. Ils estiment qu'il leur permet d'avoir pleinement confiance en eux dans les deux tiers des cas et d'être pleinement inclus dans leur communauté dans un tiers des cas. Ils n'entendent pas changer d'emploi pour les trois quarts d'entre eux.

Tableau 2.13 Degré d'affiliation et de satisfaction dans l'emploi (en %)

Niveau d'affiliation (n=223)	
Qualité de vie pleinement satisfaisante	58.0
Vivre aussi indépendamment que souhaité	54.0
Avoir un niveau de revenus et de confort pleinement approprié	46.0
Se sentir tout aussi respecté que ses collègues	77.0
Avoir les mêmes opportunités de travail que les personnes non handicapées	68.0
Avoir pleinement confiance en soi	63.0
Être heureux	66.0
Être pleinement inclus dans la communauté	29.0
Satisfaction dans l'emploi (n=223)	
Souhaite changer de travail	28.0
Ne souhaite pas changer de travail	72.0
Total	100.0

Les enquêtés norvégiens ayant accédé à l'emploi à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire ont trouvé leur emploi en moins de six mois dans près des trois quarts des cas et ils jugent que trouver cet emploi fut très aisé ou aisé pour près des quatre cinquièmes d'entre eux. Cet emploi est exercé dans le secteur public dans plus de la moitié des cas et ils travaillent dans le secteur de l'éducation et de la culture pour près des deux cinquièmes d'entre eux. Ils estiment pour les deux tiers d'entre eux que cet emploi correspond aux projets forgés lors des études. Ils travaillent à temps plein pour un peu plus de la moitié d'entre eux et semblent en être satisfaits. Ils n'occupent pas de poste à responsabilité dans leur quasi-totalité. Ils sont presque tous satisfaits de leur travail.

Conclusions

Des lycéens accédant essentiellement à l'enseignement tertiaire

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques sont dans plus de la moitié des cas (57 %) en formation à la sortie du lycée ou font des études. Ils accèdent dans leur quasi-totalité à l'enseignement tertiaire, notamment lorsqu'ils présentent un trouble psychique, un trouble de l'appareil locomoteur ou une déficience sensorielle. Ils exercent un emploi dans 31 % des cas, notamment lorsqu'ils présentent un trouble de l'apprentissage ou une maladie de longue durée. Les jeunes adultes inactifs au moment de l'enquête présentent le plus souvent un trouble cognitif, des déficiences multiples ou un trouble de l'appareil locomoteur et sont d'origine modeste. Les enquêtés norvégiens ayant au maximum une formation du second cycle du secondaire exercent un emploi dans 47 % des cas et poursuivent des études dans 38 % des cas.

Les enquêtés danois, français, néerlandais et tchèques inscrits dans l'enseignement tertiaire se sentent dans l'ensemble inclus dans leur communauté et se sentent reconnus par elle ; ils ne se considèrent pas vraiment financièrement indépendants pour les deux tiers d'entre eux notamment lorsqu'ils proviennent d'un milieu socio-économique faible.

Trouver un emploi fut difficile pour 55 % des enquêtés danois, français et tchèques exerçant un emploi à la sortie du lycée. Cet emploi est dans la plupart des cas le premier qu'ils ont trouvé le plus souvent par leurs propres moyens. Ils travaillent en tant que salariés dans 90 % des cas dans des entreprises comprenant le plus souvent moins de 50 salariés et appartenant au secteur privé concurrentiel. Ils ne sont que 10 % à exercer des fonctions d'encadrement. Les enquêtés norvégiens ayant au maximum une formation du second cycle du secondaire et exerçant une activité professionnelle occupent leur emploi depuis moins d'un an pour 40 % d'entre eux. Ils jugent que trouver du travail fut aisé (70 %) et travaillent dans des entreprises du secteur privé (68 %), de moins de 50 salariés (64 %) et occupent des postes à responsabilité pour un tiers d'entre eux.

Les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques inactifs après avoir quitté le lycée sont au chômage pour près de la moitié d'entre eux et en retrait du marché de l'emploi pour plus de la moitié d'entre eux. Ils estiment dans l'ensemble ne pas avoir les compétences requises par le marché de l'emploi ou par l'enseignement tertiaire et sont insatisfaits de la manière dont le lycée a pris en considération la question de la transition. Ils ne se jugent pas inclus dans leur communauté et ont un sentiment d'appartenance moins affirmé que celles et ceux qui travaillent ou ont accédé à l'enseignement tertiaire.

D'après la régression logistique présentée en annexe F, l'accès à la formation est d'autant plus probable que l'on est jeune et qu'existe un soutien en matière de transition. La probabilité diminue significativement lorsque la mère n'a pas accédé à l'enseignement tertiaire. L'accès à l'emploi à l'issue du lycée est particulièrement observable auprès des jeunes adultes présentant un trouble de l'apprentissage. Si l'accès à l'emploi est d'autant plus probable que le jeune adulte est soutenu dans sa démarche, il ne semble pas que les lycées l'y préparent actuellement. En effet, l'existence d'une aide de l'établissement à la transition diminue de manière significative la probabilité d'être en emploi, comme si cette aide privilégiait l'accès à l'enseignement tertiaire au détriment de l'emploi.¹

Des enquêtés qui accèdent le plus souvent à l'emploi à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire

À l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire, près de la moitié des jeunes adultes danois, français et tchèques exercent un emploi et plus d'un tiers poursuivent leur cursus dans le second cycle de l'enseignement tertiaire. Ils sont inactifs pour 15 % d'entre eux.

Celles et ceux ayant accédé à l'emploi estiment dans leur majorité (trois quarts d'entre eux) que trouver un travail a été aisé ou très aisé et jugent pour près de la moitié d'entre eux que le cursus correspond aux projets forgés au lycée. Ils travaillent régulièrement ou occasionnellement pour plus de la moitié d'entre eux et perçoivent des bourses ou des aides financières pour près des quatre cinquièmes d'entre eux. Plus des quatre cinquièmes des jeunes adultes handicapés ayant poursuivi leurs études dans l'enseignement tertiaire jugent certain ou probable qu'ils trouveront un emploi à l'issue de leur formation.

Celles et ceux ayant accédé à l'emploi sont salariés dans leur quasi-totalité et se sentent membres à part entière de la société. Les enquêtés norvégiens exerçant un emploi à l'issue du l'enseignement tertiaire jugent que trouver du travail fut aisé ou très aisé pour les trois quarts d'entre eux et travaillent dans le secteur public pour près des trois cinquièmes d'entre eux. Ils sont plus de la moitié à considérer que leur cursus correspond aux projets forgés dans l'enseignement secondaire.

Notes

1. Dans l'ensemble, les variables socio-démographiques que sont le sexe et le niveau d'études du père ne donnent pas des différences significatives. En outre, la satisfaction par rapport à la performance de l'établissement au regard de l'aide apportée, ainsi que celle de la famille ne modifient pas significativement la probabilité d'être en emploi ou en poursuite d'études.

Références

- Legard, S. et H.C. Aargaard Terjesen (2010), *Strategies and Skills in Transitions to Tertiary Education and Employment*, Work Research Institute, Oslo.
- NSTTAC (National Secondary Transition Technical Assistance Center) (2009), *Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment, Two Case Studies from the LEAD Program*, NSTTAC, Washington.
- OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, édité par S. Ebersold, OCDE, Paris.
- Phillips, S. et A. Clarke (2010), *Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment, Case Studies from Ireland*, Department of Education and Skills, Dublin.

Chapitre 3

Chances d'inclusion perçues à l'issue du lycée

Les possibilités de transition à l'issue de l'enseignement secondaire sont indissociables de l'aptitude des lycées à préparer les élèves à transiter vers l'âge adulte. Les enquêtés se sentent plus volontiers préparés à accéder à l'enseignement tertiaire qu'à la citoyenneté ou à l'emploi. Nombre d'entre eux sont pessimistes quant à leurs chances d'être impliqués dans le développement de la société et d'obtenir un emploi bien rémunéré à l'issue du lycée. Beaucoup de ces élèves considèrent par ailleurs avoir eu de moins bonnes chances de progression scolaire que leurs camarades non handicapés, notamment lorsqu'ils présentent un trouble de l'apprentissage, un trouble cognitif ou un problème de santé. Ces difficultés peuvent être reliées au manque de qualité des soutiens et des aménagements. Ces derniers sont en effet rarement ancrés dans des procédures d'évaluation des besoins ou un projet personnalisé de scolarisation permettant aux écoles de les planifier et aux enseignants de différencier leurs pratiques, et ne permettent pas toujours aux lycéens de conjuguer leurs études avec les exigences de la déficience, notamment lorsqu'ils présentent une déficience invisible. L'implication et le soutien parental apparaît ainsi le principal facteur de succès, notamment lorsque les enquêtés proviennent de milieux sociaux favorisés.

La transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi est pour partie subordonnée à l'aptitude de l'enseignement secondaire à préparer les jeunes adultes handicapés aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi. Les lycées devraient, pour ce faire, donner aux étudiants à besoins éducatifs particuliers les mêmes chances de réussite qu'à leurs pairs ainsi que les moyens pour mettre l'accent sur leurs aptitudes plutôt que sur leur handicap et pour maîtriser leur propre vie (OCDE, 2011). Un interviewé français signale par exemple la bonne qualité de son parcours vers l'emploi, la prise de conscience de ses capacités et la confiance en lui qu'il a pu se forger grâce aux soutiens et conseils obtenus en classe terminale (Rick, 2011). Les études de cas réalisées en Norvège soulignent à ce sujet l'importance des stratégies de conseil et de soutien s'attachant à accroître, entre autres, la conscience de soi, le sentiment de créativité et d'indépendance des personnes (Legard et Aargaard Terjesen, 2010). Le programme LEAD (Learning and Education about Disabilities) et le programme californien « ponts vers l'autonomie des jeunes » décrits dans le rapport relatif aux études de cas aux États-Unis, démontrent le poids de la capacité d'auto-détermination dans les parcours postsecondaires des enquêtés (NSTTAC, 2009).

Ce chapitre s'intéresse, pour ce faire, à la qualité de l'environnement éducatif qu'ont connu les lycéens handicapés durant l'année scolaire 2006/07 ainsi qu'aux facteurs qui ont influencé leurs parcours et leurs cheminements à l'issue de la scolarisation. Il considère à ce titre les rythmes de progression des élèves et les possibilités qui leur étaient données d'avoir les mêmes chances que les autres étudiants. Il cherche en outre à savoir si les lycéens se sentaient armés pour faire face aux exigences de l'enseignement tertiaire et du marché de l'emploi à la sortie du lycée, et les chances d'inscription sociale et professionnelle qu'ils se percevaient à ce moment.

Ce chapitre s'appuie sur les réponses données par les enquêtés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté le second cycle de l'enseignement secondaire en 2006/07 ainsi que certains éléments d'information fournis par les enquêtés norvégiens ayant bénéficié de ressources additionnelles durant leur scolarisation.

Des possibilités de participation relativement peu perçues à l'issue du lycée

Un travail de préparation privilégiant l'accès à l'enseignement tertiaire

Les enquêtés s'estiment le plus souvent préparés pour l'enseignement tertiaire. Les enquêtés se sentent dans l'ensemble préparés pour l'enseignement tertiaire (75 %), à vivre de manière indépendante (70.4 %), et à participer activement à la société (66.5 %). Ils sont moins enclins à se sentir bien préparés à être financièrement indépendants (53.2 %) et seulement 21.7 % pensent avoir les aptitudes nécessaires pour le marché du travail, tandis que 40.8 % estiment qu'ils ont les aptitudes nécessaires tant pour l'enseignement tertiaire que pour l'emploi.

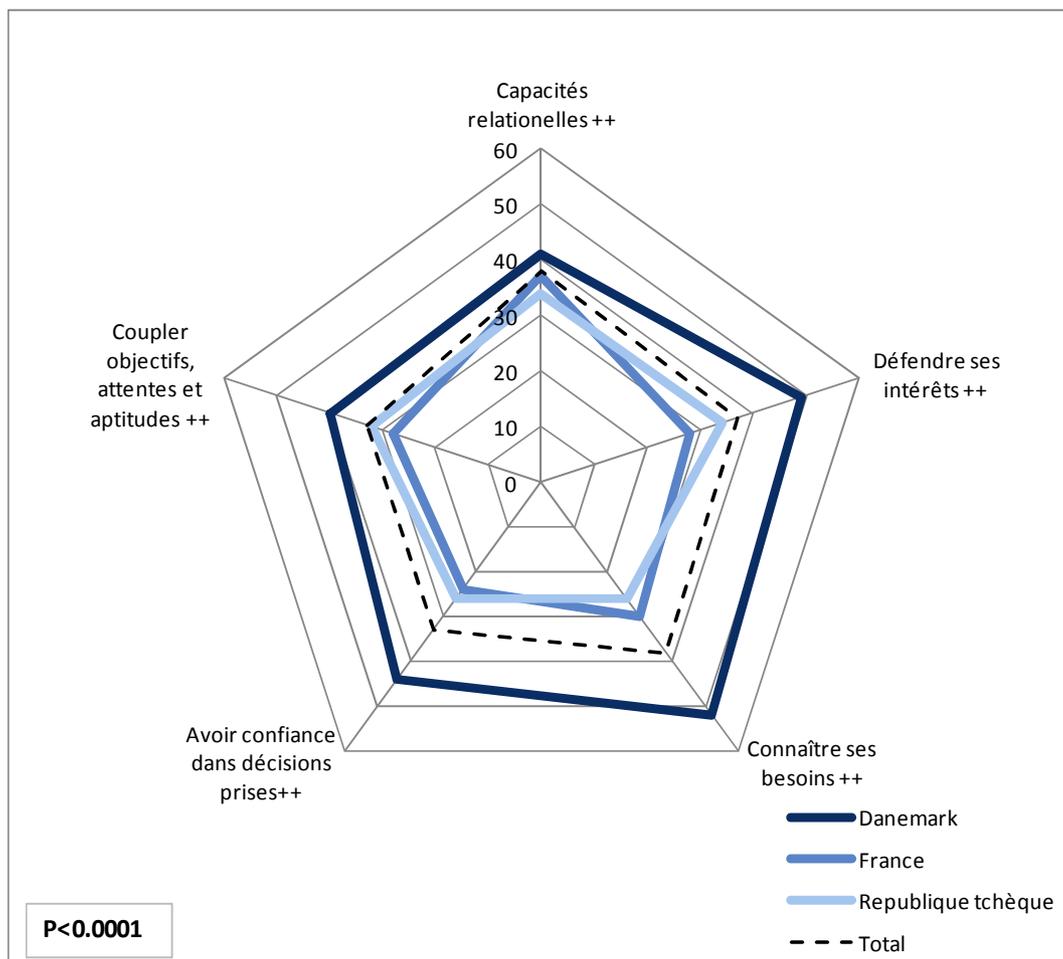
Les jeunes adultes danois sont proportionnellement plus nombreux que les autres enquêtés à se juger pleinement préparés dans tous les domaines précités, à la différence des jeunes adultes français qui, à l'inverse, ne s'estiment pas pleinement préparés.

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques pensent pour 38 % d'entre eux que le lycée leur a permis de disposer pleinement des compétences relationnelles, d'être pleinement au fait de leurs besoins (38 %) et de pleinement s'affirmer (37 %). Ils sont 33 % à estimer qu'ils peuvent pleinement ajuster leurs ambitions à leurs potentialités et 33 % à juger avoir pleinement confiance en eux.

Tableau 3.1 Possibilités de participation et niveau de compétences perçus à l'issue de l'enseignement secondaire (en %)

	Danemark (n=95)	France (n=293)	Pays-Bas (n=177)	République tchèque (n=268)	Total (n=833)
Possibilités de participation					
Réussir dans l'enseignement tertiaire (p=0.06)	76.8	72.3	74.3	77.6	75.0
Engagement civique (p<0.0001)	70.5	55.5	n.a	48.9	51.2
Autonomie financière (p=0.000)	68.4	25.1	71.8	61.6	53.2
Participer activement à la société (p=0.06)	70.5	56.6	76.4	67.9	66.5
Vivre indépendamment (p=0.04)	67.4	67.3	n.a	74.6	70.4
Niveau de compétences perçu					
Compétences pour l'emploi (p<0.0001)	28.4	17.9	25.6	20.5	21.7
Compétences pour l'enseignement tertiaire (p<0.0001)	53.7	45.5	23.3	42.9	40.8

Graphique 3.1 Compétences relationnelles et identitaires perçues par les jeunes adultes handicapés à l'issue du lycée (en %)



Le graphique 3.1 montre que les jeunes adultes handicapés danois pensent plus fréquemment avoir des capacités relationnelles et ont confiance dans les décisions prises. Ils sont aussi plus enclins à savoir coupler leurs attentes avec leurs objectifs et leurs aptitudes, à être au fait de leurs besoins et à savoir défendre leurs intérêts.

Ils se distinguent en cela des jeunes adultes handicapés français qui, s'ils pensent dans l'ensemble pouvoir coupler leurs attentes avec leurs objectifs et leurs aptitudes, sont moins enclins que les autres à connaître leurs besoins, avoir confiance dans les décisions prises, savoir défendre leurs intérêts et disposer de capacités relationnelles. Les enquêtés tchèques pensent dans l'ensemble disposer de capacités relationnelles alors qu'ils sont moins enclins que la moyenne à juger avoir les compétences dans les autres domaines.

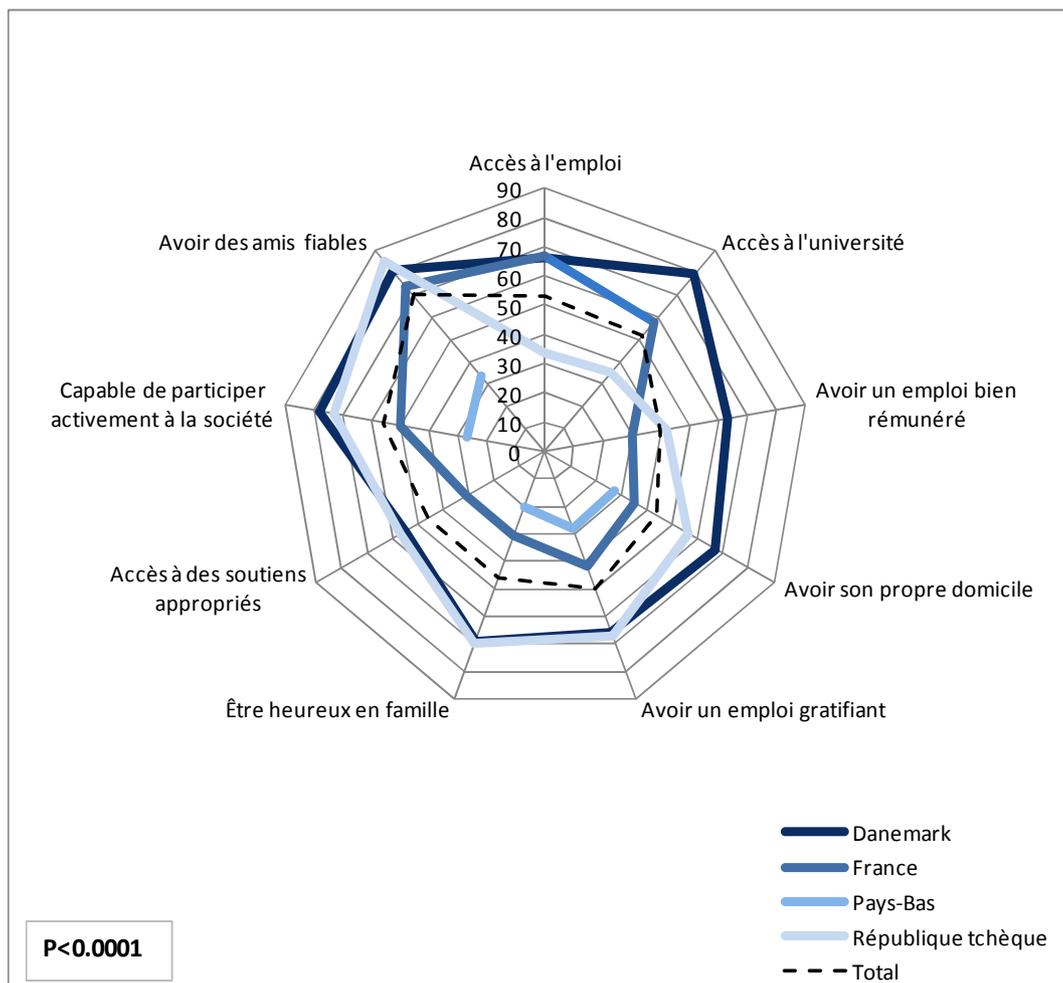
Encadré 3.1 Indicateurs relatifs aux compétences relationnelles et identitaires perçues à l'issue du lycée

1. Capacités relationnelles ++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : c) de posséder les compétences relationnelles nécessaires pour échanger avec les autres ? »
2. Défendre ses intérêts ++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : d) de vous affirmer ? »
3. Connaître ses besoins ++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : e) d'avoir conscience de vos besoins ? »
4. Avoir confiance dans les décisions prises ++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : f) de prendre vos décisions en toute confiance ? »
5. Coupler objectifs attentes et aptitudes ++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : g) d'adapter vos projets et vos désirs à vos points forts ? »

Une vision plutôt pessimiste des chances d'inclusion à l'issue de l'enseignement secondaire

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques estiment avoir à l'issue du lycée de grandes ou très grandes chances d'avoir des amis sur lesquels ils peuvent compter dans 79 % des cas, d'accéder à l'université dans 58 % des cas ou de participer activement au développement de la société dans 67 % des cas. Ils sont moins enclins à estimer avoir de grandes ou de très grandes chances d'accéder à un emploi bien rémunéré (46 %) ou qui leur plairait (60 %), d'être heureux en famille (54 %) ou d'accéder à des soutiens appropriés à l'issue de l'enseignement secondaire (45 %).

Graphique 3.2 Chances d'inscription sociale et de réalisation de soi perçues par les jeunes adultes handicapés ayant quitté le lycée en 2007 (en %)



Notes : Tests statistiques : Les variables ne sont pas corrélées entre elles. Les différences observées sont significatives au seuil maximum de $p < 0.0001$ pour $\alpha = 0.05$. Pour chacune des variables sélectionnées la question et les modalités de réponse sont comparables entre les quatre pays et le nombre de répondants dépasse les 90 %. Nous ne disposons pas de données des Pays-Bas pour toutes les variables sur ce public.

Ainsi que le montre le graphique 3.2, les jeunes adultes handicapés danois sont plus optimistes que les autres enquêtés quant à leurs possibilités d'inscription sociale à l'issue de l'enseignement secondaire. Ils se distinguent des enquêtés français qui sont plus enclins que la moyenne à juger bonnes ou très bonnes leurs chances d'accès à l'enseignement tertiaire ou d'avoir des amis fiables, mais moins enclins à être de cet avis pour les autres domaines retenus par l'analyse.

Les jeunes adultes tchèques estiment moins fréquemment avoir de bonnes ou très bonnes chances d'accéder à l'enseignement tertiaire. En revanche, ils ont plus tendance que la moyenne à être optimistes quant à leurs possibilités d'avoir de bonnes ou très bonnes chances d'avoir un emploi gratifiant, d'être heureux en famille, d'accéder à des soutiens appropriés, de participer activement à la société ou d'avoir des amis fiables.

Les enquêtés néerlandais sont proportionnellement moins nombreux à juger bonnes ou très bonnes leurs chances d'accéder à un emploi gratifiant, d'avoir un domicile propre,

d'être heureux en famille, d'avoir des amis fiables ou de participer activement à la société.

Encadré 3.2 Indicateurs relatifs aux chances d'inscription sociale et de réalisation de soi perçues à l'issue du lycée

1. Accès à l'emploi : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances d'accéder à l'emploi. »
2. Accès à l'université : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances d'accéder à l'enseignement supérieur ? »
3. Avoir un emploi bien rémunéré : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances d'avoir un emploi bien payé ? »
4. Avoir son propre domicile : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances d'avoir votre propre logement ? »
5. Avoir un emploi gratifiant : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances d'avoir un emploi qui vous plaît ? »
6. Être heureux en famille : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances de pouvoir fonder une famille ? »
7. Soutien approprié : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances de bénéficier des soutiens adéquats ? »
8. Capacité de participer activement à la société : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances de participer activement à la vie sociale ? »
9. Avoir des amis fiables : Pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/07, comment avez-vous estimé vos chances d'avoir des amis sur lesquels compter ? »

Les inactifs sont pessimistes quant à leurs chances de participation sociale

Les chances d'inscription sociale sont différemment perçues selon l'activité exercée. Celles et ceux qui se trouvent en formation sont plus optimistes quant à leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur (74.4 %) ou leurs chances de participer activement à la société (66.5 %), mais ils le sont bien moins quant à leurs chances de trouver un emploi gratifiant (53.2 %) ou bien payé (35.9 %) et d'être heureux en famille (50.7 %).

Ils se distinguent des enquêtés danois, français et tchèques exerçant un emploi à l'issue de l'enseignement secondaire qui sont plutôt optimistes quant à leurs chances d'accéder à un emploi bien rémunéré (71.1 %), d'être heureux en famille (64.4 %) et de participer activement au bien-être collectif (71.8 %). Ils se démarquent également des

enquêtés inactifs au moment de l'enquête qui sont proportionnellement plus nombreux à se juger désarmés à la sortie du lycée ainsi que l'indique le tableau 3.2.

Tableau 3.2 Possibilités de participation et compétences perçues à la sortie du lycée selon le type d'activité (en %)

	Emploi (n=185)	Formation (n=389)	Inactifs (n=82)	Total (n=656)
Possibilités de participation				
Chances importantes d'accéder à l'enseignement supérieur (p<0.0001)	25.9	74.4	11.3	49.1
Chances importantes d'accéder à un emploi bien rémunéré (p=0.073)	71.1	35.9	49.0	58.8
Chances importantes d'accéder à un emploi gratifiant (p<0.001)	71.1	53.2	49.0	58.8
Chances importantes d'avoir une vie de famille (p<0.018)	64.4	50.7	66.5	65.2
Chances importantes de participer activement à la société (p=0.001)	71.8	66.5	43.4	66.2
Compétences perçues				
Compétences professionnelles (p<0.0001)	22.2	24.1	7.5	21.2
Compétences nécessaires à la réussite universitaire (p=0.048)	74.8	81.3	66.0	77.0
Compétences nécessaires à l'exercice d'emploi gratifiant (p=<0.0001)	56.6	48.3	75.5	58.8
Compétences nécessaires à l'autonomie financière (p=<0.0001)	58.5	36.9	64.4	49.4

La perception des chances de participation diffère aussi selon le genre. Les hommes se sentent mieux préparés à participer activement à la société et à vivre de manière indépendante que les femmes et sont plus optimistes qu'elles quant à leurs chances d'avoir des relations amicales solides. S'ils ont redoublé plus souvent qu'elles (31 % par rapport à 22 %), ils ont également plus fréquemment accédé aux soutiens lorsque nécessaire.

Le sentiment de compétence perçue à la sortie du lycée diffère aussi selon le type de déficience. Les jeunes adultes présentant un trouble cognitif (10 %), des déficiences multiples (13 %), un trouble de l'apprentissage (15 %) et un trouble visuel (17 %) sont proportionnellement moins nombreux à estimer avoir les compétences requises par le marché de l'emploi. Les jeunes adultes handicapés jugeant être préparés pour avoir un emploi de qualité présentent le plus souvent un trouble cognitif (62 %), un problème de santé (70 %) ou un trouble moteur (58.9 %) (cf. tableau E.3).

Celles et ceux se jugeant préparés à s'engager civiquement présentent plus volontiers une déficience motrice (71.1 %) alors que les enquêtés estimant être préparés à être financièrement autonomes présentent plus fréquemment une déficience motrice (54 %), un trouble de santé (54 %) ou un trouble cognitif (47 %). Celles et ceux s'estimant préparés à vivre de manière indépendante sont proportionnellement plus nombreux à présenter un trouble de la santé (80.9 %), une déficience motrice (76.1 %), un trouble visuel (71.4 %) et un trouble de l'apprentissage (71.2 %).

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques jugeant grandes ou très grandes leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur présentent le plus fréquemment un trouble psychique (68.4 %), un trouble auditif (60 %), visuel (58.6 %) ou un trouble moteur (58.7 %).

Celles et ceux estimant grandes ou très grandes leurs chances d'être heureux en famille sont proportionnellement plus nombreux à présenter un trouble cognitif (65 %), un trouble de la santé (68.3 %), un trouble visuel (62.9 %) ou un trouble moteur (57.1 %).

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques pensent qu'ils ont de bonnes chances de participer activement à la société à la fin du lycée pour plus de la moitié d'entre eux, notamment lorsqu'ils présentent des problèmes de santé (78.8 %) ou un trouble moteur (67.4 %).

Celles et ceux estimant avoir de grandes ou de très grandes chances de nouer des liens d'amitiés à l'issue du lycée, présentent notamment des problèmes de santé (90.5 %), un trouble visuel (86.2 %), une déficience motrice (83.7 %) ou un trouble de l'apprentissage (81.3 %).

Tableau 3.3 Compétences, degré de préparation à l'emploi, niveau de participation et possibilités d'inscription sociale perçues à la sortie du lycée, selon le type de déficience (en %)

	Troubles cognitifs	Troubles psychiques	Troubles de l'apprentissage	Troubles locomoteurs	Troubles de la santé	Troubles visuels	Troubles auditifs	Déficiences multiples	Total
Compétences perçues (n=656)									
Se sentent préparés à l'emploi	62.5	37.8	54.9	58.9	70.2	50.0	40.0	30.0	50.5
Niveau de participation perçu (n=656)									
Engagement civique (p=0.005)	52.5	47.4	47.8	71.1	47.6	57.1	33.3	40.0	51.2
Autonomie financière (p=0.000)	47.5	26.3	51.7	54.4	54.8	42.9	30.0	30.0	45.4
Participation active (p=0.016)	57.5	44.7	59.9	72.8	71.8	60.7	50.0	53.3	61.2
Vie indépendante (p=0.001)	57.5	52.6	71.2	76.1	81.0	71.4	65.5	46.7	69.0
Possibilités d'inscription sociale perçues (n=656)									
Accès à l'enseignement supérieur (p=0.000)	27.5	68.4	48.8	58.7	48.1	58.6	60.0	43.3	53.4
Vie de famille (p=0.000)	65.0	39.5	52.2	57.1	68.3	62.9	36.6	36.6	53.0
Soutien approprié (p=0.008)	50.0	31.6	41.6	52.7	58.6	57.1	43.3	41.4	45.5
Participation à la vie de la société (p=0.005)	57.5	44.7	64.7	67.4	78.8	60.7	56.7	56.6	63.8
Relations amicales (p=0.003)	77.5	68.4	81.3	83.7	90.5	86.2	70.0	66.7	79.6

Dans l'ensemble, les jeunes adultes handicapés ayant moins de 20 ans considèrent qu'ils ont de bonnes ou d'excellentes chances d'être admis et de réussir dans l'enseignement tertiaire bien qu'ils soient moins enclins que leurs pairs à penser qu'ils ont de bonnes ou d'excellentes chances d'être financièrement autonomes, d'avoir leur propre logement ou un emploi valorisant, et d'être heureux en famille.

Les chances de progression des lycéens handicapés semblent inférieures à celles des autres lycéens

Les chances de réussite sont un facteur clé à prendre en considération. Avoir un diplôme à l'issue de l'enseignement secondaire est devenu la règle dans la plupart des pays de l'OCDE et conditionne l'accès à l'université. Les méthodes pédagogiques employées dans les écoles ainsi que la qualité des ressources disponibles en vue de garantir l'égalité des chances des étudiants conditionnent la réussite des élèves, et de ce fait, leur accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi. Les enquêtés norvégiens indiquent par exemple qu'en raison du manque de soutiens et d'aménagements adéquats la qualité des acquis scolaires était faible, qu'ils étaient absents, mal considérés par les enseignants, et plus fatigués que leurs camarades à la fin des cours. Le manque de soutiens et d'aménagements peut également contribuer à réorienter l'élève vers des écoles

spécialisées comme l'indique cet enquêté qui a été scolarisé dans une école spécialisée parce que l'école ordinaire n'a pas mis fin au harcèlement moral dont il faisait l'objet en plus du manque d'adaptation (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Les enquêtés danois, français, néerlandais et tchèques sont tous titulaires du diplôme qui consacre la fin des études dans le second cycle de l'enseignement secondaire, même s'ils ont redoublé pour 27.5 % d'entre eux, notamment lorsqu'ils sont français (45.9 %) et, dans une moindre mesure, néerlandais (31.6 %).

Ils estiment pour 62 % d'entre eux avoir eu les mêmes chances de progression que leurs camarades. Les enquêtés danois, français et tchèques considèrent que les soutiens et aménagements qu'ils ont eus ont pleinement contribué à leur affiliation dans 37 % des cas et partiellement dans 14 % des cas. Les enquêtés français (54 %) et danois (55 %) sont proportionnellement plus nombreux à juger ne pas avoir été pleinement à égalité de chances avec leurs camarades non handicapés.

Tableau 3.4 Distribution des jeunes adultes handicapés ayant quitté le lycée en 2007, selon le redoublement, les chances de progression perçues et l'impact des soutiens sur leur inclusion (en %)

	Danemark (n= 95)	France (n=293)	Pays-Bas (n=177)	République tchèque (n=268)	Total (n=833)
Redoublement					
Oui	12	46	31	10	27
Non	88	54	69	90	73
Total	100	100	100	100	100
Chances de progression perçues					
Chances de progression totalement égales	55	54	67	69	62
Chances de progression partiellement égales	25	27	18	20	22
Chances de progression inégales	13	14	6	8	11
Ne sait pas	6	5	3	3	4
Total	100	100	100	100	100
Effet d'affiliation des soutiens					
Total	32	24	n.a	51	37
Partiel	19	13	n.a	13	14
Faible ou inexistant	49	63	n.a.	36	49
Total	100	100	n.a.	100	100
Norvège					
Type de qualification possédée à l'issue du lycée par les enquêtés norvégiens et durée des études (n=195)					
Qualifications requises pour l'enseignement tertiaire					54.4
Certificat professionnel (commerce ou artisanat)					20.7
Certificat de compétences (stages ou équivalent)					9.8
Abandon					15.1
Total					100.0
Durée d'études des norvégiens dans l'enseignement secondaire (n=195)					
Durée moins longue que les autres lycéens					1.2
Même durée que les autres lycéens					72.6
Durée plus longue que les autres lycéens					26.2
Total					100.0

Les enquêtés norvégiens ont majoritairement (85 %) fait des études secondaires qu'ils ont quitté avec les qualifications nécessaires pour entrer dans l'enseignement tertiaire

dans 54.4 % des cas. Ils considèrent avoir eu les mêmes chances de progression scolaire que leurs pairs dans 54 % des cas. Ils ont progressé au même rythme que leurs pairs dans 72.6 % des cas tandis que 26.2 % d'entre eux ont progressé plus lentement.

Comme le montre le tableau 3.5, les jeunes adultes handicapés qui ont redoublé présentent le plus souvent des déficiences multiples (33.3 %), un trouble psychique (47.3 %) ou un trouble cognitif (27.5 %). Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques les moins enclins à juger avoir les mêmes chances de progression que les autres lycéens présentent un trouble de l'apprentissage (47.1 %), un trouble de la santé (24.5 %) ou un trouble cognitif (27.5 %).

Tableau 3.5 Modalités de progression dans l'enseignement secondaire des jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques selon la déficience (n=833) (en %)

	Troubles cognitifs	Troubles psychiques	Troubles de l'apprentissage	Troubles locomoteurs	Troubles de la santé	Troubles visuels	Troubles auditifs	Déficiences multiples	Total
Redoublement (p=0.0001)	27.5	47.3	23.0	23.0	17.0	13.7	23.3	33.3	26.3
Mêmes possibilités de progression (p=<0.0001)	27.5	63.1	47.1	66.3	24.5	62.0	53.3	60.0	51.2
Bénéficie d'un projet personnalisé de scolarisation (p=0.004)	15.0	18.4	11.5	19.5	29.2	20.7	40.0	16.7	18.1

La planification des soutiens et des aménagements à améliorer

Une évaluation des besoins éducatifs et une formalisation lacunaires

La définition et la mise en œuvre d'un projet personnalisé de scolarisation constituent un facteur essentiel de réussite scolaire : elles formalisent les objectifs pédagogiques qui mobilisent les équipes pluridisciplinaires, identifient les modalités de soutien et les aménagements que nécessite le parcours de l'élève (OCDE, 1999, 2010). L'absence d'évaluation des besoins éducatifs ou une évaluation tardive retirent, comme le montrent notamment les études de cas réalisées, aux enseignants la possibilité d'adapter les pratiques pédagogiques et aux élèves la possibilité de satisfaire aux exigences du système et constitue à ce titre une cause majeure d'absentéisme et d'échec scolaire (Phillips et Clarke, 2010 ; Legard et Aargaard Terjesen, 2010 ; Rick, 2011).

Ces outils semblent toutefois peu utilisés. Seuls 18.1 % des enquêtés danois, français et tchèques ont bénéficié d'un projet personnalisé de scolarisation lors de l'année scolaire 2006/07 et les français, qui sont proportionnellement plus nombreux à ne pas en avoir bénéficié, sont également plus enclins à estimer que la définition et la mise en œuvre d'un tel projet aurait été judicieux (28 %).

L'évaluation des besoins éducatifs semble par ailleurs jouer un rôle relatif dans le processus de scolarisation. Un peu plus d'un quart (29 %) des enquêtés danois, français et tchèques considèrent que leurs besoins éducatifs ont été évalués pendant l'année scolaire 2006/07, les enquêtés tchèques semblant en bénéficier plus souvent (34 %) à la différence des français proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir bénéficié d'une telle évaluation (44 %). Les danois indiquent plus volontiers qu'une telle évaluation aurait été souhaitable (75 %).

Tableau 3.6 Participation à un projet personnalisé de scolarisation et à une procédure d'évaluation des besoins en 2006/07 (en %)

	Danemark (n= 95)	France (n= 293)	République tchèque (n=268)	Total (n= 656)
Participation à un projet de scolarisation	8.4	13.7	26.5	18.1
Participation à une démarche d'évaluation des besoins éducatifs				
Oui	14.0	31.0	34.0	29.0
Non	11.0	44.0	9.0	27.0
Non, mais souhaité	75.0	25.0	57.0	44.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Norvège				
Participation à un projet de scolarisation et à une évaluation des besoins des enquêtés norvégiens (en %)				
Ont bénéficié d'un projet personnalisé de scolarisation				17.7
Le projet personnalisé de scolarisation était adapté aux attentes et aux besoins				71.0
Participation à une démarche d'évaluation des besoins				34.7

Selon les enquêtés norvégiens, une évaluation de leurs besoins éducatifs a été effectuée lorsqu'ils sont entrés au lycée dans 34.7 % des cas et un projet personnalisé de scolarisation a été élaboré dans 17.7 % des cas de figure. Celui-ci est jugé adapté à leurs besoins et à leurs profils dans 71 % des cas.

Le genre des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques et leur âge ne sont pas statistiquement significatifs à la différence de leur type de déficience. Toutefois, comme le montre le tableau 3.5, les écoles sont plus enclines à recourir au projet personnalisé de scolarisation (PPS) lorsque les élèves ont une déficience visible. Ainsi, les enquêtés ayant bénéficié d'un projet personnalisé de scolarisation présentent plus volontiers un trouble auditif (40 %) à la différence de ceux qui présentent un trouble psychique (18.4 %) ou un trouble de l'apprentissage (11.5 %).

Les enquêtés qui présentent un trouble de l'apprentissage (54.8 %), un trouble de l'appareil locomoteur (55 %) ou un trouble visuel (55 %) estiment plus volontiers ne pas nécessiter un tel projet alors que ceux qui ont un problème de santé sont plus partagés.

Des soutiens et des aménagements dont l'efficacité pourrait être améliorée

Les soutiens proviennent de structures diverses. Plus des quatre cinquièmes (87 %) des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ont été aidés par leur famille et leurs amis pendant l'année scolaire 2006/07 tandis qu'un cinquième avait des soutiens de services extérieurs à l'établissement d'enseignement du second degré.

Pendant l'année scolaire 2006/07, 61 % des enquêtés ont accédé à des soutiens humains, techniques et pédagogiques pour faciliter leur réussite scolaire. Ces soutiens ont pris la forme d'aménagements d'examens pour 49 % d'entre eux, de soutiens humains (interprètes, lecteurs, preneurs de notes, assistants personnels, tuteurs) pour 22 % d'entre eux et de soutiens techniques pour 10 % d'entre eux. Les jeunes adultes français (77 %) et danois (70 %) ont accédé à des soutiens humains, techniques et pédagogiques pour faciliter leur réussite scolaire plus souvent que les enquêtés tchèques.

Ces soutiens ont toujours ou souvent été mobilisés lorsque demandés pour 65 % des jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques, et pour 48 % des enquêtés norvégiens. Ils ont permis de réaliser les mêmes tâches que les autres lycéens pour 38 % des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques, de conjuguer pleinement les exigences scolaires avec les exigences de la déficience pour 33 % d'entre eux, de s'inscrire totalement dans la communauté scolaire pour 37 % d'entre eux, et d'être pleinement à égalité de chances avec les autres étudiants pour 35 % d'entre eux. D'une manière générale, les enquêtés français sont moins enclins que les autres à attribuer de telles qualités aux soutiens et aux aménagements dont ils ont bénéficié en terminale.

Tableau 3.7 Soutiens dont ont bénéficié les jeunes adultes handicapés au lycée et apports des soutiens et des aménagements (en %)

	Danemark (n=95)	France (n=293)	République tchèque (n=268)	Total (n=656)
Provenance des soutiens				
Aides de services extérieurs	42	23	20	20
Aides de la famille/amis	87	89	85	87
Aides pédagogiques	70	77	42	63
Impact des soutiens et des aménagements obtenus				
Mêmes opportunités (totalement)	28	25	47.0	35
Mêmes tâches que camarades (totalement)	38	31	45	38
Satisfaire aux exigences des stages (totalement)	11	6	46	23
Se mouvoir librement dans l'établissement (totalement)	33	20	52	35
Conjuguer exigences scolaires et contraintes de la déficience (totalement)	40	21	43	33
Pleine inclusion dans la communauté scolaire	32	24	51	37

Les enquêtés norvégiens ayant bénéficié d'aménagements et de soutiens au lycée ont bénéficié d'aménagements pédagogiques pour 50.3 % d'entre eux, d'aides humaines pour 11.8 % d'entre eux et d'aides techniques pour 30.8 % d'entre eux. Par ailleurs, 26.2 % des enquêtés norvégiens estiment que les aménagements et soutiens dont ils auraient eu besoin n'étaient pas disponibles. Ils jugent par ailleurs pour 54 % d'entre eux avoir nécessité des aménagements sans en avoir bénéficiés, notamment parce qu'ils ne les ont pas sollicités.

Parallèlement aux soutiens et aménagements fournis par le lycée, les enquêtés norvégiens ont été soutenus par des organismes d'aide sociale et d'aide à l'emploi (30.0 %), par des associations pour les personnes handicapées (18.6 %) et des services de conseil (16.5 %). Les études de cas mettent en exergue le rôle joué par les parents qui sont parfois obligés de faire pression sur les écoles pour obtenir les adaptations nécessaires.

Tableau 3.8 Adaptations spéciales en lien avec les études et soutiens obtenus par les enquêtés norvégiens (en %)

Adaptations spéciales en lien avec les études et soutiens obtenus par les enquêtés norvégiens (n=195)	
Aides pédagogiques et adaptations	50.3
Aides techniques	30.8
Aides humaines	11.8
Autres	10.3
Aides et aménagements inadaptés	26.2
Types d'aides liées aux études obtenues par les enquêtés norvégiens (n=195)	
Conseillers d'orientation	16.5
Conseillers pour l'inclusion dans le milieu d'études	4.3
Conseiller pour les adaptations spéciales pour personnes handicapées	9.6
Famille et amis	13.3
Services sociaux et services de l'emploi	30.3
Associations pour personnes handicapées	18.6
Autres	9.0
Auraient eu besoin d'un tel soutien et de conseils	17.0
Soutiens et conseils inutiles	28.2

Ainsi que le montre le tableau 3.9, les enquêtés norvégiens estiment par ordre décroissant pouvoir se mouvoir sans aide dans l'établissement (83.1 %), faire les mêmes exercices que leurs camarades (68.2 %), pouvoir s'intégrer dans l'établissement (57.4 %), satisfaire aux exigences dans les temps impartis (39.5 %) et conjuguer leurs activités scolaires avec les exigences de la déficience (33.3 %).

Tableau 3.9 Apports des soutiens acquis par les enquêtés norvégiens au lycée (en %)

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord	Non concerné	Total
Mêmes possibilités éducatives que les camarades	53.8	23.6	13.8	8.2	1.0	100.0
Effectuer les mêmes exercices que les camarades	68.2	22.6	7.7	1.0	0.5	100.0
Satisfaire aux exigences dans les temps impartis	39.5	10.8	7.2	4.1	38.4	100.0
Se mouvoir sans aide dans l'établissement	83.1	5.6	1.5	2.6	7.2	100.0
Conjuguer activités scolaires et déficience	33.3	20.5	19.0	14.4	12.8	100.0
Possibilités de participer activement aux activités de l'école	57.4	19.0	13.3	7.7	2.6	100.0

Les études de cas réalisées en Norvège révèlent que l'accès aux soutiens et aux aménagements peut être délicat à l'exemple de cet interviewé qui caractérise son parcours scolaire comme « une petite plaisanterie » et le système scolaire comme « mou », notamment au regard de l'insuffisance des ressources, de la mauvaise organisation de son école et des réticences des enseignants à adapter leurs pratiques.

Les aménagements et soutiens tendent à être plus efficaces pour ceux qui vont vers l'emploi

Les jeunes adultes handicapés ayant accédé à l'enseignement tertiaire sont plus réservés quant à la qualité des soutiens et des aménagements qu'ils ont eus par rapport à ceux qui ont accédé à l'emploi. Ces derniers sont proportionnellement plus nombreux à considérer que les soutiens humains, techniques et pédagogiques leur ont permis d'avoir les mêmes opportunités que leurs camarades (57.2 %), d'effectuer les mêmes tâches (72.5 %), de se mouvoir dans l'établissement (47.2 %) et d'être impliqués dans la vie de l'établissement (59.1 %).

Tableau 3.10 Impact des soutiens selon la situation des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques (en %)

	Emploi (n=185)	Formation (n=389)	Inactifs (n=82)	Total (n=686)
Mêmes possibilités éducatives que les camarades (p<0.0001)	66.8	50.0	68.7	57.2
Effectuer les mêmes tâches que les autres (p<0.0001)	55.8	71.8	63.4	72.5
Pouvoir se mouvoir sans aide (p<0.0001)	60.8	37.1	63.7	47.2
Mêmes possibilités d'implication que les autres (p=0.001)	64.6	53.5	72.5	59.1
Mêmes possibilités d'accès aux stages (p=0.001)	55.8	21.8	57.5	36.0

La qualité des soutiens semble moindre lorsque les enquêtés présentent un trouble de l'apprentissage ou un trouble sensoriel

Les jeunes adultes handicapés présentant un trouble de l'apprentissage et ceux présentant un trouble auditif sont moins enclins que les autres jeunes handicapés à juger que les aides et aménagements leur ont conféré les mêmes opportunités que leurs camarades, de conjuguer leurs études avec les exigences de la déficience et d'être impliqués dans la vie de l'établissement. Ils se distinguent en cela des enquêtés présentant un trouble psychologique qui sont plutôt enclins à juger positivement l'apport des soutiens bien qu'ils soient hésitants quant à l'apport de ces soutiens en ce qui concerne leur égalité de chances par rapport à leurs camarades et leur mobilité au sein de l'école. Le rôle des soutiens techniques est particulièrement relevé par les personnes présentant un trouble visuel (41.4 %) ou des déficiences multiples (20 %) alors que celui des soutiens financiers est le plus fortement souligné par celles et ceux présentant un trouble de l'appareil locomoteur (28.2 %).

Les hommes sont généralement plus enclins que les femmes à estimer que les aides et les aménagements leur permettent d'effectuer les mêmes tâches que les autres élèves et de conjuguer leurs études avec les exigences de la déficience. Les jeunes de moins de 20 ans diffèrent de leurs aînés, qui soulignent plus souvent que la moyenne, la valeur ajoutée des aides humaines et techniques et des soutiens en termes de réussite.

Tableau 3.11 Types de soutiens et d'aménagements obtenus au lycée selon la déficience des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques et leur impact (en %)

	Troubles cognitifs	Troubles psychiques	Troubles de l'apprentissage	Troubles locomoteurs	Troubles de la santé	Troubles visuels	Troubles auditifs	Déficiences multiples	Total
Impact des soutiens obtenus									
Mêmes possibilités éducatives que les camarades (p=0.006)	75.0	58.3	51.2	63.6	63.5	72.4	53.6	58.6	59.3
Pouvoir se mouvoir sans aide (p=0.001)	62.5	36.1	38.3	56.8	61.5	62.0	32.0	51.7	48.8
Conjuguer études et déficience (p=0.021)	75.0	75.0	56.2	73.9	68.3	79.3	53.6	69.0	59.8
Mêmes possibilités d'implication que les autres (p<0.0001)	70.0	61.1	45.3	69.3	70.2	75.9	53.6	69.0	59.8
Types de soutiens et d'aménagements obtenus									
Soutiens techniques (p=0.006)	15.0	7.9	11.6	13.0	14.1	41.4	16.7	20.0	14.2
Soutiens financiers (p<0.0001)	10.0	15.8	5.8	28.2	16.9	13.8	13.3	20.0	12.6
Flexibilité et réactivité (p=0.001)	37.5	21.0	10.6	18.5	22.6	34.5	16.7	16.7	17.8

L'implication de la famille, un facteur clé pour la réussite dans l'enseignement secondaire

Les enquêtés danois, français et tchèques attribuent principalement (56.1 %) leur réussite dans l'enseignement secondaire à l'implication de leur famille. Ils la rapportent dans un second temps à la qualité de la coopération entre l'équipe pédagogique et son environnement (20.3 %), à la réactivité de l'équipe pédagogique (17.8 %) et à la flexibilité des méthodes pédagogiques (17.2 %). Ils évoquent moins volontiers la présence d'un conseiller (20.2 %), l'évaluation régulière des progrès (14.2%), la procédure d'évaluation des besoins (14.5 %) et le soutien financier (12.7 %).

Tableau 3.12 Facteurs ayant pleinement contribué à la réussite des jeunes adultes handicapés au lycée (en %)

	Danemark (n=95)	France (n=293)	République tchèque (n=268)	Total (n=656)
Qualité de la coopération entre les enseignants et leur environnement	15.8	13.7	29.1	20.3
Qualité de l'implication familiale	43.2	50.5	66.8	56.1
Flexibilité de la pédagogie	14.7	10.6	25.4	17.2
Évaluation régulière des progrès faits à l'école	5.3	9.9	22.0	14.2
Un référent disponible lorsque nécessaire	17.9	11.3	31.3	20.4
Les méthodes d'évaluation des besoins	5.3	11.6	20.9	14.5
Flexibilité et réactivité des personnels	7.4	13.3	26.5	17.8
Soutiens financiers	24.2	6.5	15.3	12.7
Soutiens techniques	17.9	8.9	18.7	14.2

Les jeunes adultes handicapés tchèques mettent plus fréquemment l'accent sur les dimensions pédagogiques telles que la flexibilité des méthodes pédagogiques (25.4 %), la réactivité de l'équipe pédagogique (26.5 %), la présence d'un référent (31.3 %) ou l'existence d'une évaluation des besoins éducatifs (20.9 %). Les jeunes adultes danois

soulignent plus souvent le rôle joué par les soutiens techniques (17.9 %) et financiers (24.2 %).

Aussi, les enquêtés norvégiens attribuent ils majoritairement leur réussite à leurs propres efforts (72%) et, dans une moindre mesure, à la qualité du travail mené par les enseignants (23 %) ou par un conseiller (5 %). Les études de cas indiquent à ce sujet que de nombreux interviewés relient leurs difficultés à la méconnaissance des enseignants vis-à-vis de leur particularité, à leurs moindres attentes à l'égard des élèves à besoins éducatifs particuliers comparé aux autres élèves ainsi qu'à leurs réticences à adapter leurs pratiques. Tel est par exemple le cas d'un professeur qui a noté l'élève sur la base du nombre de mots qu'il a écrit et non sur le contenu. Il souligne par ailleurs l'importance des liens directs avec les intendants des écoles pour optimiser la flexibilité et l'efficacité du processus régissant l'attribution des soutiens.

Les enseignants sont très peu formés pour les questions concernant les aménagements et nous devons les former nous-mêmes. Mais nous avons néanmoins un très bon personnel enseignant désireux de rencontrer l'élève, et les enseignants essayent par tous les moyens de mettre en œuvre des aménagements, etc. Nous avons un très bon environnement de travail ici et nous avons la possibilité de faire des essais d'aménagements. L'établissement utilise aussi des études de suivi et discute des aménagements pendant les journées dédiées à l'organisation.

(Un conseiller norvégien)

Aussi, le rôle des familles est-il largement souligné par les études de cas en indiquant qu'elles collaborent souvent avec les services de soutien, assurent leur coordination et veillent à ce qu'ils interviennent au bon moment. Les parents doivent aussi souvent se battre avec les écoles et les services de soutien. Lorsque par exemple la déficience n'est pas sévère ou le trouble de l'apprentissage n'est pas bien identifié, ils doivent s'investir pour que leur enfant soit diagnostiqué, pour obtenir les aménagements nécessaires à l'école, les aides techniques, le soutien financier, les informations sur leurs droits et sur les services de soutien, etc.

Un interviewé norvégien à mobilité réduite indique à cet égard que sans sa famille « les choses auraient été difficiles. C'était particulièrement le cas lorsque j'étais plus jeune. À ce moment-là, si vous n'avez personne qui fait les démarches pour vous les choses tournent mal. »

Les rapports n'en soulignent pas moins le rôle joué par les enseignants, leurs compétences et leur ouverture d'esprit ainsi que le soulignent les nombreux interviewés qui ont indiqué que les enseignants utilisent souvent leur temps libre pour suivre leurs progrès. L'un d'eux a insisté sur le rôle capital joué par son conseiller qu'il décrit comme très dévoué, pour lui et ses camarades, très gentil et prêt à l'écouter et à le soutenir. Tel est par exemple le cas d'un enseignant, décrit dans le rapport Norvégien, qui a persuadé un élève de ne pas interrompre sa scolarité en lui proposant de la réaliser en quatre ans au lieu de trois grâce à la réalisation d'un projet personnalisé de scolarisation (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Les facteurs de réussite diffèrent toutefois selon le profil des enquêtés. Celles et ceux reliant leur réussite scolaire au lycée, ainsi qu'à la coopération entre l'établissement et son environnement, présentent plus fréquemment un trouble cognitif (42.5 %), un trouble auditif (26.6 %), un trouble moteur (25 %), un problème de santé (24.5 %) ou un trouble

psychique (23.6 %). L'importance de la famille et des amis est la moins souvent soulignée par les jeunes adultes présentant un trouble de l'apprentissage (51.9 %) ou ceux présentant un trouble psychique (44.7 %).

Le rôle de l'enseignement est notamment souligné par celles et ceux présentant un trouble cognitif (30 %), de la santé (26.4 %) et visuel (24.1 %) alors que l'évaluation des progrès réalisés est plus fréquemment mis en avant par les enquêtés présentant des déficiences multiples (26.6 %), des troubles auditifs (26.6 %) ou des troubles cognitifs (25 %).

La flexibilité et la réactivité des équipes pédagogiques est la moins relevée comme facteur de réussite par les jeunes adultes présentant un trouble de l'apprentissage (10.6 %) alors que la qualité des méthodes d'évaluation est la moins perçue comme un facteur de succès par celles et ceux présentant un trouble psychique (7.9 %) ou un trouble de l'apprentissage (8.1 %). Ces derniers sont également proportionnellement moins nombreux à voir dans l'existence d'un référent un vecteur de succès.

Tableau 3.13 Facteurs de réussite selon le type de déficience (en %) (n=656)

	Troubles cognitifs	Troubles psychiques	Troubles de l'apprentissage	Troubles locomoteurs	Troubles de la santé	Troubles visuels	Troubles auditifs	Déficiences multiples	Total
Qualité de la coopération entre les enseignants et leur environnement (p=0.001)	42.5	23.6	13.4	25.0	24.5	20.7	26.6	20.0	20.3
Famille et amis (p=0.002)	77.5	44.7	51.9	61.9	63.2	65.5	56.7	63.3	56.1
Flexibilité de la pédagogie (p=0.002)	30.0	21.0	10.6	18.5	26.4	24.1	16.7	13.3	17.2
Évaluation régulière des progrès faits à l'école (p=0.008)	25.0	7.9	8.1	13.0	19.0	10.3	26.6	26.6	14.2
Un référent disponible lorsque nécessaire (p=0.0039)	37.5	26.3	17.3	22.8	22.6	24.1	23.3	20.0	20.4
Méthodes d'évaluation (p=0.01)	30.0	7.9	8.1	17.4	18.9	20.7	16.7	20.0	14.5

Conclusions

Les jeunes adultes handicapés se jugent mieux préparés pour l'enseignement supérieur que pour une citoyenneté active et l'emploi

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 s'estiment mieux préparés aux exigences de l'enseignement tertiaire (42 %) qu'à l'exercice d'un emploi valorisant (32 %). Ils se jugent par ailleurs pleinement préparés à s'impliquer activement dans la société pour seulement 30 % d'entre eux et à s'engager pleinement civiquement pour 20 % d'entre eux. S'ils sont confiants dans leurs chances d'avoir des amis sur lesquelles ils peuvent compter, d'accéder à l'université ou de participer dans la société, ils sont moins optimistes en termes d'accès à un emploi bien rémunéré ou à des soutiens appropriés à l'issue de l'enseignement secondaire.

Selon la régression logistique décrite en annexe F, les jeunes adultes handicapés se jugeant les plus compétents à l'issue de l'enseignement secondaire ont accédé à l'enseignement tertiaire. Ce sentiment de compétence dépend largement de la stratégie adoptée par les établissements scolaires : en effet, les jeunes adultes handicapés se sentent d'autant plus compétents que leur scolarisation a été formalisée dans un projet personnalisé de scolarisation. Le fait que leurs caractéristiques individuelles et socio-démographiques n'impactent pas significativement en la matière, suggère que la qualité

du projet personnalisé de scolarisation constitue un facteur essentiel pour surmonter les effets propres à ces facteurs.

Les lycéens présentant un trouble invisible ont moins de chances de progresser

Les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques ont redoublé dans l'enseignement secondaire pour un quart d'entre eux, notamment lorsqu'ils présentent des déficiences multiples, des troubles psychiques et des troubles cognitifs. Ils estiment néanmoins avoir eu les mêmes chances de progression que les autres élèves (62 %), à l'exception des enquêtés présentant un trouble de l'apprentissage, un trouble de la santé ou un trouble cognitif. Les enquêtés norvégiens ont quitté le lycée en possédant les qualifications requises pour accéder à l'université dans 54 % des cas et estiment avoir eu les mêmes chances de progression dans une même proportion.

Selon la régression logistique décrite en annexe F, la réussite au lycée dépend, au premier chef, de la famille, alors que la mise en œuvre d'un projet personnalisé de scolarisation tout comme l'identification des besoins n'est pas significative. L'investissement de la famille n'arrive toutefois pas à contrebalancer le poids du genre, de l'âge et de l'origine de la déficience : les femmes, les jeunes adultes les plus âgés ainsi que les personnes dont la déficience est congénitale ont en effet de moindres chances de réussite.

Références

- Legard, S. et H.C. Aargaard Terjesen (2010), *Strategies and Skills in Transitions to Tertiary Education and Employment*, Work Research Institute, Oslo.
- NSTTAC (National Secondary Transition Technical Assistance Center) (2009), *Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment, Two Case Studies from the LEAD Program*, NSTTAC, Washington.
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés : Des établissements pour tous*, OCDE, Paris.
- OCDE (2010), *Jobs for Youth / Des emplois pour les jeunes: Danemark*, OCDE, Paris.
- OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, édité par S. Ebersold, OCDE, Paris.
- Phillips, S. et A. Clarke (2010), *Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment, Case Studies from Ireland*, Department of Education and Skills, Dublin.
- Rick, O. (2011), *Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi : Études de cas, rapport de la France* ; Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Paris.

Chapitre 4

La transition, une question peu présente dans les stratégies des établissements secondaires

La transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi dépend des passerelles développées par les lycées avec le marché du travail et les établissements d'enseignement tertiaire ainsi que de la qualité de l'accompagnement proposé aux lycéens tout au long du processus de transition. À l'heure actuelle, la question de la transition est peu présente dans les politiques et les stratégies des lycées, la plupart d'entre eux privilégiant l'information des lycéens à leur accompagnement. Conséquemment, les acteurs peinent à concilier les dimensions liées à la compensation à celles renvoyant à l'accessibilité et les enquêtés sont nombreux à ne pas se juger armés pour faire face aux questions que pose la transition et à ne pas être soutenus à l'issue du lycée.

La transition des jeunes adultes handicapés vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi dépend principalement des initiatives qu'ils prennent pour accéder à l'information et aux aides requises ainsi que des soutiens qu'apportent la famille et, dans une moindre mesure, les amis. La qualité du processus de transition dépend de l'aptitude des parents à pallier l'inefficacité de soutiens existants et les jeunes adultes handicapés provenant de milieux modestes peuvent être désavantagés par rapport à celles et ceux provenant de milieux plus aisés.

La transition vers l'enseignement supérieur et l'emploi dépend des passerelles élaborées par les établissements d'enseignement secondaire ainsi que de la continuité des soutiens tout au long du processus de transition (OCDE, 2011). Les étudiants ne disposent pas toujours de soutiens à la fin de l'enseignement secondaire et se sentent souvent seuls lorsqu'il s'agit de trouver les informations sur les conditions d'accessibilité ainsi que sur les démarches à effectuer pour obtenir les aides. Ce manque de soutiens peut retarder leur passage vers l'enseignement supérieur ou vers l'emploi. Un étudiant français interrogé avait par exemple besoin d'une année pour identifier, avec l'aide de ses parents et d'une association de personnes handicapées, le domaine dans lequel il/elle souhaitait faire des études et travailler ultérieurement ; un autre étudiant a choisi de suivre un cursus de niveau CITE 5B en raison du soutien apporté à la fois par l'établissement d'enseignement et par l'établissement pour personnes handicapées où il résidait (Rick, 2011). Un étudiant norvégien souligne le manque de soutiens lorsqu'il a quitté l'enseignement secondaire et regrette d'avoir été obligé de se battre pour connaître les dates limites à respecter pour accéder aux soutiens auxquels il avait droit et pour éviter de « perdre la moitié d'une année ou une année toute entière » (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Aussi, ce chapitre appréhende-t-il les stratégies des établissements d'enseignement secondaire en s'intéressant à la place accordée par les programmes d'enseignement aux spécificités liées à l'enseignement supérieur et à l'emploi ainsi qu'à leur politique en matière de transition. Il considère par ailleurs les systèmes de suivi existants à l'issue de l'enseignement secondaire ainsi qu'au suivi dont peuvent bénéficier les intéressés pour assurer la continuité des parcours.

Il s'appuie sur les données fournies par les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques qui ont quitté l'enseignement secondaire en 2006/07 ainsi que celles fournies en la matière par les enquêtés norvégiens qui ont bénéficié de ressources supplémentaires pendant leur scolarité.

Optimiser la qualité des parcours en améliorant les stratégies de transition

Des programmes d'enseignement qui tendent à être liés aux dimensions de l'enseignement tertiaire et de l'emploi

Les programmes d'enseignement proposés dans l'enseignement secondaire incluaient des dimensions liées au marché de l'emploi pour 78.7 % des jeunes adultes danois, français et tchèques qui ont quitté l'enseignement secondaire en 2007 alors qu'ils comprenaient des enseignements couplés avec ceux de l'enseignement tertiaire pour 49.7 % d'entre eux. Les enseignements en lien avec l'emploi comprenaient des enseignements concernant les exigences du marché du travail (36 %), des activités et des enseignements de préparation au marché du travail (27.2 %) ainsi que des stages (15.5 %).

Au lycée, il s'oriente vers la filière industrielle et abandonne définitivement l'idée de la filière spécifiquement « automobile », notamment du fait de la rareté et de l'éloignement géographique des formations. Il obtient son bac en bénéficiant de temps supplémentaire et d'un aménagement pour les épreuves de sport. Orienté et assisté dans les démarches par une association pour la formation professionnelle des personnes handicapées, il entre ensuite en BTS « conception industrielle » en alternance et intègre une entreprise reconnue pour sa « culture » de la formation, son ouverture d'esprit et la personnalisation du suivi des apprentis handicapés.

(Étudiant en BTS en alternance)

Les programmes d'enseignement offraient la possibilité de choisir les cursus d'enseignement tertiaire en fonction des centres d'intérêts pour 26.2 % des enquêtés.

Tableau 4.1 Inclusion de l'emploi et de l'enseignement tertiaire dans les programmes d'enseignement (en %)

	Danemark	France	République tchèque	Total
Programmes d'enseignement liés aux exigences du marché du travail	53.5	15.2	48.0	36.0
Formations en alternance ou stages	11.3	0.0	30.0	15.5
Possibilités de sélectionner les cursus d'enseignement tertiaire en fonction des centres d'intérêt	84.5	12.6	19.4	26.2
Enseignements couplés avec des cursus proposés par l'enseignement tertiaire	33.8	47.6	56.4	49.7
Enseignements et activités de préparation à l'emploi	5.6	58.6	7.5	27.2
Possibilités d'enseignement à distance	4.2	6.3	15.0	10.0
Ne sait pas	25.0	31.0	15.0	23.0

Note : (p<0.0001)

Les enseignements et les activités liés à la préparation à l'emploi ont été plus fréquemment évoqués par les jeunes adultes handicapés français (58.6 %) alors que les tchèques ont pour 56.4 % d'entre eux souligné l'existence d'enseignements couplés avec des cursus proposés par l'enseignement tertiaire. Les enquêtés danois relèvent plus volontiers la possibilité de sélectionner les cursus en fonction des centres d'intérêt.

Selon les enquêtés norvégiens, les programmes d'enseignement comprennent des formations certifiant des compétences professionnelles dans 46 % des cas, des mises en situation de travail dans 42 % des cas, des activités de préparation à l'emploi dans 36 % des cas et des possibilités d'enseignement à distance dans 36 % des cas. Par ailleurs, 59 % d'entre eux considèrent avoir pu choisir des enseignements en fonction de leurs centres d'intérêt.

Les programmes d'enseignement conditionnent largement le devenir des lycéens : les enquêtés danois, français et tchèques qui ont accédé à l'emploi à l'issue de leurs études secondaires sont plus enclins à avoir suivi des enseignements en lien avec le marché du travail tandis que ceux qui se sont inscrits dans l'enseignement tertiaire ont plutôt choisi leur cursus en fonction de leurs centres d'intérêt (cf. tableau E.5).

Des lycées dont les politiques en matière de transition sont lacunaires

La transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi a été abordée en 2006/07 pour 68 % des jeunes adultes danois, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007. Cette thématique a été particulièrement abordée aux Pays-Bas (75.1 %) et en France (75.1 %) alors qu'elle est moins relevée par les jeunes adultes handicapés danois (54.2%).

Tableau 4.2 Inclusion de la question de la transition au lycée et thèmes abordés (en %)

	Danemark (n=95)	France (n=293)	Pays-Bas (n=177)	République tchèque (n=268)	Total (n=833)
Inclusion de la question de la transition (p=0.012)					
Oui	54.2	75.1	75.1	61.4	68.2
Non	45.8	24.9	24.9	38.6	31.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Thèmes abordés (p=0.000)					
Éducation et formation	30.8	n.a.	63.9	67.6	52.8
Accès à l'emploi	12.8	n.a.	12.8	73.0	39.4
Accès aux stages	7.7	n.a.	13.5	50.7	29.3
Empowerment	48.0	n.a.	23.6	74.9	43.9
Accès aux soutiens et aménagements	25.6	n.a.	15.5	31.8	23.9
Transport et logement	7.7	n.a.	4.7	19.0	11.4

La manière dont les lycées appréhendent les dimensions liées à la transition est perçue différemment selon les enquêtés. Les plus jeunes (71 %) ainsi que ceux dont les parents ont accédé à l'enseignement tertiaire sont plus enclins que la moyenne à juger que les établissements ont fait de la stratégie une des composantes de leur politique.

Tableau 4.3 Inclusion de la transition au lycée selon l'âge des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques et le niveau d'études de leurs parents (n=656) (en %)

Père – transition (p=0.032)	65.8
Élémentaire	60.0
Secondaire	61.5
Supérieur	68.1
Mère – transition (0.03)	65.8
Élémentaire	62.5
Secondaire	61.6
Supérieur	68.0
Inclusion de la notion de transition (p<0.0001)	65.8
Moins de 20 ans	71.0
20 ans et plus	57.4

Les enquêtés présentant des troubles de la santé sont plus enclins que leurs camarades à être satisfaits de la manière dont leur lycée a abordé les questions de transition (88 % contre 71 %) en insistant notamment sur le rôle des stages (28 % contre 15 %). Celles et ceux présentant une déficience auditive ont plus fréquemment été d'avis inverse (54 % contre 65 %) (cf. tableau E.3).

Des stratégies de transition privilégiant l'information à la mise en compétence

Comme l'indiquent les enquêtés danois, néerlandais et tchèques dans le tableau 4.2, les lycées ont essentiellement mis l'accent sur la poursuite des études. L'accès à l'éducation et à la formation a été abordé par le lycée dans 52.8 % des cas alors que l'accès à l'emploi l'a été dans 39.4 % des cas et l'accès aux stages dans 29.3 % des cas. Ils estiment que l'école a cherché à les mettre en compétence par rapport à leurs projets

d'avenir dans 43.9 % des cas, de les informer sur les soutiens dans 23.9 % des cas et sur les transports et le logement dans 11.4 % des cas.

Les jeunes adultes néerlandais jugent plus fréquemment que la moyenne (63.9 %) que l'école a associé la question de la transition à la poursuite des études alors que les jeunes adultes tchèques insistent plus volontiers sur les aspects liés à l'accès à l'emploi (73 %) et aux soutiens (31.8 %) et les jeunes adultes danois sur les aptitudes liées à la planification de leur futur (48 %).

Comme le souligne le tableau 4.4, les jeunes adultes danois, français et tchèques relient prioritairement leur transition vers l'enseignement tertiaire ou vers l'emploi aux soutiens procurés à l'issue du lycée par la famille et les amis (39.3 %) ainsi qu'aux ressources financières (34.9 %) dont ils disposent. Ils insistent dans une moindre mesure sur la qualité de l'information délivrée sur l'enseignement tertiaire ou sur l'emploi (25 %), sur l'existence d'enseignements en lien avec les exigences du marché de l'emploi et de l'enseignement tertiaire (17.8 %) ou l'implication d'un service de transition ou d'acteurs de l'enseignement tertiaire (14.2 %).

Tableau 4.4 Facteurs ayant affecté les parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi à l'issue du lycée (en %)

	Danemark	France	République tchèque	Total
Enseignements en lien avec le marché de l'emploi et les exigences du marché du travail	4.2	23.9	16.0	17.8
Informations appropriées sur les opportunités offertes par le marché du travail et l'enseignement tertiaire	24.2	21.1	29.5	25.0
Implication de représentants du marché du travail et de l'enseignement tertiaire	5.3	8.8	5.2	6.8
Implication d'un personnel d'une structure d'aide à la transition	2.1	5.6	11.2	7.4
Personnel bien formé	12.6	8.8	16.0	12.4
Disponibilité d'équipement et de moyens nécessaires à la mobilité	4.2	7.7	8.6	7.6
Ressources financières suffisantes	14.7	61.6	13.8	34.9
Amis et famille ont permis de surmonter les barrières	44.2	15.8	62.3	39.3
Autres	11.6	15.8	10.1	12.8
Ne sait pas	27.4	10.6	7.5	11.7

Note : $p < 0.0001$

Les jeunes adultes français insistent plus volontiers sur l'importance des enseignements en lien avec l'emploi et les exigences du marché du travail (23.9 %) et des ressources financières (61.6 %). Ils se distinguent des jeunes adultes tchèques qui soulignent plus volontiers le rôle joué par la famille et les amis (62.3 %), l'implication d'un service d'aide à la transition (11.2 %), la formation du personnel (16 %) ainsi que la qualité de l'information délivrée (29.5 %).

Les enquêtés norvégiens ont été soutenus durant le processus de transition pour 52 % d'entre eux. Ces soutiens proviennent essentiellement de la famille (78.1 %) et des amis (55.5 %) et, dans une moindre mesure, d'un conseiller de l'école (29.7 %) ou d'un enseignant (28.1 %). Les études de cas ont montré qu'il arrive que les jeunes adultes handicapés puissent contacter des conseillers d'insertion professionnelle du secteur privé pour pallier les manques en la matière des services publics.

Tableau 4.5 Provenance des soutiens et conseils en lien avec la transition et soutiens délivrés au lycée selon les enquêtés norvégiens (en %)

Provenance des soutiens et conseils (n=195)	
Enseignants	28.1
Conseiller de l'école	29.7
Famille	78.1
Amis	55.5
Agence d'aide à l'emploi	18.0
Associations d'aide aux personnes handicapées	2.3
Soutiens ou conseils requis mais non disponibles	31.3
Soutiens ou conseils non requis	21.1
Aides à la transition mobilisées (n=195)	
Information précoce sur les options possibles	54.7
Soutien lié aux choix professionnels ou éducatifs	46.7
Bonne information sur les possibilités d'aménagements dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi	25.1
Aide pour veiller à la continuité des aménagements et des soutiens	20.3
Accompagnement lors de réunions avec des établissements d'enseignement tertiaire ou des employeurs	9.4
Inclusions des modalités de transition dans le projet personnalisé de scolarisation	16.4
Encouragement à l'utilisation d'aides techniques et formation à l'utilisation de ces aides	24.3
Accès à des modes de transports accessibles et fiables	10.9
Soutiens financiers	31.2
Dissuasion de poursuite des études	32.0

Par ailleurs, 54.7 % des enquêtés norvégiens disent avoir été informés précocement des options possibles à l'issue du lycée et 46.7 % estiment avoir été accompagnés dans leurs choix. En outre, 25.1 % considèrent avoir été bien informés sur les possibilités d'aménagements dans l'enseignement tertiaire ou dans l'emploi et 31.2 % disent avoir été soutenus financièrement en la matière. Ces aménagements peuvent être programmés en collaboration avec les partenaires du processus. Tel que décrit par exemple dans le rapport relatif aux études de cas, la transition du lycéen vers l'université a été planifiée conjointement par l'école au regard des dimensions scolaires, par l'administration pour l'emploi et la sécurité sociale (NAV) qui a mis l'accent sur les dimensions liées à la vie professionnelle, et par les services municipaux qui se sont occupés de l'autonomie sociale du lycéen (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Ils sont 24.3 % à avoir été encouragés à l'utilisation d'aides techniques, 16.4 % à juger que le projet personnalisé de scolarisation incluait les dimensions liées à la transition, 9.4 % à dire avoir été accompagnés à des réunions avec des établissements d'enseignement tertiaire ou des employeurs, 10.9 % à penser avoir accédé à des transports fiables et accessibles.

Ils sont 32 % à estimer avoir été dissuadés de choisir un cursus dans l'enseignement tertiaire en raison de leur handicap. Les études de cas réalisées révèlent que les enseignants peuvent avoir des attentes vis-à-vis des élèves à besoins éducatifs particuliers moindres que pour les autres élèves et ne pas les encourager à poursuivre leurs études à l'issue du lycée comme ils le feraient pour les autres élèves.

Il m'a très souvent été dit ce que je pourrais devenir et ce que je ne pourrais pas devenir. On m'a dit que je pourrais devenir un travailleur social. On ne m'a pas donné un grand éventail de choix, la voie était plutôt étroite.

(Olivia, étudiante en master présentant une déficience auditive)

Les enquêtés norvégiens jugent pour 48 % d'entre eux avoir pris confiance dans leurs capacités et possibilités, avoir pris conscience de leurs besoins pour 47 % d'entre eux et avoir appris à s'habiller et à vivre indépendamment de leurs parents pour 59 % d'entre eux.

Une période de transition aux défis certains

La transition vers l'enseignement tertiaire ou vers l'emploi se heurte bien souvent à de nombreuses barrières. L'absence de coopération entre les partenaires du processus de transition peut engendrer des ruptures préjudiciables à la mise en œuvre de soutiens et d'aménagements de qualité et à la continuité des parcours. Aussi, les jeunes adultes handicapés peuvent ils se plaindre d'un manque d'accompagnement à l'issue du lycée et se sentir isolés (OCDE, 2011). Cette section décrit les soutiens apportés aux enquêtés pendant cette période et leur impact.

Des enquêtés peu soutenus durant la période de transition

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 ont été soutenus lorsque nécessaire durant le processus de transition pour 32 % d'entre eux et 63% d'entre eux les jugent appropriés à leurs besoins (cf. tableau E.5). Ils estiment pour 8 % d'entre eux que bénéficier de tels soutiens auraient été judicieux et 26 % affirment en avoir ignoré l'existence. Les jeunes adultes handicapés français sont deux fois plus nombreux que la moyenne à estimer qu'il aurait été souhaitable que de tels soutiens existent alors que les jeunes adultes handicapés danois et tchèques sont plus enclins à estimer ne pas avoir eu besoin de tels soutiens. Les jeunes adultes handicapés néerlandais disent pour plus de la moitié d'entre eux (55 %) avoir ignoré l'existence de tels soutiens.

Dans le prolongement des constats faits dans les rapports de pays, les études de cas soulignent l'importance de soutiens de qualité. Le rapport norvégien insiste par exemple sur les difficultés engendrées par l'absence de services de soutien et de conseillers pour l'emploi qui permettraient de faciliter la transition vers l'enseignement tertiaire ou vers l'emploi des lycéens. Certains étudiants ont cependant souligné le rôle majeur que peut jouer l'agence pour l'emploi et la sécurité sociale (NAV) pour accéder à l'emploi ou à l'enseignement supérieur, notamment en renforçant la confiance en soi des intéressés. Un employé de NAV a insisté sur l'importance accordée à cette dimension afin

d'encourager les gens qui ont fait une demande d'aide financière passive à la retirer pour privilégier l'accès à la réadaptation professionnelle, en informant les personnes que cette formation professionnelle leur garantirait des revenus et, qui est plus est, que la formation continue, les stages ainsi que les mesures de réadaptation professionnelle, leur permettront de garder un emploi malgré les difficultés liées à leur santé.

(Legard et Aargaard Terjesen, 2010)

Des procédures de soutien à l'issue du lycée de faible qualité

À l'issue de l'enseignement secondaire, les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques sont relativement peu optimistes quant à la qualité des soutiens. Ils sont 55.6 % à juger leurs chances d'accéder à de soutiens appropriés à la sortie du lycée importantes ou très importantes, cette proportion étant de 40.8 % en France contre 70.2 % au Danemark et 65.2 % en République tchèque.

Tableau 4.6 Chances perçues d'accéder à des soutiens de qualité à l'issue du lycée (en %)

	Danemark (n=95)	France (n=293)	République tchèque (n=268)	Total (n=656)
Chances d'accès aux soutiens				
Très importantes	36.4	13.2	23.6	21.0
Importantes	33.8	27.6	41.6	34.6
Faibles	18.2	34.2	27.0	28.4
Très faibles	11.7	25.0	7.9	16.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Réintroduction de la demande (p=0.009)	86.2	47.6	32.0	46.1
Évolution des soutiens obtenus pendant la période de transition				
Réduction du niveau de soutien	12.0	10.7	25.0	15.0
Interruption des soutiens	26.0	9.8	9.3	13.3
Stabilité des soutiens	28.0	42.8	48.4	41.1
Amélioration des soutiens	34.0	36.6	17.2	30.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

L'accès aux soutiens est conditionné par l'engagement actif des étudiants handicapés et de leurs familles. Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 ont pour 46.1 % d'entre eux dû entreprendre des démarches pour bénéficier de soutiens à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire. Parmi eux, 13.3 % disent que les soutiens ont été interrompus, 15 % que le niveau de soutien a décliné et 30.6 % affirment que le niveau de soutien a augmenté. Ils estiment pour 41.1 % d'entre eux que rien n'a changé.

Les familles doivent néanmoins s'impliquer dans le processus dans la plupart des cas et 80 % des enquêtés ont insisté sur les soutiens apportés par la famille alors qu'ils ne sont que 24.8 % à relever l'importance des services sociaux et des services d'aide à la transition.

Tableau 4.7 Type et qualité de soutiens mobilisés lors de la période de transition (en %)

	Danemark (n=95)	France (n=293)	Pays-Bas (n=177)	République tchèque (n=268)	Total (n=833)
Types de soutien (p<0.0001)					
Soutiens de services sociaux	22.1	15.7	86.8	23.1	24.8
Soutiens de la famille et des amis	75.8	75.9	82.6	84.0	80.0
Qualité des soutiens (p<0.0001)					
Soutiens sociaux adaptés aux besoins	12.6	10.5	66.0	15.3	16.8
Soutiens familiaux ou amicaux adaptés aux besoins	70.5	69.2	74.5	79.5	73.8
Qualité des services d'aide à la transition et d'accompagnement vers l'emploi					
Soutiens appropriés	16.8	13.0	n.a	9.0	11.9
Soutiens inappropriés	6.3	11.3	n.a	3.0	7.1
Soutiens souhaitables	7.4	25.6	n.a	4.1	14.0
Soutiens non nécessités	40.0	36.1	n.a	55.2	44.6
Ignorance de l'existence de tels soutiens	29.5	14.0	n.a	28.7	22.4
Total	100.0	100.0	n.a	100.0	100.0

Les jeunes adultes néerlandais sont proportionnellement plus nombreux à avoir été soutenus par les services sociaux (86.8 %) alors que les tchèques sont plus enclins à avoir été soutenus par la famille ou des amis (84 %). Les enquêtés français sont proportionnellement plus nombreux à dire avoir souhaité le soutien de services sociaux (41 %) alors que les tchèques jugent plus volontiers que ce soutien n'était pas nécessaire (57 %) et les danois disent plus fréquemment avoir ignoré l'existence de tels soutiens (33 %).

Comme indiqué dans le tableau 4.7, la qualité des soutiens durant la période de transition est plutôt aléatoire. Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 sont 16.8 % à estimer les soutiens des services sociaux appropriés à leurs besoins alors qu'ils sont 73.8 % à être de cet avis à propos du soutien familial ou amical.

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques disent pour 12 % d'entre eux qu'ils auraient eu besoin d'être soutenus par des services sociaux à l'issue de l'enseignement secondaire et pour 4 % d'entre eux qu'ils auraient aimé être soutenus par leurs familles. Par ailleurs, 19 % d'entre eux ignoraient l'existence des services sociaux et 8 % la possibilité d'être soutenu par la famille.

C'est comme si les étudiants étaient juste mis à la porte du lycée et laissés tout seuls avec leur diplôme.

(Arnold, informaticien ayant des troubles de la lecture et de l'écriture)

Ils ont par ailleurs été 19 % à avoir été soutenus par des services d'aide à la transition et d'accompagnement vers l'emploi. Ce type de soutien n'a pas été jugé nécessaire pour 44.6 % d'entre eux et aurait été jugé souhaitable pour 14 % d'entre eux. Les jeunes adultes français sont proportionnellement plus nombreux à estimer qu'un tel soutien aurait été souhaitable alors que les jeunes adultes tchèques sont plus enclins à juger qu'il n'était pas nécessaire.

Des stratégies de transition qui diffèrent selon les pays et les profils individuels

La transition semble avoir été moins heurtée pour les enquêtés ayant accédé à l'emploi après la fin de leurs études secondaires. Ces jeunes adultes handicapés sont proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir dû réintroduire une demande pour bénéficier de soutiens. Ils disent par ailleurs avoir été soutenus par leur famille. Ils se distinguent en cela de celles et ceux qui suivent des études et pour lesquels de tels soutiens ont souvent manqué (cf. tableau E.1).

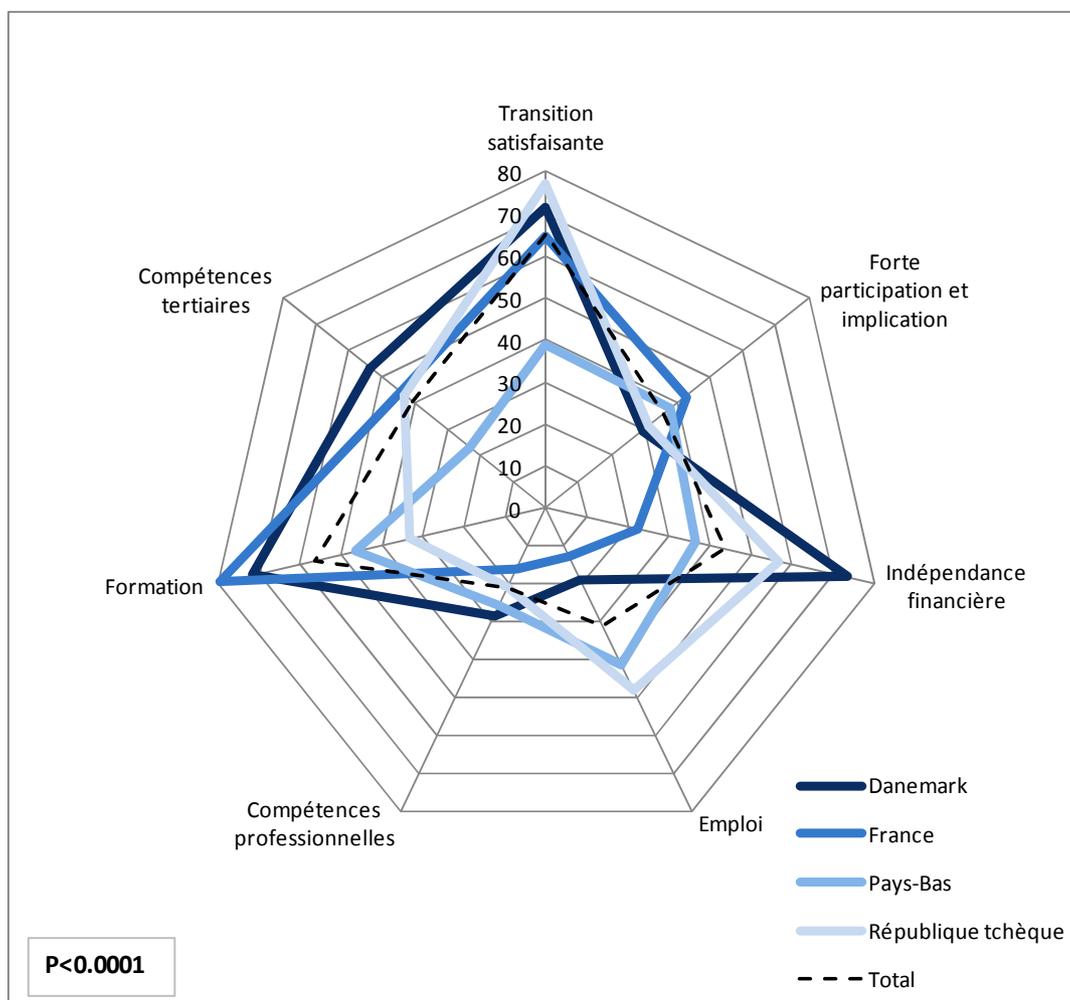
Les jeunes de moins de 20 ans sont proportionnellement moins nombreux à avoir suivi des enseignements couplés aux exigences du marché de l'emploi et à avoir suivi des enseignements dont le curriculum incluait des stages. Ils se distinguent des jeunes de plus de 21 ans, plus fréquemment soutenus par des amis ou des membres de la famille durant la période de transition. Ils apprécient la qualité de ces soutiens amicaux (72.6 %) à la différence des jeunes âgés de 20-21 ans qui sont plus enclins à juger les soutiens inappropriés.

Le graphique 4.1 montre que les enquêtés danois sont proportionnellement plus nombreux à poursuivre leurs études, plus enclins à estimer satisfaisante la manière dont le lycée s'est saisi de la question de la transition, et à juger disposer des compétences requises par le marché de l'emploi et l'enseignement tertiaire. S'ils sont financièrement

plus autonomes, ils sont moins enclins que les autres enquêtés à juger participer activement à la société et à se sentir impliqués dans la société.

Ils se démarquent des enquêtés français qui sont moins nombreux à estimer avoir les compétences requises pour le marché du travail à la sortie du lycée, à se sentir préparés aux exigences du marché de l'emploi et à être financièrement indépendants. Ils sont à l'inverse proportionnellement plus nombreux à juger disposer des compétences requises par l'enseignement tertiaire, à participer activement à la société et à se sentir impliqués dans la société.

Graphique 4.1 Stratégies de transition selon les pays (en %)



Notes : Les variables ne sont pas corrélées entre elles. Les différences observées sont significatives au seuil maximum de $p < 0.0001$ pour $\alpha = 0.05$. Pour chacune des variables sélectionnées la question et les modalités de réponse sont comparables entre les quatre pays et le nombre de répondants dépasse les 90 %.

Les enquêtés tchèques sont moins satisfaits de la manière dont le lycée s'est saisi de la question de la transition. Ils ont le plus souvent accédé à l'emploi et près de la moitié d'entre eux estiment avoir les compétences professionnelles requises par l'enseignement tertiaire et par le marché du travail et s'estiment financièrement indépendants. En revanche, ils sont moins enclins à juger participer activement à la société et à se sentir impliqués dans la société.

Les jeunes adultes handicapés néerlandais sont proportionnellement plus nombreux à avoir accédé à l'emploi. Ils ne sont en général pas satisfaits de la manière dont le lycée a abordé la question de la transition et ne se considèrent pas comme financièrement indépendants. Ils tendent cependant à estimer avoir les compétences requises par le marché du travail.

Conclusions

La transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi a été abordée en 2006/07 pour 57 % des jeunes adultes danois, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 alors que les enquêtés norvégiens ont été soutenus durant le processus de transition pour 52 % d'entre eux, notamment par la famille. À la sortie du lycée, un tiers des jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques ont dû entreprendre des démarches pour continuer à bénéficier de soutiens ; un tiers d'entre eux ont été soutenus, ces soutiens étant jugés satisfaisants dans les deux tiers des cas.

Les stratégies existantes privilégient l'accès à l'information au détriment de la mise en compétence des intéressés et de leur accompagnement. Les partenaires peuvent ainsi éprouver des difficultés à concilier les dimensions liées à l'accessibilité avec celles liées à la compensation de la déficience, et nombreux sont les lycéens ne se sentant pas à même d'affronter les enjeux inhérents au processus de transition et les difficultés liées au manque de soutien à l'issue du lycée. Leur transition vers l'emploi ou vers l'enseignement supérieur dépend essentiellement des initiatives prises pour s'informer et des soutiens que peuvent leur fournir la famille et les amis. La qualité du processus de transition dépend ainsi, dans bien des cas, de l'aptitude de ces derniers à pallier les dysfonctionnements et le manque de qualité des soutiens. Les possibilités de transition des jeunes adultes handicapés d'origine sociale modeste en deviennent inférieures à celles qui s'offrent à celles et ceux d'origine plus aisée.

Les stratégies de transition diffèrent cependant selon les pays. Les jeunes adultes handicapés danois poursuivent plus volontiers leurs études et se disent satisfaits de la manière dont la question de la transition a été abordée par leur lycée. Ils sont plus volontiers enclins à juger posséder les aptitudes requises pour aller vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi et pour être financièrement indépendants, même s'ils considèrent leur niveau d'implication dans la société insuffisant.

Ils se distinguent des enquêtés français, néerlandais et tchèques, qui tendent à être insatisfaits de la manière dont le lycée a abordé les questions de transition. Les français accèdent plus volontiers à l'enseignement supérieur, notamment parce qu'ils ne pensent pas avoir les aptitudes requises par le marché du travail. S'ils se sentent bien impliqués dans la société, ils ne se considèrent pourtant pas comme financièrement indépendants.

Les enquêtés tchèques et néerlandais ont plus volontiers accédé à l'emploi. Mais alors que les enquêtés tchèques jugent davantage être insuffisamment impliqués dans le développement de la société et ne pas participer activement à celle-ci, les jeunes néerlandais tendent à ne pas se juger financièrement indépendants.

Références

- Legard, S. et H.C. Aargaard Terjesen (2010), *Strategies and Skills in Transitions to Tertiary Education and Employment*, Work Research Institute, Oslo.
- OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, édité par S. Ebersold, OCDE, Paris.
- Rick, O. (2011), *Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi : Études de cas, rapport de la France* ; Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Paris.

Chapitre 5

Accéder à l'enseignement tertiaire, un vecteur clé pour l'inclusion

La plupart des jeunes adultes handicapés suivent des cursus de type CITE 5A ainsi que des enseignements en sciences humaines et sociales, ces enseignements ne correspondant pas toujours aux projets forgés au lycée. Les centres d'intérêt, les compétences universitaires et les perspectives professionnelles président le plus souvent dans le choix des enseignements alors que l'accessibilité et la réputation interviennent le plus fréquemment dans le choix des universités. Bien qu'ils estiment majoritairement que la déficience conditionne leur réussite universitaire, les étudiants signalent rarement leur handicap lors de l'inscription parce qu'ils ne se jugent pas handicapés ou parce qu'ils ne l'estiment pas utile et ils sont le plus souvent soutenus par leurs familles.

Les étudiants travaillent pour la plupart d'entre eux durant leurs études et sont soutenus par leurs familles pour les dépenses quotidiennes et, selon les pays, doivent faire des emprunts et peuvent bénéficier d'allocations. Le handicap n'est que partiellement partie prenante des politiques des établissements d'enseignement tertiaire et malgré les soutiens dont ils peuvent disposer, la plupart des étudiants imputent leur réussite universitaire aux soutiens des parents et des amis. Toutefois, alors que celles et ceux présentant un trouble de l'apprentissage et des déficiences multiples insistent sur l'importance de la famille, ceux présentant une déficience motrice ou sensorielle relèvent l'importance d'un enseignement flexible et coopératif. La plupart des enquêtés estiment qu'avoir accédé à l'enseignement tertiaire a augmenté leurs chances d'être à égalité avec les autres ainsi que leur confiance en eux.

La transition vers l'enseignement tertiaire ne dépend pas uniquement de l'aptitude de l'établissement à préparer le lycéen à faire face aux exigences qui lui sont faites et à le soutenir tout au long du processus. Elle dépend aussi de la faculté des universités à faciliter l'inscription des étudiants et à leur donner les mêmes chances de réussite qu'à leurs camarades non handicapés. Les données existantes et les études de cas montrent que les stratégies d'admission et de soutien diffèrent grandement d'une université à l'autre (OCDE, 2011). Un interviewé distingue par exemple l'expérience positive vécue lors d'une première inscription dans l'enseignement tertiaire où l'université était au fait des aménagements que pouvait nécessiter la déficience, de l'expérience négative faite lors d'une seconde inscription où accéder aux informations sur les aménagements existants et accéder aux soutiens et aménagements nécessaires fut particulièrement difficile (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Aussi, ce chapitre s'intéresse-t-il aux conditions d'études des jeunes adultes handicapés ayant été inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07 ou ayant accédé au premier cycle de l'enseignement tertiaire après avoir quitté le lycée en 2007. Il regroupe à ce titre l'ensemble des enquêtés concernés par l'étude longitudinale lorsque les questions posées aux étudiants handicapés ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire sur leurs conditions d'études en 2006/07 étaient identiques à celles posées aux lycéens s'étant inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire.

Ces questions concernent les cursus suivis, les modalités d'accès à l'enseignement tertiaire, les stratégies d'admission des établissements d'enseignement tertiaire, les ressources financières possédées par les enquêtés, les possibilités qui leurs sont données de conjuguer leurs études avec une activité professionnelle, les soutiens et les aménagements dont ils ont bénéficié et leur impact, les facteurs de réussite ainsi que les compétences et aptitudes qu'ils pensent avoir.

Ce chapitre décrit en premier lieu les modalités d'accès à l'enseignement tertiaire que suggèrent les cursus choisis, les motivations y présidant, les procédures d'admission ainsi que les soutiens proposés. Il relie en second lieu les conditions d'études à la politique développée par les établissements d'enseignement tertiaire en matière de handicap, les ressources financières dont disposent les enquêtés, les soutiens alloués ainsi que les facteurs de réussite relevés par les enquêtés. Il appréhende en troisième lieu le degré d'inclusion dans la communauté universitaire qu'offre l'accès à l'enseignement tertiaire. Comme précédemment, il décrit aussi, dans la mesure du possible, les conditions d'études des enquêtés norvégiens.

L'accès à l'enseignement tertiaire

Les cursus suivis ne résultent pas toujours de choix personnels

Les cursus suivis ne correspondent pas toujours aux projets forgés au lycée

Les jeunes adultes handicapés inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07 ou s'étant inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire à l'issue du lycée en 2006/07 suivent des cursus CITE 5A (le plus souvent proposés par des universités) dans 58.5 % des cas, cette proportion étant la plus faible chez les danois qui sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne (49 %) à suivre des cursus de type CITE 5B généralement proposés par d'autres établissements que des établissements universitaires.¹

Tableau 5.1 Type de cursus suivis, statut des établissements d'enseignement tertiaire et type d'inscription (en %)

	Danemark (n=414)	France (n=305)	République tchèque (n=117)	Total (n=836)
Type de cursus suivis				
Non université	48.8	29.3	30.6	41.5
Université	51.2	70.7	69.4	58.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Inscrits dans des établissements publics	97.5	89.6	77.6	93.5
Inscrits à temps plein	89.5	93.5	91.8	90.8
Type d'études suivies				
Sciences juridiques, économiques et de gestion	16.2	31.2	31.7	22.4
Humanités, arts et éducation	31.6	18.4	9.4	24.9
Mathématiques et sciences informatiques	5.6	10.4	7.0	7.5
Sciences de l'ingénieur	9.8	8.5	2.4	8.4
Sciences de la vie, physiques et de l'agriculture	12.6	13.4	9.6	12.3
Médecine et professions de santé	11.0	6.7	12.9	10.0
Sciences sociales	13.2	11.4	27.0	14.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Concordance entre les projets formulés au lycée et les cursus suivis				
Études correspondent au projet	67.3	71.3	75.2	69.7
Études ne correspondent pas au projet	19.8	19.7	19.9	19.7
Pas de projets	12.9	9.0	4.9	10.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Note : $p=0.012$

Dans la grande majorité des cas (93.5 %), les enquêtés sont inscrits dans des universités publiques et étudient à plein temps (90.8 %). Ils sont ou étaient essentiellement inscrits en humanités, arts et éducation (24.9 %), sciences juridiques, économiques et de gestion (22.4 %) ou en sciences sociales (14.5 %). Les cursus comprennent des stages dans 35 % des cas.

Les études suivies correspondent aux projets forgés au lycée selon 69.7 % des enquêtés ayant été inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07 ou inscrits dans celui-ci au moment de l'enquête. Mais la concrétisation du projet peut parfois être complexe : tel est par exemple le cas de cette étudiante présentant un trouble auditif qui s'est inscrite à l'université après avoir été refusée par plusieurs écoles supérieures, et ceci malgré les efforts faits par de nombreux enseignants pour l'en dissuader jugeant que ses chances de réussite étaient trop faibles (Rick, 2011).

Mickaël s'inscrit en BTS spécialisé dans le transport. Avec l'appui d'une association de personnes handicapées et l'attention de l'équipe pédagogique, Mickaël se voit proposer de faire son BTS en trois ans avec un allègement de cours mais l'obtiendra finalement au bout de la deuxième année. Il essuie plusieurs refus de stage qu'il met sur le compte de sa différence, mais parvient à trouver deux entreprises prêtes à l'accueillir – accueil facilité par l'intermédiaire de l'association précitée. Malgré les conditions de travail difficiles, le stress et la fatigue qu'il a dû surmonter, et bien que déçu ne pas avoir pu être embauché, Mickaël dit que cette expérience a été positive pour lui. Ne sachant comment

poursuivre, il reprend contact avec cette association et entame par leur biais une nouvelle formation en logistique, alternant pendant 18 mois, cours et stage au sein d'une grande entreprise, ce qui l'obligera par ailleurs à s'éloigner du domicile familial. L'entreprise lui trouve alors un logement, procède à des travaux d'accessibilité, aménage son poste, allège son temps de travail, contrairement à l'organisme de formation qui ne lui accordera qu'un aménagement minime. Mais les contraintes temporelles, la fatigue, son nouvel environnement et le fait de devoir gérer sa vie quotidienne seul le conduiront à abandonner au bout de cinq mois. Dans l'attente de trouver un emploi, Mickael s'est finalement inscrit à l'université. Cette nouvelle vie sociale s'accompagne toutefois de nouvelles difficultés : le rythme des cours ne lui permet plus d'utiliser son ordinateur mais il peut bénéficier de l'aide de preneurs de notes grâce à cette même association d'aide aux étudiants handicapés également implantée au sein du relais handicap de l'université.

(Rick, 2011)

Les enquêtés norvégiens inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire suivent un cursus universitaire dans 37 % des cas et sont dans leur quasi-totalité inscrits à temps plein (90 %). Ils suivent pour la plupart des cours en sciences humaines (24 %) ou en sciences de l'éducation (24 %). Les cursus suivis ne reflètent toutefois pas toujours les choix individuels puisque les cursus suivis ne correspondent pas aux projets forgés au lycée dans 57 % des cas.

Tableau 5.2 Type d'études, type d'inscription, concordance avec les projets et domaines d'études choisis par les enquêtés norvégiens (en %)

Type de cursus	
Université	37
Non université	63
Total (n=52)	100
Type d'inscription	
Temps plein	90
Temps partiel	10
Total (n=52)	100
Concordance des cursus suivis avec le projet forgé au lycée	
Correspond	43
Ne correspond pas	57
Total (n=52)	100
Études suivies	
Sciences sociales ou humaines	24
Sciences juridiques, économiques et de gestion	17
Sciences biologiques et techniques	8
Médecine et professions de santé	15
Sciences de l'éducation	24
Autres	12
Total	100

L'acquisition de connaissances et l'accessibilité, deux critères de choix majeurs

Les enquêtés danois, français et tchèques inscrits dans l'enseignement tertiaire à l'issue de l'enseignement secondaire ont choisi leur cursus en fonction de leurs centres d'intérêt (32.3 %), des compétences académiques acquises (31.8 %) et des perspectives professionnelles (23.1 %). Les perspectives professionnelles ont été plus souvent mises en avant par les enquêtés tchèques (25.5 %) alors que les danois (38.4 %) et les français (38.3 %) ont plus volontiers mis l'accent sur les centres d'intérêt et l'acquisition de savoirs et de compétences académiques.

Tableau 5.3 Facteurs ayant motivé le choix du cursus et de l'établissement (en %)

	Danemark (n=414)	France (n=305)	République tchèque (n=117)	Total (n=836)
Facteurs ayant motivé le choix du cursus				
Centres d'intérêt	41.3	38.5	23.5	32.3
Acquisition de savoirs et compétences	38.4	38.3	21.9	31.8
Accès à l'emploi et indépendance	17.3	23.2	25.5	23.1
Autre	3.0	1.3	29.1	12.8
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Facteurs ayant motivé le choix de l'établissement				
Raisons académiques	18.9	18.0	22.2	19.6
Niveau d'accessibilité et réputation en la matière (y compris financier)	34.7	39.0	50.0	41.7
Conseils de la famille ou de professionnels	15.7	21.0	11.2	15.0
Seul établissement offrant le cursus choisi ou ayant accepté la candidature	13.4	22.0	14.8	17.4
Autres	15.0	3.0	1.8	5.7
Ne sait pas	2.3	0.0	0.0	0.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Norvège (n=52)				
Facteurs ayant motivé le choix de l'établissement				
Établissement connu pour avoir une éducation de qualité				48.0
Seul établissement qui correspond à la formation souhaitée				38.0
Seul établissement proche de la famille				31.0
Recommandé par des amis et/ou de la famille				20.0
Hasard				22.0
Correspond le mieux aux besoins				9.0
Facilités de transport				6.0
Seul endroit où vous avez eu une place				5.0
Suggéré par un conseiller et/ou un enseignant à l'école secondaire				3.0
Réputé pour bien accueillir les étudiants handicapés				3.0
Autre raison				22.0

L'accessibilité semble fortement influencer le choix des enquêtés puisque ce critère a été mis en avant par 41.7 % des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques. Il est particulièrement souligné par les tchèques (50 %) alors que les français sont plus enclins que les autres à suivre les recommandations d'amis ou de services spécialisés (21.5 %) et à se satisfaire des possibilités existantes (22 %).

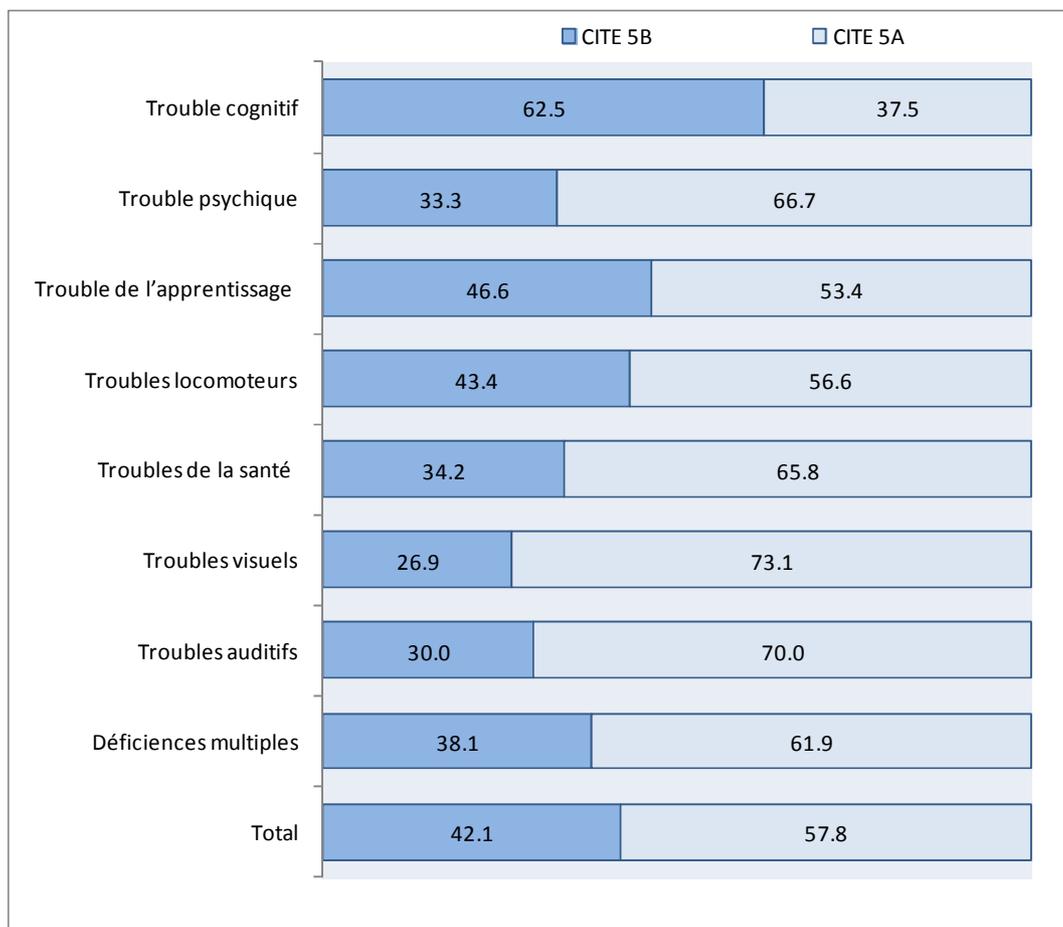
Les jeunes adultes handicapés norvégiens ont choisi leur établissement d'enseignement tertiaire en fonction de sa réputation académique dans 48 % des cas,

parce qu'il est le seul à offrir le cursus souhaité dans 38 % des cas, parce qu'il était le plus proche du domicile ou de la famille dans 31 % des cas et parce qu'il était recommandé par des amis ou des membres de la famille dans 20 % des cas.

Une admission variable selon les caractéristiques socio-démographiques des jeunes adultes handicapés

Les jeunes adultes handicapés présentant un trouble cognitif (62.5 %), ceux présentant un trouble de l'apprentissage (46.6 %) et un trouble locomoteur (43.4 %) sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne à suivre des cursus de niveau CITE 5B. Ils se distinguent notamment des enquêtés présentant un trouble visuel (73.1 %), auditif (70 %), psychique (67 %) ou un trouble de la santé plus fréquemment inscrits dans des cursus universitaires longs.

Graphique 5.1 Type de cursus suivi selon la déficience des enquêtés danois, français et tchèques (en %)



Note : $p=0.068$

Les disciplines étudiées dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire varient également selon le type de déficience : les étudiants présentant un trouble cognitif sont proportionnellement plus nombreux à s'inscrire en sciences sociales (34.8 %), en humanités, arts et éducation (26.1 %), alors que ceux présentant un trouble psychique sont plus enclins à s'inscrire en droit (32.4 %), humanité, arts, éducation (29.7 %) et en

sciences de la vie (16.2 %). Les jeunes adultes handicapés présentant un trouble de l'apprentissage sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits en humanité, arts, éducation (30.5 %) et en sciences médicales et de la santé (14.5 %) alors que celles et ceux présentant un trouble locomoteur sont plus présents en sciences de l'ingénieur (12.9 %) et en sciences de la vie (16.4 %).

Celles et ceux présentant un trouble de la santé sont essentiellement inscrits en droit (35.6 %) alors que celles et ceux présentant un trouble visuel sont surreprésentés en humanités, arts, éducation (29.2 %) et en sciences sociales (20.8 %). Les jeunes adultes présentant une déficience auditive sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits en sciences juridiques et économiques (41.2 %) et en sciences sociales (23.5 %).

Les disciplines étudiées diffèrent également selon le genre puisque les femmes sont plus souvent inscrites que les hommes en sciences sociales (16 %), humanités, arts et éducation (27.1 %), alors que les hommes sont par exemple plus enclins à suivre des études d'ingénieur (13 %) et des sciences de la vie et physiques (14.4%).

Tableau 5.4 Type d'études suivies selon le genre des enquêtés danois, français et tchèques (en %)

	Féminin (n=437)	Masculin (n=323)	Total (n=760)
Sciences juridiques, économiques et de gestion	22.7	20.2	21.7
Humanités, arts et éducation	27.1	22.9	25.6
Mathématiques et sciences informatiques	4.4	9.4	6.4
Sciences de l'ingénieur	6.1	13.0	8.8
Sciences de la vie, physiques et de l'agriculture	11.4	14.4	12.5
Médecine et professions de santé	12.0	7.6	10.2
Sciences sociales	16.3	12.6	14.8
Total	100.0	100.0	100.0

Note : $p=0.005$

Une difficile prise en compte des troubles invisibles au moment de l'inscription

Les conditions d'inscription ont un effet sur les possibilités de transition. Des stratégies d'inscription de mauvaise qualité sont un facteur d'échec comme le montre par exemple le cas d'un étudiant présentant une dyslexie qui a envisagé de quitter l'université trois semaines après son admission, l'accès à l'université étant tellement difficile qu'il a eu plusieurs crises d'angoisse (Phillips et Clarke, 2010). On peut également citer le cas d'un interviewé norvégien disant avoir eu du mal à connaître les possibilités d'aménagements existantes ainsi que les débouchés offerts par le cursus (Legard et Aargaard Terjesen, 2010). C'est pourquoi cette section s'intéresse à la facilité d'accès à l'enseignement tertiaire et aux formes de soutien obtenues lors de l'inscription.

Un accès jugé plutôt aisé, même s'il peut être délicat

L'accès à l'enseignement tertiaire est jugé très aisé ou aisé par 85.6 % des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant été inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07 ou inscrits dans celui-ci à la sortie du lycée.

Tableau 5.5 Facilité d'accès à l'enseignement tertiaire, signalement du handicap et raisons du non signalement (en %)

	Danemark (n=414)	France (n=305)	République tchèque (n=117)	Total (n=836)
Facilité d'accès à l'enseignement tertiaire				
Très facile	47.3	33.1	19.5	39.9
Facile	40.4	52.9	54.8	45.7
Difficile ou très difficile	12.3	14.0	25.7	14.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Ont indiqué leur handicap				
Oui	34.3	40.1	18.8	33.9
Non	65.7	59.9	81.2	66.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Norvège (n=52)				
Facilité d'accès à l'enseignement tertiaire				
Très facile				20.0
Facile				43.0
Plutôt difficile				24.0
Très difficile				13.0
Total				100.0
Signalement du handicap				
Oui				34.0
Non				66.0
Total				100.0
Motif conduisant à ne pas signaler le besoin éducatif				
Considère que ce n'est pas utile				23.1
Ne se considère pas comme handicapé				17.3
Ignorait la possibilité d'avoir des soutiens				19.2
Peur d'être stigmatisé				15.4
Autres				13.5

Les enquêtés tchèques ayant quitté le second cycle de l'enseignement secondaire en 2007 ont passé des examens d'entrée pour 82.5 % d'entre eux. C'est le cas pour 35 % des jeunes adultes danois et 19 % des jeunes adultes français. Cette question n'a pas été posée aux enquêtés norvégiens. Les enquêtés norvégiens estiment l'accès à l'enseignement tertiaire très aisé ou aisé dans 63 % des cas, même s'il peut être source de complications par manque d'informations précises concernant les aménagements possibles.

Il était pratiquement impossible de savoir quels sont les aménagements possibles à l'université. Il a fallu beaucoup d'appels téléphoniques et de mails Des informations existent mais elles concernent surtout les personnes qui ont une déficience visuelle, une mobilité réduite, une déficience auditive ou qui sont dyslexiques. Il semblerait que ce soient les seuls handicaps qui soient pris en compte lorsqu'il s'agit d'aménagements. La réponse que j'obtenais était « nous parlerons de vos besoins quand vous viendrez... » et ce genre de réponse ne facilitait pas les choses [pour choisir l'université qui proposerait les meilleurs aménagements] car il est difficile de savoir quels sont nos droits et ce que nous pouvons demander. Au lycée vous avez droit à des aménagements, mais ici [dans

l'enseignement tertiaire] les aménagements étaient comme quelque chose que l'on pouvait obtenir si les gens étaient bien disposés envers vous.

(Dorothee, étudiante en psychologie)

Les soutiens devraient s'organiser autour d'une procédure d'évaluation des besoins et être formalisés dans un projet

L'accès aux soutiens dans l'enseignement tertiaire suppose que les jeunes adultes handicapés signalent leur besoin éducatif aux structures d'accueil et d'accompagnement. Le tableau 5.5 montre que 33.9 % des enquêtés ayant été inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07 ou inscrits dans celui-ci à la sortie du lycée ont signalé leur handicap lors de leur inscription, cette proportion étant la moins importante en République tchèque (19 %). Celles et ceux qui n'ont pas signalé leur handicap ont jugé qu'ils ne se considéraient pas handicapés (34 %) ou que la déficience ne le justifiait pas (32.1 %). Par ailleurs, 31.7 % ne l'ont pas fait craignant d'être stigmatisés.

Comme indiqué dans le tableau 5.6, les enquêtés français sont proportionnellement plus nombreux à ne pas se considérer handicapés (28.6 %). Ils se distinguent des jeunes adultes tchèques qui estiment plus volontiers que la déficience ne justifie pas la déclaration d'un besoin éducatif particulier (40.9 %) et qui ont moins peur d'être stigmatisés (9.1 %).

Personne n'aime être mis à part et envoyé vers un service du handicap. Les départements universitaires devraient être beaucoup plus actifs et préparer les enseignants qui devraient mieux s'enquérir des aménagements nécessaires et mieux connaître le domaine du handicap. Il est difficile pour des jeunes étudiants de signaler leur handicap et cela plus particulièrement lorsque celui-ci est moins visible et il est très difficile de demander des aides particulières. Cela devrait être le rôle des services du handicap de mieux informer les tuteurs sur le handicap et de les encourager à enseigner d'une manière inclusive correspondant aux besoins particuliers des étudiants handicapés.

Les enquêtés norvégiens estiment pour 34 % d'entre eux que l'établissement a été informé de leurs besoins éducatifs particuliers par eux-mêmes ou par un tiers. Lorsque le besoin n'a pas été signalé, c'est principalement parce qu'ils ne se considéraient pas comme handicapés (23.1 %) ou ignoraient la possibilité d'être soutenus (19.2 %).

De nombreux interviewés indiquent que les établissements d'enseignement tertiaire se focalisent sur l'accessibilité physique au détriment de l'accessibilité pédagogique, psychologique et sociale à l'exemple de cet étudiant présentant une déficience invisible qui regrette que les informations fournies ne concernent que les déficiences physiques et n'incitent pas les étudiants à signaler leurs besoins (Legard et Aargaard Terjesen, 2010). Le rapport irlandais décrit le cas d'un interviewé qui souligne le manque de connaissance relative à la dyslexie des établissements universitaires. Selon lui,

les personnes pensent que c'est juste un problème de diction – c'est bien plus complexe que cela. La dyslexie affecte votre pouvoir de concentration, votre capacité à comprendre ce qui est dit. Les enseignants ne le perçoivent que comme un problème technique sans comprendre ses implications pratiques, notamment en termes de lecture.

(Phillips et Clarke, 2010)

Tableau 5.6 Motifs conduisant à ne pas signaler le besoin, soutiens à l'inscription et à l'entrée dans l'enseignement tertiaire (en %)

	Danemark (n=346)	France (n=72)	République tchèque (n=29)	Total (n=447)
Motifs pour lesquels le besoin éducatif particulier n'a pas été signalé (p=ns) (n=296)				
Inutile	31.2	33.3	40.9	32.1
Ne se considère pas comme handicapé	33.8	28.6	40.9	34.0
Risque de stigmatisation	33.8	28.6	9.1	31.7
Signalement effectué par le lycée	1.1	9.5	9.1	2.2
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Types de soutiens alloués lors de l'inscription (p=ns)				
Services sociaux	9.9	12.4	4.9	10.0
Services d'aide à la transition	3.1	8.6	2.4	4.1
Services d'aide à l'emploi	5.8	6.7	7.3	6.1
Services dédiés aux personnes handicapées	9.4	3.8	7.3	8.2
Famille et amis	22.2	28.6	41.5	24.8
Raisons de non accès aux soutiens à l'entrée dans l'enseignement tertiaire (p=0.037)				
Existence des soutiens ignorés	16.1	11.2	7.5	13.4
Soutiens souhaités lors de l'inscription	14.4	20.2	6.2	16.1
Soutiens lors de l'inscription non requis	69.5	68.6	86.3	70.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Lors de l'inscription, les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ont été aidés par la famille et les amis dans 24.8 % des cas, par des services dédiés aux personnes handicapées dans 8.2 % des cas et par des services sociaux dans 10.0 % des cas.

À l'issue de l'enseignement secondaire, Nathalie ne savait pas quelles études elle devait entreprendre et elle a commencé à travailler à plein temps comme travailleuse sociale. Après quelques années de travail sa situation devint très mauvaise et entraîna une crise personnelle. Avec l'aide de son médecin elle obtint de faire une réadaptation professionnelle avec un financement qui lui a permis d'entrer dans l'enseignement tertiaire. Elle a d'abord passé une année à augmenter les notes qu'elle avait obtenues dans l'enseignement secondaire, et fait aujourd'hui des études en thérapie occupationnelle dans l'institut universitaire local. Son expérience en matière d'aménagements pour des cours et des stages a cependant été négative.

(Phillips et Clarke, 2010)

Près des trois quarts (70.5 %) de celles et ceux qui n'ont pas été soutenus lors de leur inscription estiment ne pas avoir nécessité de soutiens, moins d'un cinquième (16.1 %) auraient souhaités l'être et 13.4 % disent avoir ignoré l'existence de tels soutiens. Les jeunes adultes français sont proportionnellement plus nombreux à juger qu'il aurait été souhaitable d'être soutenus lors de l'inscription (20.2 %).

Les données collectées en Norvège ne permettent pas de faire des comparaisons concernant ces questions. Les études de cas révèlent toutefois que les services d'accueil et

d'accompagnement des étudiants handicapés n'ont pas toujours les moyens pour garantir des aménagements de qualité aux étudiants qui le nécessitent et les procédures d'attribution des soutiens peuvent être déroutantes (Legard et Aargaard Terjesen, 2010). Tel est par exemple le cas d'un étudiant qui a été privé des soutiens auxquels il avait droit en raison de la lenteur du service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés et qui a dû ce faisant, recourir à l'aide de ses camarades, cette obligation lui apparaissant particulièrement frustrante et contraire à l'idée d'inclusion.

Une admission de qualité variable

Les conditions d'inscription prennent toutefois des configurations différentes selon les pays, comme le montre le graphique 5.2. Les jeunes adultes handicapés français sont proportionnellement plus nombreux à avoir signalé leur besoin éducatif particulier lors de leur inscription dans l'enseignement tertiaire, principalement parce que leur handicap était visible. Ils déplorent toutefois ne pas avoir obtenu les soutiens nécessaires et sont moins enclins que la moyenne à estimer que les soutiens et les conseils dont ils ont bénéficié leur permettent d'identifier leurs compétences, d'être au fait de leurs besoins, et de défendre leurs intérêts.

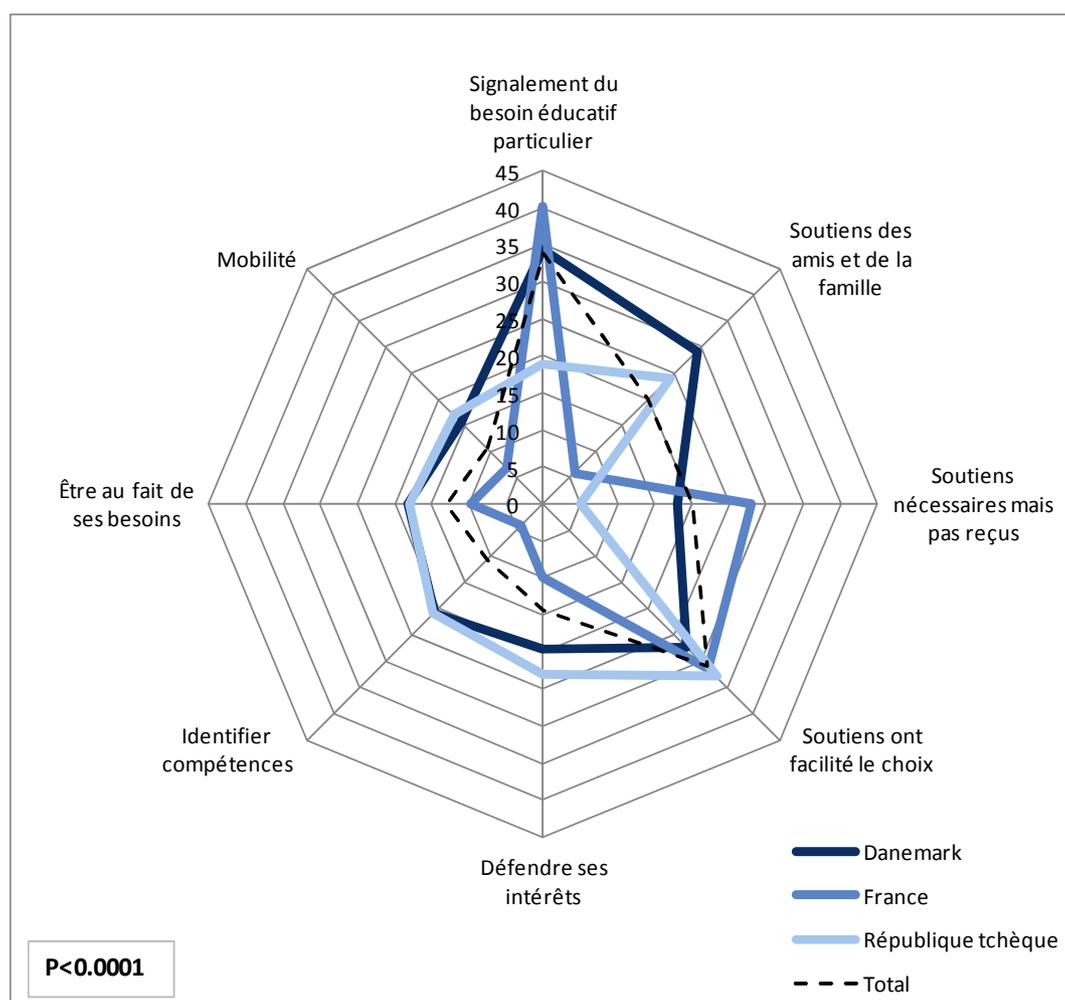
Encadré 5.1 Indicateurs relatifs aux soutiens et aux conseils reçus

1. Signalement des besoins éducatifs spéciaux : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui et cela a été pris en compte par l'établissement » à la question « Lors de votre inscription, avez-vous signalé vos besoins particuliers ? »
Cet indicateur comme les suivants a été retenu car la question est posée à la fois, à ceux qui ont poursuivi des études supérieures parmi la cohorte des lycéens, et à la cohorte des étudiants du supérieur.
2. Soutiens des amis et familles : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Lors de votre inscription avez-vous bénéficié de soutiens et de conseils de vos amis et familles ? »
3. Soutiens nécessaires mais pas reçus : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Lors de votre inscription avez-vous bénéficié de soutiens et de conseils : non et vous en aviez besoin ».
4. Soutiens facilitant le choix : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Ces soutiens et ces conseils vous ont-ils permis de choisir votre cursus en toute connaissance de cause ? »
5. Défendre ses intérêts : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Ces soutiens et ces conseils vous ont-ils permis de vous affirmer ? »
6. Identifier les compétences : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Ces soutiens et ces conseils vous ont-ils permis d'identifier vos compétences ? »
7. Prise de conscience des besoins : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Ces soutiens et ces conseils vous ont-ils permis de prendre conscience de vos besoins ? »
8. Mobilité : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Ces soutiens et ces conseils vous ont-ils permis de faire le trajet entre votre domicile et votre établissement ? »

Ils se distinguent des enquêtés tchèques, moins nombreux à avoir signalé leur handicap. Ces derniers sont plus enclins que la moyenne à avoir été soutenus et conseillés par la famille et les amis et à juger que les soutiens et conseils dont ils ont bénéficié leur ont permis de faire des choix raisonnés ou de défendre leurs intérêts.

Les jeunes adultes handicapés danois sont proportionnellement plus nombreux à avoir été soutenus et conseillés par leurs amis et les membres de la famille. Ils sont également plus enclins que la moyenne à estimer que les soutiens et conseils dont ils ont bénéficié lors de l'inscription dans l'enseignement tertiaire leur ont permis de défendre leurs intérêts, de prendre conscience de leurs besoins et d'identifier leurs compétences. Ils sont en revanche proportionnellement moins nombreux à juger que les soutiens et conseils dont ils ont bénéficié les ont placés en position de faire des choix.

Graphique 5.2 Soutiens et conseils reçus



Notes : Tests statistiques : Les variables ne sont pas corrélées entre elles. Les différences observées sont significatives au seuil maximum de $p < 0.0001$ pour $\alpha = 0.05$. Pour chacune des variables sélectionnées la question et les modalités de réponse sont comparables entre les trois pays et le nombre de répondants dépasse les 90 %. Nous ne disposons pas de données pour les Pays-Bas sur ce public.

Les modalités d'inscription diffèrent également selon le genre, les hommes étant moins enclins que les femmes à signaler leurs besoins éducatifs, notamment parce qu'ils ne se considèrent pas handicapés, et à avoir accédé à des soutiens formels.

Elles varient aussi selon la déficience. Les jeunes adultes présentant un trouble cognitif (22 %), un trouble psychique (20.6 %), un trouble visuel (25.9 %) ou des déficiences multiples (23.5 %) estiment plus fréquemment que la moyenne que le cursus suivi ne correspond pas à leurs projets ou à dire ne pas avoir eu de projets précis.

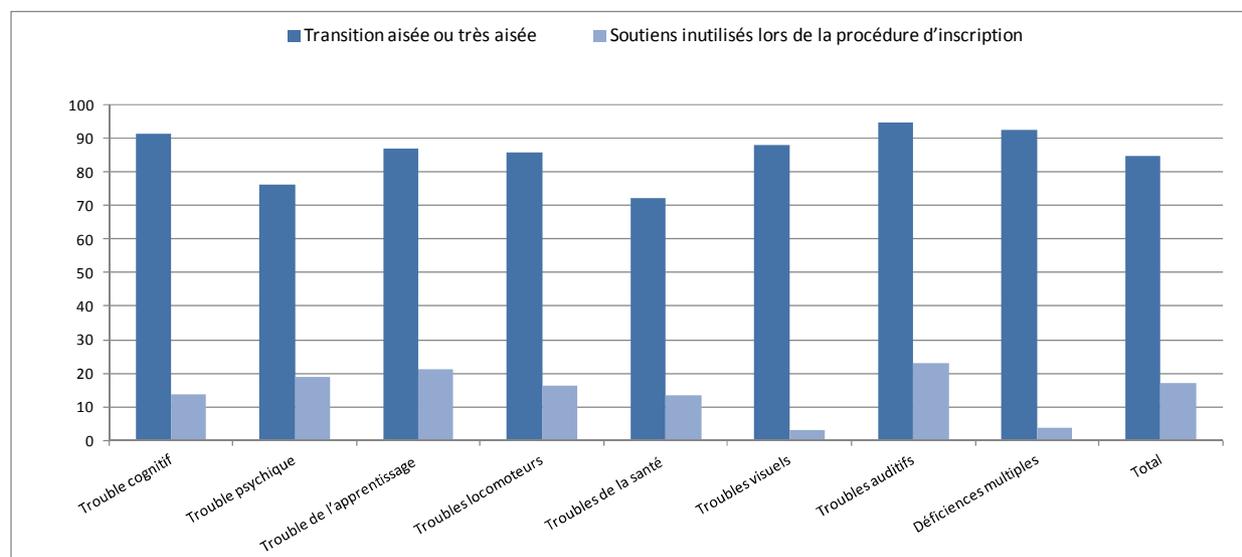
L'étudiante 2 s'est inscrite dans un institut supérieur privé et a commencé des études en architecture. Bien qu'elle ait indiqué au bureau central des inscriptions qu'elle souffrait de dyslexie, ce diagnostic n'a été ni communiqué ni pris en compte par l'institut. Cette étudiante a été enceinte et a donc quitté l'institut à la fois en raison du manque d'aménagements pour sa dyslexie et parce qu'il n'y avait pas de crèche pour l'enfant.

(Phillips et Clarke, 2010)

L'accès au premier cycle de l'enseignement tertiaire a été jugé le moins aisé par les jeunes adultes handicapés présentant un trouble psychique (76.3 %) et ceux présentant un trouble de la santé (72.2 %). Ceux qui présentaient un trouble auditif étaient moins enclins à demander des soutiens lors de l'inscription.

Les études de cas montrent que les étudiants hésitent à rechercher les soutiens qui ne leur sont pas absolument indispensables parce que les universités ne les y incitent pas toujours, mais aussi parce qu'ils souhaitent être vus comme des étudiants avant d'être perçus comme des handicapés. Un étudiant français présentant un trouble visuel léger a, par exemple, refusé de signaler sa déficience et ses besoins de soutien afin d'être admis à l'université sans qu'il soit question de son handicap tandis qu'un étudiant norvégien, présentant un trouble visuel et auditif, a refusé la plupart des aides auxquelles il avait droit parce qu'il voulait d'abord être considéré comme un étudiant avant tout (Rick, 2011 ; Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Graphique 5.3 Transition et soutiens selon le type de déficience



Améliorer la qualité des soutiens pour optimiser les conditions d'études

Les étudiants peuvent rencontrer des problèmes financiers

La possession de ressources financières est un facteur essentiel de la réussite des étudiants dans l'enseignement tertiaire, et dans de nombreux pays, les étudiants ne peuvent pas étudier sans qu'une forme d'aide leur soit accordée par des mécanismes de financement public, par leur famille ou par leur travail (OCDE, 2011). Les études de cas soulignent les problèmes financiers que peuvent rencontrer les étudiants à l'image du rapport irlandais qui décrit le cas d'un étudiant qui s'est progressivement surendetté et a dû s'adresser à des associations caritatives pour trouver de l'aide (Phillips et Clarke, 2010).

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant été inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07 ou inscrits dans celui-ci à la sortie du lycée travaillent parallèlement à leurs études pour 55.8 % d'entre eux. Parmi eux, 23.1 % travaillent régulièrement, 20.2 % occasionnellement et 12.5 % rarement.

Tableau 5.7 Travail parallèle aux études et soutien des familles (en %)

	Danemark (n=414)	France (n=305)	République tchèque (n=117)	Total (n=836)
Travail durant leurs études (p=ns)				
Jamais	45.0	48.3	34.2	44.2
Rarement	11.6	11.1	18.8	12.5
Occasionnellement	17.7	26.6	22.3	20.2
Régulièrement	25.7	14.0	24.7	23.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Soutiens financiers (p<0.0001)				
Allocations/bourses	13.1	32.0	36.4	21.0
Emprunts	36.4	11.4	1.1	25.4
Soutien financier des parents (p=0.000)				
Frais d'inscription	2.8	67.0	47.5	25.6
Matériel éducatif	33.5	65.1	46.6	37.8
Logement	34.8	52.9	55.3	32.7
Nourriture et transports	38.1	69.8	52.4	45.8
Norvège (n=52)				
Principale source de financement des études				
Emprunt et bourse				60.6
Travail				10.6
Aides liées au handicap				15.1
Famille				10.6
Autres				3.1
Total				100.0
Conjugaison études et emploi				
Temps partiel durant la semaine				31.1
Temps partiel durant les week-ends				32.8
Travaille durant les vacances				36.1
Total				100.0

Les enquêtés danois, français et tchèques bénéficient de bourses pour 21 % d'entre eux et ont dû faire un emprunt dans 25.4 % des cas. Les jeunes adultes danois sont proportionnellement moins nombreux à être boursiers (13.1 %) et plus fréquemment obligés de recourir à un emprunt (36.4 %) à la différence des français et des tchèques.

Les parents ont contribué financièrement aux dépenses liées aux coûts de la vie (nourriture, transports) (45.8 %), à l'achat de matériel scolaire (37.8 %), aux coûts liés au logement (32.7 %) et au paiement des frais d'inscription (25.6 %). Les jeunes adultes handicapés danois semblent moins nécessiter le soutien de leurs familles et de leurs amis que les enquêtés français et tchèques.

Les enquêtés norvégiens inscrits dans l'enseignement tertiaire financent prioritairement leurs études grâce aux bourses et aux emprunts dans 60.6 % des cas, au versement d'allocations liées à leur déficience dans 15.1 % des cas. Ils sont 10.6 % à financer principalement leurs études grâce à l'aide de leur famille. Ils travaillent parallèlement à leurs études dans 63.9 % des cas. Cette activité est exercée à temps partiel durant les jours de la semaine pour 31.1 % d'entre eux et durant les week-ends pour 32.8 % d'entre eux. Ils sont en outre 36.1 % à indiquer qu'ils travaillent durant les congés universitaires.

Mais les études de cas montrent que la propension des employeurs à adapter les conditions de travail et l'existence de services de réadaptation soutenant les étudiants et les employeurs jouent un rôle majeur dans l'acquisition d'une expérience professionnelle durant les études. Le rapport norvégien distingue par exemple le cas d'une étudiante présentant une déficience visuelle et ne nécessitant pas beaucoup d'aménagements, qui a trouvé plusieurs emplois au cours de ses études, et celui d'un étudiant présentant une déficience motrice, qui a eu du mal à en trouver un parce qu'il ne pouvait travailler qu'à temps partiel et que les tâches proposées étaient physiquement trop éprouvantes.

Il faudrait que le système éducatif comprenne que tout le monde n'est pas au top et que tous ceux qui souffrent de AD/HD ne grimpent pas aux rideaux et ne font pas un bruit insoutenable.

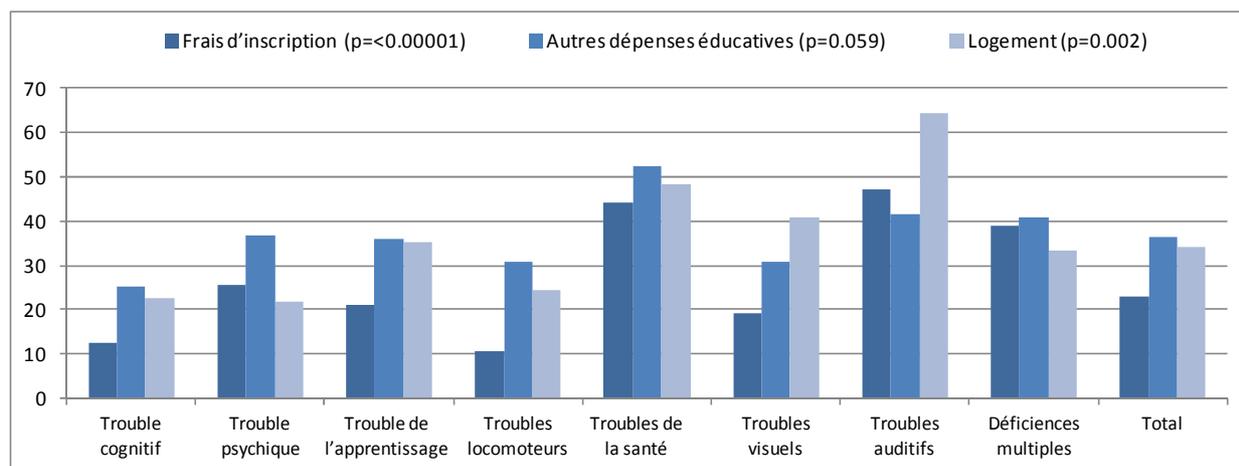
(Étudiant en psychologie AD/HD)

Il relate enfin le cas d'un interviewé indiquant qu'il n'a « pas eu de problèmes pour trouver du travail parce que l'offre d'emploi était plus forte que la demande » et qu'il n'avait pas besoin d'aménagements pour l'emploi qu'il exerçait.

Des problèmes financiers inégalement répartis

Les ressources financières dont disposent les jeunes adultes handicapés diffèrent selon le genre. Les femmes sont plus nombreuses que les hommes à travailler (45.2 % contre 40.2 %) alors que les hommes sont plus fréquemment boursiers (24.8 % contre 16.9 %) et financièrement soutenus par leurs parents, notamment pour payer les frais d'inscriptions (27.8 % contre 19.3 %).

Les disparités peuvent aussi être liées à la déficience. Les jeunes adultes présentant un trouble auditif (47 %), un trouble de la santé (44 %) et plusieurs déficiences (39 %) sont plus fréquemment soutenus par leurs parents pour le financement des frais d'inscription. Celles et ceux présentant un problème de santé (52 %), un trouble auditif (41 %) et plusieurs déficiences sont plus volontiers soutenus par les parents pour le financement des autres dépenses éducatives. Les jeunes adultes aidés par leurs parents pour le financement des coûts liés au logement présentent le plus souvent un trouble auditif (64 %), un trouble de la santé (48 %) ou un trouble visuel (40 %).

Graphique 5.4 Aides financières des parents des enquêtés danois, français et tchèques selon la déficience (%)

La qualité des soutiens et des aménagements pourrait être améliorée

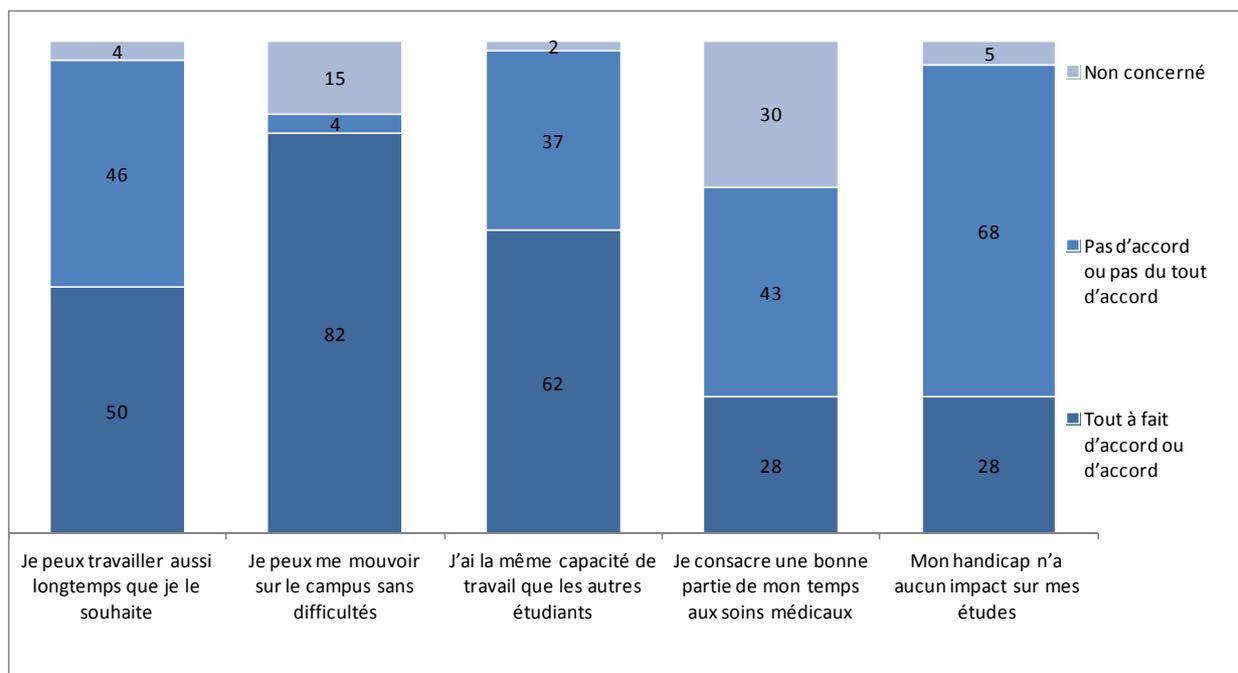
Dans la plupart des pays, les étudiants présentant un besoin éducatif particulier ont droit aux aides techniques, pédagogiques et humaines nécessaires à leur réussite dans l'enseignement tertiaire. Aussi est-il de la responsabilité des universités de leur fournir, si nécessaire, des tuteurs, des preneurs de notes, des interprètes, des photocopies des cours et des aménagements pour les examens (OCDE, 2011). Ils peuvent également avoir droit aux soutiens mis à disposition par d'autres acteurs, notamment pour les questions de transport et de logement. Le rapport irlandais relatif aux études de cas montre l'importance de cette dimension en termes d'inclusion lorsqu'il décrit cet exemple où le conducteur de bus a permis à l'interviewé de s'orienter dans la ville qu'il ne connaissait pas et à repérer les endroits les moins chers pour se vêtir et se nourrir (Phillips et Clarke, 2010). Le rapport norvégien relatif aux études de cas cite l'exemple d'un étudiant présentant un trouble moteur qui nécessitait un taxi pour les trajets entre son domicile et l'université pour pallier l'inaccessibilité des transports en commun (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

La plupart des étudiants sont limités dans leurs études par leur déficience

Le besoin de soutiens est étroitement lié à la sévérité de la déficience et à son impact sur les études. Les deux tiers des enquêtés danois, français et tchèques estiment que la déficience a un impact sur leur cursus. Cet impact est particulièrement relevé par les jeunes adultes danois (75.3 %) et français (73.8 %) par comparaison avec les tchèques (40.2 %).

Les jeunes adultes handicapés norvégiens inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire jugent que la déficience impacte sur leurs études dans 68 % des cas. Ils estiment leur capacité de travail restreinte dans 37 % des cas de figure, à ne pas pouvoir travailler aussi longtemps qu'ils le souhaiteraient dans 50 % des cas et à nécessiter du temps pour se soigner dans 28 % des cas.

Graphique 5.5 Impact de la déficience sur le cursus des enquêtés norvégiens (en %)



Note : $p < 0.0001$

Les soutiens et les aménagements devraient privilégier la mise en compétence à l'aide

Les étudiants handicapés danois, français et tchèques ont bénéficié d'aides pédagogiques (33.8 %), d'aides techniques (13.5 %) et d'aides humaines (13.2 %).

Tableau 5.8 Types d'aménagements obtenus dans le cadre des études (en %)

	Danemark (n= 414)	France (n=305)	République tchèque (n=117)	Total (n=836)
Ressources additionnelles perçues ($p < 0.0001$)				
Soutiens humains	22.2	3.9	6.0	13.2
Soutiens techniques	25.1	1.6	3.4	13.5
Soutiens et aménagements pédagogiques	49.7	21.6	9.4	33.8
Pas nécessaire	29.2	12.8	49.6	26.0
Soutiens formels obtenus ($p = ns$)				
Rencontrer quelqu'un pour discuter de questions académiques	25.8	31.6	31.6	32.3
Rencontrer un conseiller pour une réévaluation des besoins	10.6	22.5	14.9	7.9
Aide à la résolution de difficultés	33.4	20.9	20.3	23.3
Soutiens d'associations de personnes handicapées	30.3	35.1	24.4	31.2

Le nombre d'enquêtés ne permet pas d'avoir, comme prévu, une image précise de l'effet capacitant des soutiens alloués. Les études de cas soulignent cependant l'importance de ces soutiens pour la réussite de la plupart des étudiants : elles révèlent les difficultés que rencontrent notamment en la matière les étudiants dont le trouble est invisible comme la dyslexie ou un problème de santé mentale ou lorsque l'absence d'évaluation des besoins n'autorise pas une adaptation des soutiens. Si les étudiants se

plaignent, à l'image des études de cas faites en France, de l'absence de soutiens ou de leur mauvaise qualité, ils déplorent aussi que les soutiens privilégient l'aide à leur mise en compétence. Tel est le cas de cet interviewé disant « qu'il a besoin d'être aidé à vivre comme un adulte sans avoir toujours besoin de ses parents ou de quelqu'un d'autre » (Rick, 2011). Le rapport irlandais cite le cas d'une étudiante qui était tellement déterminée à devenir aussi autonome que possible pendant sa vie d'étudiante qu'elle est devenue très efficace dans l'usage de son ordinateur au point de prendre des notes pour les autres (Phillips et Clarke, 2010).

Bon, j'ai surtout besoin de devenir autonome, et j'ai besoin d'être préparé à cela. J'ai besoin que l'on m'aide à vivre en adulte, sans toujours recourir à l'aide de mes parents ou de quelqu'un d'autre. Je pense que c'est à cela que je dois être préparé et me préparer moi-même (...) J'ai juste besoin d'être conseillé mais je n'ai pas besoin que l'on trace mon chemin.

(Julien, étudiant qui présente des troubles de l'apprentissage et du comportement)

Les enquêtés ont par ailleurs été soutenus par des associations de personnes handicapées (31 %), rencontré un conseiller les ayant informé sur les dimensions académiques (32 %), échangé avec quelqu'un pour résoudre des difficultés (23 %). Ils sont 7 % à avoir rencontré un conseiller en vue de réévaluer leurs besoins. Les études de cas soulignent l'importance des soutiens fournis par des services extérieurs concernant le logement et le transport, mais aussi l'inclusion à l'image de cette interviewée aveugle qui a été soutenue par le conseil national des aveugles au cours de sa première année d'études pour son orientation et son développement personnel (Phillips et Clarke, 2010).

Les enquêtés norvégiens inscrits dans l'enseignement tertiaire bénéficient de soutiens ou d'aménagements pédagogiques pour 45 % d'entre eux, d'aides techniques pour 9 % d'entre eux et d'une aide humaine pour 2 % d'entre eux.

L'étudiant 3 est enregistré au service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés et bénéficie de ce fait d'un lieu pour les examens afin de ne pas être distrait, car il est facilement distrait. Le service lui fournit également un scribe, un lecteur et un surveillant d'examen (généralement les trois tâches sont exécutées par la même personne). Il a droit à une prolongation des épreuves de 10 minutes et à autant de coupures pour aller aux toilettes et fumer une cigarette que nécessaire. Des marques sont apposées sur tous ses travaux afin d'indiquer qu'ils ont été faits par une personne handicapée (mais sans signaler le type de handicap) et il a droit à un manuel d'orthographe et de grammaire.

(Phillips et Clarke, 2010)

Les enquêtés norvégiens estiment par ailleurs pour 26 % d'entre eux avoir nécessité de soutiens et de conseils sans en bénéficier, notamment du fait de leur indisponibilité ou parce qu'ils ne les ont pas sollicités. Les études de cas réalisées en Norvège citent à cet égard le cas d'un interviewé qui a dû attendre deux ans avant qu'une aide technique ne soit installée et lorsqu'elle l'a été cela n'a pas fonctionné et personne ne savait comment cela marche. Elles montrent aussi que le souci d'inclusion peut expliquer ce refus de soutien à l'exemple de cet interviewé présentant un trouble visuel qui a refusé la plupart des aides techniques et a développé ses propres stratégies de compensation en veillant à s'asseoir à côté d'amis, en prenant des notes sur son ordinateur pendant les cours, en

demandant un agrandissement de textes (avec plus de contrastes et des couleurs plus soutenues au laboratoire) afin de ne pas être considéré comme trop différent et de limiter les contacts avec les services en charge de la réhabilitation professionnelle (NAV) (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Ses notes se sont nettement améliorées au cours des trois années suivantes et elle a eu les félicitations lors de son examen final. La transition a été difficile entre la première et la deuxième année et ses progrès étaient surtout liés à son aptitude à communiquer et à gérer ses besoins d'information avec le personnel enseignant.

(Phillips et Clarke, 2010)

Elles montrent en outre que les demandes de soutien peuvent être découragées par les lenteurs du service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés ou la méconnaissance de l'impact éducatif des déficiences qui exige des étudiants de trouver par eux-mêmes les soutiens dont ils ont besoin, à l'exemple de cet étudiant norvégien qui dit être las de toujours devoir dire aux professionnels ce qu'ils doivent faire pour répondre à ses besoins (Legard et Aargaard Terjesen, 2010). Par ailleurs, 39 % des enquêtés norvégiens ont également bénéficié de soutiens délivrés par des services extérieurs à l'établissement tertiaire. Il s'agit alors, ainsi que le décrit le tableau 5.9, essentiellement de soutiens médicaux ou de soutiens financiers.

Tableau 5.9 Types d'aménagements obtenus par les enquêtés norvégiens dans le cadre de leurs études (n=52) (en %)

Types d'aménagements et de soutiens obtenus	
Aides humaines	2.0
Aménagements pédagogiques	45.0
Aides techniques	9.0
Pas d'aménagements nécessaires	18.0
Aménagements requis mais non disponibles	8.0
Soutiens en provenance de services extérieurs	
Traitements médicaux	18.0
Soutiens économiques	18.0
Aides techniques ou humaines à domicile et durant les loisirs	5.0
Services d'aide aux transports	5.0
Autres	11.0
Ne bénéficient d'aucun soutien	61.0

Les politiques d'établissement en matière de handicap ne sont pas toujours source de qualité

La qualité des soutiens et des aménagements dépend de la taille des universités ainsi que du type de cursus suivi comme le souligne le rapport norvégien lorsqu'il décrit le cas d'un interviewé dyslexique faisant des études d'ingénieur et qui n'a pu bénéficier pleinement des aménagements parce qu'il n'existe pas de livres audio adaptés au langage technique requis (Legard et Aargaard Terjesen, 2010). Elle dépend cependant aussi de l'existence d'une politique en matière de handicap qui est formalisée dans le projet d'établissement, mise en œuvre par des services dédiés à l'accueil et à l'accompagnement d'étudiants handicapés et développant des campagnes de sensibilisation. L'importance de telles politiques à l'échelon des établissements est largement soulignée par les études de cas comme, par exemple, en Norvège où un interviewé relie ses possibilités d'accès aux

informations relatives aux aménagements et aux soutiens disponibles ainsi qu'aux soutiens à proprement parler, à l'existence d'une politique d'établissement en matière de handicap et à la réceptivité des universités à la question des besoins éducatif particuliers (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Olivia a eu deux parcours dans l'enseignement tertiaire et son expérience lors du premier parcours a été très positive. « Ces quatre années étaient juste super » a-t-elle indiqué. L'université était pleinement au fait de son trouble auditif et savait comment s'adapter à ses besoins. Curieusement, son conseiller pour l'emploi et l'école de référence ne connaissaient pas ces programmes adaptés aux personnes ayant des troubles auditifs et elle a dû trouver elle-même, avec l'aide de sa famille, toutes les informations nécessaires et en informer l'université. Olivia a travaillé comme enseignante pendant quelques années avant de reprendre des études. Son deuxième parcours dans l'enseignement tertiaire a cependant été plus difficile que le premier. Elle a eu du mal à trouver les informations concernant les aménagements et elle a constaté qu'il n'était pas toujours possible d'obtenir les aménagements dont elle avait besoin.

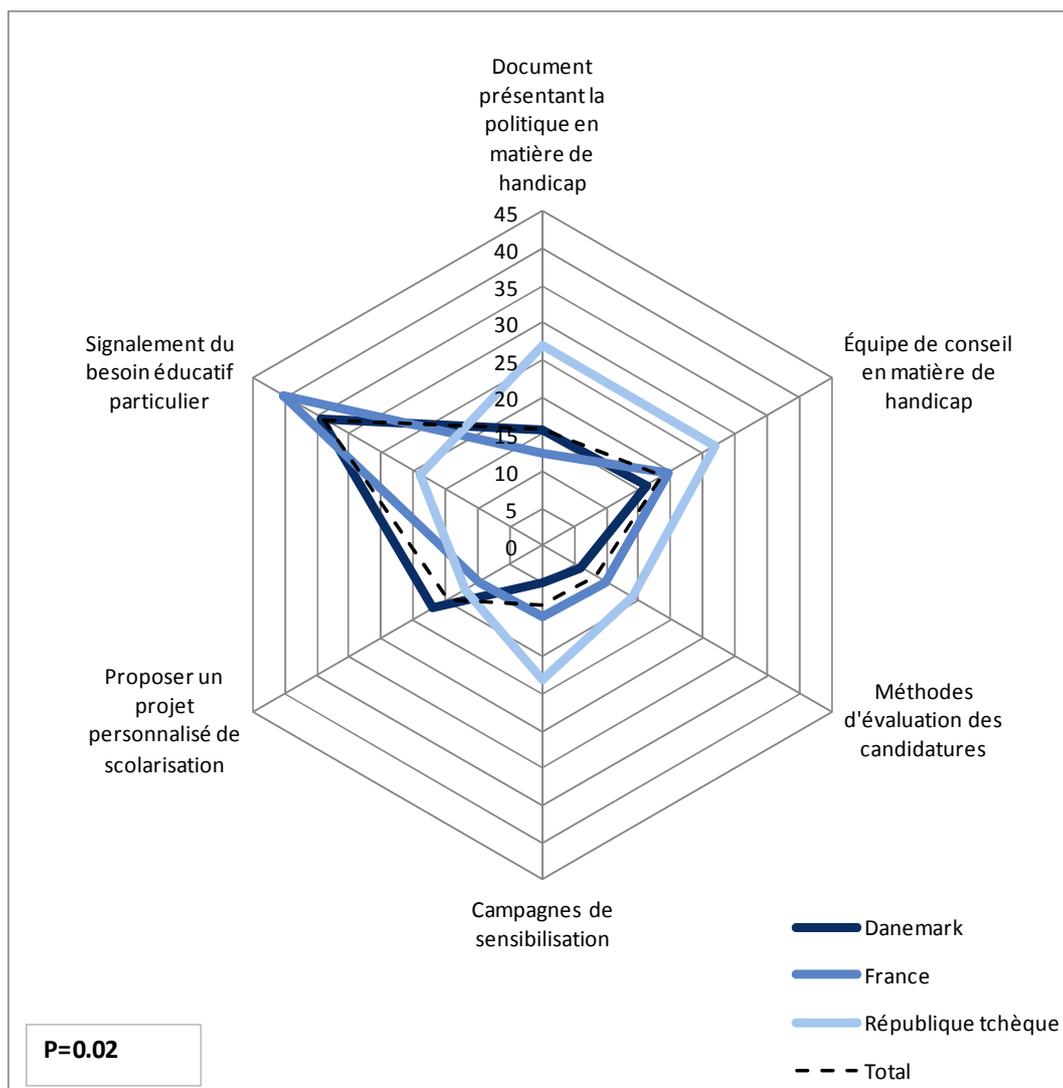
(Étudiante présentant un trouble auditif inscrite en master)

L'existence d'une politique d'établissement en matière de handicap est peu relevée par les enquêtés. Ils estiment que l'établissement dispose d'un document exposant sa politique en matière de handicap dans 15.6 % des cas et comprend un service d'accueil et d'accompagnement dans 18.6 % des cas. Ils estiment pour 8.3 % d'entre eux que l'établissement mène des campagnes de sensibilisation et, dans une proportion similaire, qu'il dispose de méthodes d'évaluation pertinentes pour cerner la qualité des candidatures. Ils jugent pour 15 % d'entre eux avoir bénéficié d'un projet individualisé.

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ont aussi eu l'occasion de rencontrer un conseiller leur permettant de discuter des questions liées aux études dans 32 % des cas. Ils indiquent pour 23.3 % d'entre eux qu'ils ont été soutenus par des associations de personnes handicapées pour résoudre leurs difficultés et pour 8 % d'entre eux avoir rencontré un conseiller pour réévaluer leurs besoins.

Mais l'existence de telles politiques n'incitent pas toujours à la qualité comme le montre le graphique 5.6. En effet, les jeunes adultes handicapés tchèques inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire à l'issue du lycée ou l'ayant été en 2006/07 tendent à être mieux informés que les autres de l'existence de campagnes de sensibilisation, d'un document exposant la politique des universités en matière de handicap, d'une équipe conseil spécialisée dans le handicap, et de procédures d'admission adaptées. Cependant, ils sont moins enclins que la moyenne à avoir signalé leur handicap et à avoir leur parcours éducatif inscrit dans un projet, comme si les politiques affichées peinaient à être appliquées par les acteurs concernés.

Graphique 5.6 Inclusion du handicap dans les politiques d'établissements



Notes : Tests statistiques : Les variables ne sont pas corrélées entre elles. Les différences observées sont significatives au seuil maximum de $p < 0.02$ pour $\alpha = 0.05$. Pour chacune des variables sélectionnées la question et les modalités de réponse sont comparables entre les trois pays et le nombre de répondants dépasse les 90 %. Nous ne disposons pas de données des Pays-Bas pour toutes les variables sur ce public.

Ils se distinguent en cela des enquêtés danois inscrits qui, bien que moins enclins que la moyenne à estimer que l'établissement dispose d'une équipe d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés ou propose des méthodes d'évaluation des candidatures, sont proportionnellement plus nombreux à considérer que leur parcours universitaire est formalisé dans un projet personnalisé.

Les jeunes adultes handicapés français sont légèrement plus enclins que la moyenne à signaler que leur établissement développe des campagnes de sensibilisation ou propose des méthodes adaptées d'évaluation des candidatures. Ils sont proportionnellement plus nombreux à signaler leur handicap, mais moins enclins à juger avoir bénéficié d'un projet individualisé.

Encadré 5.2 Indicateurs relatifs à l'inclusion du handicap dans les politiques des établissements

1. Politique du handicap : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Votre établissement : dispose-t-il d'un document écrit décrivant les mesures en faveur des personnes handicapées ou ayant des besoins particuliers ? »
2. Équipe conseil handicap : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Votre établissement comprend-il un service d'accueil et d'accompagnement pour les étudiants handicapés ? »
3. Méthode d'évaluation des candidatures : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Votre établissement utilise-t-il des méthodes appropriées pour évaluer vos besoins ? »
4. Campagnes de sensibilisation : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui » à la question « Votre établissement organise-t-il des campagnes d'information sur le handicap ? »
5. Projet individualisé : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui et vous avez bénéficié d'aménagements appropriés » à la question « Un projet individuel a-t-il été élaboré sur la base de vos besoins, de vos intérêts, de vos aptitudes et de vos objectifs dans le mois qui a suivi le début de vos cours ? »
6. Signalement du handicap : Pourcentage de répondants ayant répondu « oui, et cela a été pris en compte par l'établissement » à la question « Lors de votre inscription, avez-vous signalé vos besoins particuliers ? »

Des méthodes pédagogiques souples et la coopération entre professionnels comme facteurs clés de réussite

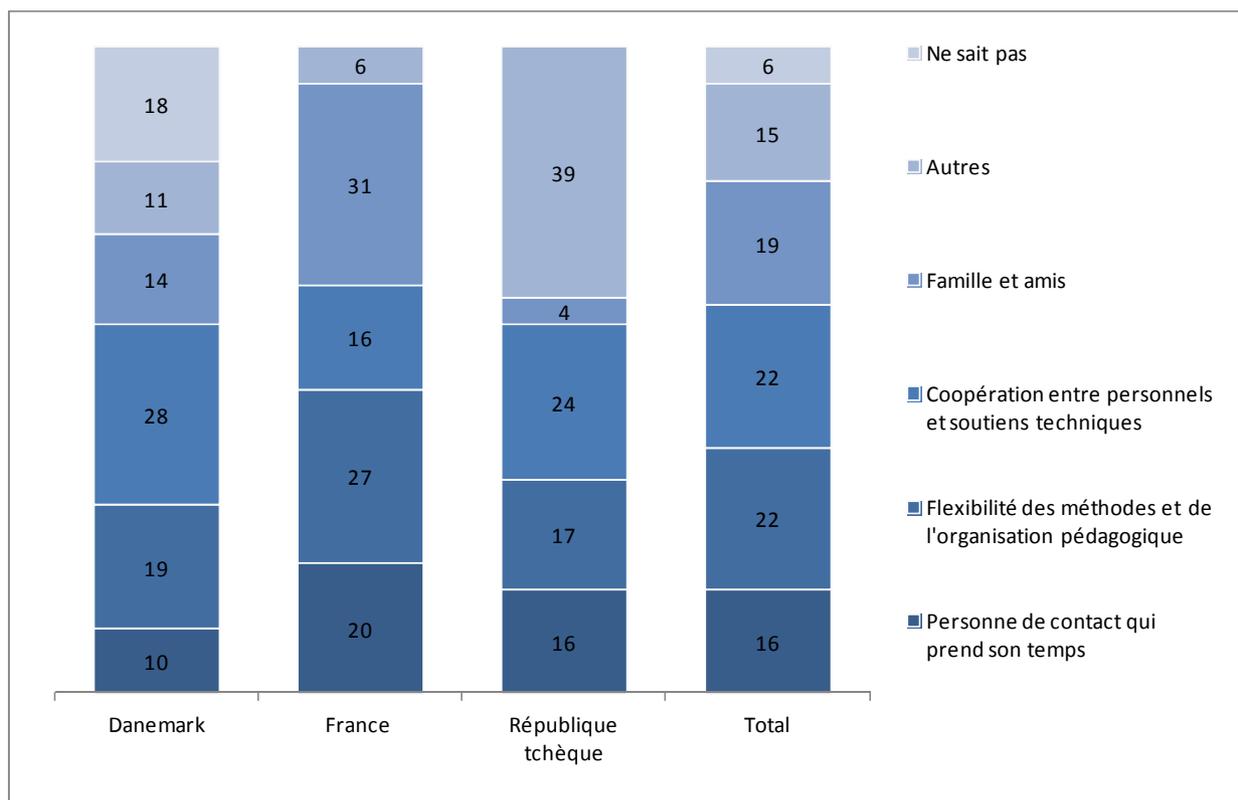
Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques tendent à relier leur réussite dans l'enseignement tertiaire à la coopération entre professionnels (22 %), à la qualité de l'organisation pédagogique et à la souplesse des pratiques pédagogiques (22 %), au soutien de la famille et des amis (19 %) ainsi qu'à la disponibilité de référents et de personnes de contact (16 %).

Comme le montre le graphique 5.7, les jeunes danois soulignent plus volontiers l'importance de la coopération entre les personnels et les soutiens techniques à la différence des jeunes français qui relèvent plus souvent le rôle joué par les dimensions pédagogiques et par l'implication de la famille et des amis.

Alors qu'un preneur de notes pouvait être mis à la disposition de l'étudiante 2 par le Fonds pour étudiants handicapés du Higher Education Authority, l'étudiante a préféré garder son autonomie et gérer sa dyslexie avec AT et un soutien à la prise de notes. Un de ses professeurs lui donnait une copie de ses présentations PowerPoint sur une clé USB, ce qu'elle a considéré comme étant d'une grande aide. Comme elle avait besoin qu'on lui donne les cours, les enseignants étaient en général disposés à les lui fournir. Elle a cependant connu un refus.

(Phillips et Clarke, 2010)

Graphique 5.7 Facteurs de réussite (en %)



Note : $p < 0.0001$

Les études de cas soulignent à cet égard les réticences qui peuvent exister auprès du corps enseignant à l'égard des interviewés français et norvégiens qui regrettent que malgré les efforts faits par certains, les personnels d'enseignement ne veulent pas toujours utiliser les aides techniques ou adapter leurs méthodes pédagogiques aux besoins des étudiants et ne soient pas disposés à le faire, surtout lorsque le handicap n'est pas visible (Rick, 2011 ; Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Des étudiants présentant un trouble psychique et des déficiences multiples principalement soutenus par leurs familles

Si l'accès aux soutiens ainsi que les facteurs de réussite ne diffèrent guère selon le genre, il n'en va pas de même pour les types de déficience. Les enquêtés présentant un problème de santé pensent plus souvent que la moyenne (47 %) que les soutiens n'étaient pas nécessaires contrairement à celles et ceux qui présentent un trouble cognitif et qui bénéficient plus fréquemment d'aides pédagogiques ou humaines.

Tableau 5.10 Soutiens et facteurs de réussite des enquêtés danois, français et tchèques par type de handicap (n=836) (en %)

	Trouble cognitif	Trouble psychique	Trouble de l'apprentissage	Troubles locomoteurs	Troubles de la santé	Troubles visuels	Troubles auditifs	Déficiences multiples	Total
Soutiens obtenus									
Soutiens humains (p=0.002)	18.9	7.5	19.5	14.9	6.4	14.7	7.4	3.8	14.5
Soutiens techniques (p=0.0027)	10.8	11.3	16.5	18	6.4	17.6	n.a.	3.8	13.8
Soutiens pédagogiques (p<0.0001)	40.5	26.4	42.8	36.6	20.4	47.0	3.7	26.9	35.1
Pas de besoin (p<0.0001)	16.2	22.6	25.9	26.0	47.3	11.7	37.0	11.5	27.2
Facteurs de réussite									
Méthode pédagogique (p=0.002)	32.3	31.3	29.4	34.3	9.2	47.8	10.0	14.3	28.1
Soutien familial (p=0.006)	56.3	63.2	61.5	57.9	39.5	56.0	46.2	63.2	56.8
Évaluation progrès (p=0.006)	10.0	13.8	15.3	20.5	7.8	9.1	38.5	7.1	15.2

Les méthodes pédagogiques sont plus volontiers citées comme des facteurs de réussite par les personnes présentant un trouble visuel (47.8 %), un trouble de l'appareil locomoteur (34.3 %), un trouble cognitif (32.3 %), un trouble psychologique (31.3 %) et un trouble de l'apprentissage (29.4 %).

J'ai trouvé que les rétroprojecteurs utilisés par certains enseignants étaient un gros problème. J'utilisais des cassettes que je transcrivais ensuite en Braille le soir – c'était très fatigant et bien entendu vous ne pouvez pas enregistrer un rétroprojecteur. J'ai demandé au professeur de décrire ce qu'il y avait sur le rétroprojecteur pendant son cours – il utilisait ce système depuis 40 ans mais il n'a pas voulu l'aménager pour moi.

Mais les étudiants présentant un trouble psychique ou des déficiences multiples peuvent peiner à bénéficier d'enseignements et de soutiens appropriés et nécessiter du soutien de leurs familles. En effet, le soutien de la famille et des amis est plus souvent évoqué par les jeunes adultes présentant un trouble psychique (63.2 %) et des déficiences multiples (63.2 %) alors que l'évaluation régulière des progrès a été plus fréquemment mentionné par les enquêtés présentant un trouble auditif (38.5 %) et un trouble locomoteur (20.5 %).

La plupart des étudiants handicapés se sentent intégrés

La qualité de la transition vers l'enseignement tertiaire dépend aussi de l'intégration de l'étudiant dans la communauté universitaire. Nombre d'étudiants à besoins éducatifs particuliers sont susceptibles d'abandonner leur cursus parce qu'ils se sentent isolés et les études de cas montrent que beaucoup d'étudiants doivent développer des stratégies leur évitant d'être exclus. Le rapport irlandais décrit par exemple le cas d'un étudiant s'attachant à rencontrer d'autres étudiants dans des lieux précis et utilisant son téléphone portable pour arriver à localiser les personnes et éviter ainsi d'être isolé dans l'université (Phillips et Clarke, 2010). Aussi, cette section s'intéresse-t-elle au niveau d'inclusion des étudiants dans la communauté universitaire, à leur qualité de vie et à leur sentiment d'appartenance.

Les étudiants se sentent partiellement inclus dans la communauté universitaire

Les jeunes adultes handicapés inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07 ou inscrits dans celui-ci à la sortie du lycée jugent être totalement inclus dans la communauté universitaire pour 51 % d'entre eux. Ils ont des contacts informels avec les autres étudiants (52 %), participent à des groupes de travail (49 %), ont des activités sportives (32 %) et participent à des activités artistiques (20 %). Les jeunes adultes français ont davantage tendance à juger être partiellement inclus ou pas inclus dans la communauté universitaire et se distinguent en cela des jeunes adultes danois.

Tableau 5.11 Niveau d'inclusion dans la communauté universitaire et participation à la vie de l'institution (en %)

	Danemark (n=414)	France (n=305)	République tchèque (n=117)	Total (n=836)
Inclusion dans la communauté universitaire (p=ns)				
Complète	61.0	43.0	58.0	51.0
Partielle	36.0	38.0	32.0	36.0
Faible	3.0	12.0	7.0	9.0
Inexistante	0.0	7.0	3.0	4.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0
Participation à la vie de l'établissement (p=0.001)				
Contact informel	70.0	48.0	46.0	52.0
Groupes de travail	65.0	41.0	42.0	49.0
Activités artistiques	32.0	10.0	31.0	20.0
Activités sportives	38.0	24.0	40.0	32.0

Qualité de vie et sentiment d'appartenance

Selon les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques, le premier cycle de l'enseignement tertiaire permet d'avoir une qualité de vie pleinement satisfaisante (47.9 %), de vivre en toute indépendance (46.1 %), d'avoir un niveau de revenu et de confort satisfaisant (33.6 %) et d'être heureux (39.5 %). Le premier cycle de l'enseignement tertiaire leur permet en outre de se sentir aussi respectables que les autres étudiants dans 60 % des cas, d'avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants dans 56.9 % des cas et d'être pleinement inclus dans la communauté dans 57.1 %.

Le graphique 5.8 révèle que les jeunes danois sont moins enclins que la moyenne à suivre des cursus proposés par l'université et suivent majoritairement des enseignements en sciences humaines et sociales. Ils estiment plus souvent que la moyenne avoir les mêmes opportunités que tout un chacun, à avoir confiance en eux-mêmes et à se sentir tout à fait inclus. Ils jugent aussi plus fréquemment que les autres que leurs études leur permettent d'avoir une qualité de vie très satisfaisante, des revenus et un niveau de confort très satisfaisants et de vivre en toute indépendance.

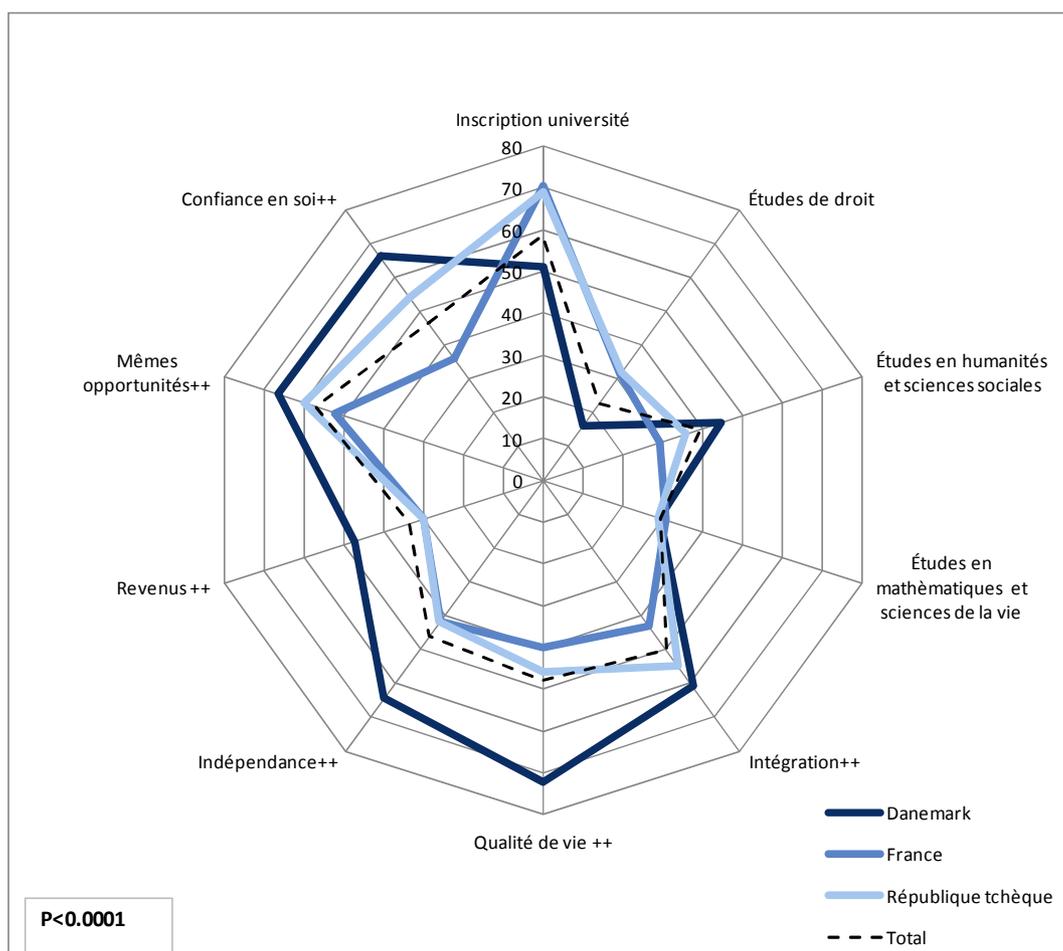
Ils se distinguent des jeunes adultes handicapés français moins enclins à considérer avoir les mêmes opportunités que tout un chacun, à se sentir inclus et à juger pouvoir vivre en toute indépendance. Ils considèrent moins fréquemment avoir une qualité de vie tout à fait satisfaisante ainsi que des revenus et un niveau de confort tout à fait satisfaisants grâce à leurs études. Ces études leur permettent moins souvent qu'aux autres enquêtés de vivre en toute indépendance et d'avoir pleinement confiance en eux-mêmes.

Encadré 5.3 Indicateurs relatifs à la qualité de vie et au sentiment d'appartenance

1. Inscription à l'université : Pourcentage de répondants inscrits à l'université. Cet indicateur comme les suivants a été retenu car la question est posée à la fois, à ceux qui ont poursuivi des études supérieures parmi la cohorte des lycéens, et à la cohorte des étudiants du supérieur.
2. Études de droit : Pourcentage de répondants inscrits en droit, sciences économiques et gestion.
3. Études en humanités et sciences sociales : Pourcentage de répondants inscrits en sciences humaines et sociales.
4. Études en sciences : Pourcentage de répondants inscrits en sciences « dures ».
5. Intégration++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Considérez-vous que vous êtes pleinement intégré(e) à la vie de votre établissement ? »
6. Qualité de vie++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'avoir une qualité de vie satisfaisante ? »
7. Indépendance++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'être aussi autonome que vous le souhaitez ? »
8. Revenus++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'avoir un niveau de revenu et de confort satisfaisant ? »
9. Mêmes opportunités++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants ? »
10. Confiance en soi++ : Pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question « Pensez-vous que les conditions dans lesquelles se déroulent vos études actuelles vous permettent d'avoir confiance en vous ? »

Le jeunes adultes tchèques sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits en droit et en gestion dans des cursus longs. Ils estiment plus fréquemment que les autres avoir les mêmes opportunités que les autres étudiants, que leurs études leur permettent d'être inclus et d'avoir confiance en eux. Ils pensent en revanche moins souvent vivre en toute indépendance et disposer de revenus et d'un niveau de confort très satisfaisant grâce à leurs études.

Graphique 5.8 Qualité de vie et sentiment d'appartenance



Notes : Tests statistiques : Les variables ne sont pas corrélées entre elles. Les différences observées sont significatives au seuil maximum de $p < 0.0001$ pour $\alpha = 0.05$. Pour chacune des variables sélectionnées la question et les modalités de réponse sont comparables entre les trois pays et le nombre de répondants dépasse les 90 %. Nous ne disposons pas de données pour les Pays-Bas sur ce public.

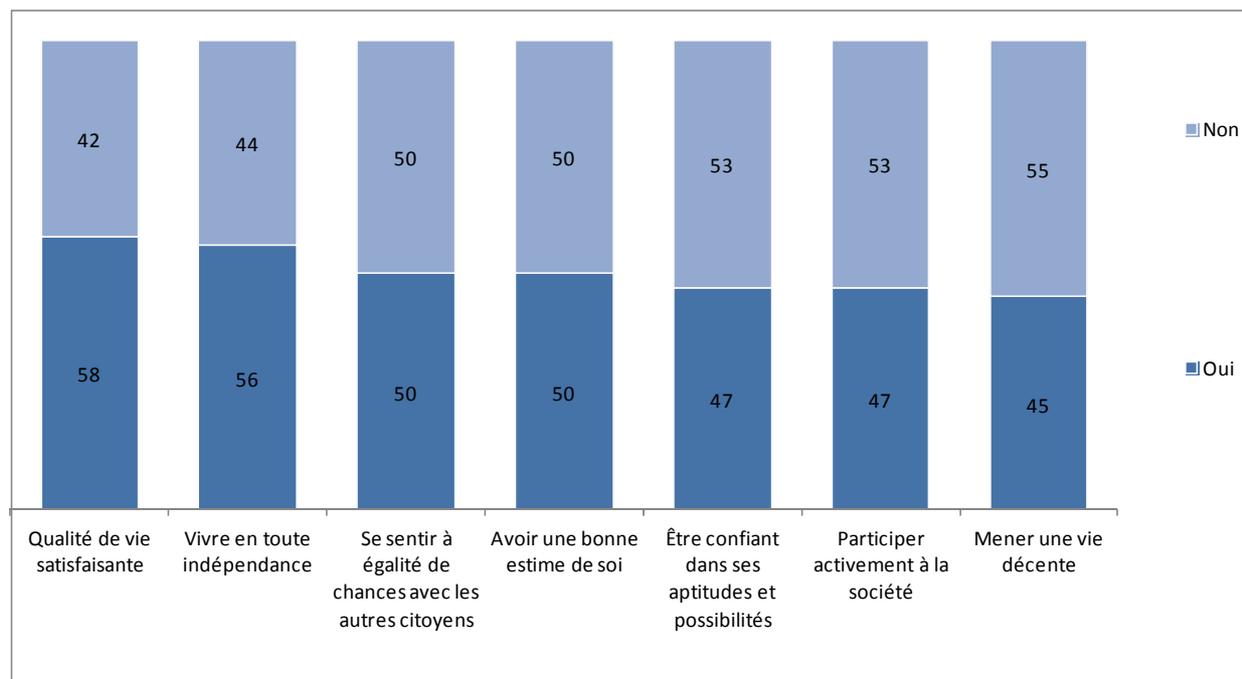
Les enquêtés norvégiens inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire sont « certains » ou « plutôt certains » de trouver un emploi à l'issue de leurs études pour 85 % d'entre eux. Ils considèrent que leurs études leur procurent une qualité de vie satisfaisante (58 %) et leur permettent de vivre d'une manière indépendante (56 %).

Tableau 5.12 Perspectives professionnelles à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire en Norvège (en %)

Tout à fait certain de trouver un emploi	39.0
Certain de trouver un emploi	46.0
Pas vraiment certain de trouver un emploi	13.0
Pas du tout certain de trouver un emploi	2.0
Total	100.0 (n=52)

Ils sont moins enclins à juger pouvoir participer activement à la société (47 %), à être confiants dans leurs aptitudes et possibilités (47 %) et à pouvoir mener une vie décente (45 %).

Graphique 5.9 Qualité de vie et sentiment d'appartenance des enquêtés norvégiens inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire



Conclusions

Les jeunes adultes handicapés suivent le plus souvent des cursus longs dans des disciplines qui correspondent le plus souvent au projet formulé au lycée, à l'exception des jeunes adultes présentant une déficience visuelle, un trouble cognitif ou un trouble psychique. Ils sont inscrits en sciences humaines et sociales pour près des deux cinquièmes d'entre eux et, dans une moindre mesure, en sciences juridiques, économiques et de gestion. Le choix des cursus se fait, à parts quasi égales, en fonction des centres d'intérêt personnels, des compétences recherchées et des perspectives professionnelles offertes. Le choix de l'établissement est conditionné par le niveau d'accessibilité.

L'accès au premier cycle de l'enseignement tertiaire est jugé aisé, voire très aisé. Seul un tiers des intéressés a signalé avoir des besoins particuliers lors de l'inscription, notamment parce qu'ils ne se considéraient pas handicapés. Lors de l'inscription, ils ont essentiellement été soutenus par la famille, notamment dans le cas des jeunes femmes.

Plus des deux cinquièmes travaillent durant leurs études, dont près d'un quart régulièrement. Par ailleurs, un quart d'entre eux a emprunté de l'argent pour effectuer leurs études et un cinquième est boursier. Les parents contribuent financièrement aux coûts de la vie (nourriture et transports).

Les deux tiers des étudiants handicapés estiment que la déficience impacte sur leur cursus. Ils bénéficient essentiellement de soutiens et d'aménagements pédagogiques et, dans une moindre mesure, de soutiens techniques et d'aides humaines. Ils ont par ailleurs la possibilité de rencontrer quelqu'un pour discuter des questions académiques dans un tiers de cas et sont soutenus par des associations spécialisées pour un tiers d'entre eux. Le handicap n'est que partiellement ancré dans la politique de l'établissement.

La réussite est essentiellement imputée aux soutiens familiaux et amicaux, aux coopérations entre personnels et à la flexibilité des modes d'organisation pédagogique. Le soutien familial est le plus invoqué par les jeunes adultes présentant un trouble psychique, un trouble de l'apprentissage ou une déficience multiple. En revanche, celles et ceux présentant un trouble visuel insistent plus volontiers sur l'importance des méthodes et soutiens pédagogiques.

Les jeunes adultes handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire se sentent pour plus de la moitié d'entre eux complètement inclus dans la communauté universitaire. Ils estiment que leurs études leur permettent d'avoir confiance en eux, d'être à égalité de chances avec les autres étudiants et d'avoir une qualité de vie satisfaisante.

Notes

1. On admettra que les cursus proposés par les universités sont dans l'ensemble longs et correspondent à la classification CITE 5A alors que ceux qui ne sont pas proposés par des universités peuvent être apparentés à des cursus courts de type CITE 5B.

Références

- Legard, S. et H.C. Aargaard Terjesen (2010), *Strategies and Skills in Transitions to Tertiary Education and Employment*, Work Research Institute, Oslo.
- OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, édité par S. Ebersold, OCDE, Paris.
- Phillips, S. et A. Clarke (2010), *Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment, Case Studies from Ireland*, Department of Education and Skills, Dublin.
- Rick, O. (2011), *Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi : Études de cas, rapport de la France* ; Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Paris.

Chapitre 6

Des situations qui s'améliorent avec le temps

La situation s'est améliorée depuis la première vague dans la plupart des cas de figure. En France, les jeunes adultes handicapés inactifs ou ayant un emploi lors de la première vague ont pour l'essentiel accédé à l'enseignement tertiaire, alors que les enquêtés norvégiens qui travaillaient, jugent dans l'ensemble que leurs revenus ont augmenté depuis la première vague. Dans les deux pays, l'inactivité persistante a eu un effet désaffiliateur marqué puisque celles et ceux qui sont restés inactifs estiment leurs possibilités de participation réduites, se jugent socialement et économiquement dépendants et estiment insatisfaisante leur qualité de vie.

Les parcours suivis par les étudiants français dépendent de leur aptitude à compenser les lacunes des soutiens et des aménagements qu'engendre la faiblesse des politiques en matière de handicap des établissements d'enseignement tertiaire, en demandant des soutiens à la famille, aux associations de personnes handicapées et aux autres étudiants. Les parcours des enquêtés norvégiens exerçant un emploi sont liés à l'évolution de l'état de santé, des stratégies de recrutement des entreprises ainsi que de leurs politiques en matière de handicap.

Les enquêtés recrutés à temps plein en raison de leur qualification semblent avoir des parcours professionnels plus inclusifs et moins difficiles que ceux recrutés pour leur expérience professionnelle et qui travaillent le plus souvent à temps partiel et/ou occupent des emplois précaires. Les entreprises de grande taille ou celles relevant du secteur public tendent en outre à être plus réceptives à la diversité que les autres et plus enclines à adapter les postes de travail aux profils des personnes.

Ce chapitre décrit les parcours des enquêtés français et norvégiens depuis la première vague de l'étude longitudinale. Il appréhende dans un premier temps, l'évolution des situations dans ces deux pays et le rôle joué en la matière par les facteurs socio-démographiques et de santé, ces dimensions étant les plus aisées à comparer. Même si le délai initial de deux ans prévu entre la première et la seconde vague de recueil de données n'a pu être respecté, il dépeint dans un second temps, les facteurs ayant conditionné les parcours universitaires au regard des cursus suivis, des modalités d'inscription ou de réinscription, du déroulement des études et des perspectives d'intégration qu'en retirent les intéressés. Il expose dans un troisième temps certains facteurs intervenant dans les parcours professionnels des enquêtés, en examinant l'activité exercée depuis la première vague, les conditions de travail et le degré de satisfaction qu'en retirent les intéressés.

Ce chapitre décrit les mécanismes qui régissent les parcours universitaires des enquêtés français sachant que certains d'entre eux peuvent également être observables en Norvège et dans d'autres pays, comme le montrent les rapports de pays et les études de cas (Legard, 2009 ; Legard et Aargaard Terjesen, 2010). À l'inverse de la Norvège, les données transmises par la France n'autorisent aucune analyse détaillée des enquêtés exerçant un emploi et ce chapitre appréhende plus particulièrement les mécanismes régissant les parcours professionnels des enquêtés norvégiens. Mais les recherches existantes, les rapports des pays et les études de cas suggèrent que ces mécanismes sont observables également en France (van den Herreweghe, 2009 ; Rick, 2011). Malheureusement les données collectées par les deux pays ne permettent d'analyser précisément la situation des enquêtés inactifs.

Des situations qui tendent à s'améliorer depuis la première vague

Des parcours conduisant essentiellement vers l'enseignement tertiaire en France

En France, les enquêtés ayant participé à la première vague de l'étude longitudinale et ayant répondu à la seconde vague poursuivent leurs études dans 63.5 % des cas lors de la seconde vague, travaillent dans 23 % des cas et sont inactifs dans 13.5 % des cas.

La situation des enquêtés qui étaient étudiants est relativement stable puisque 75 % de celles et ceux inscrits dans l'enseignement tertiaire l'étaient lors de la première vague, 17 % ont accédé à l'emploi et 8 % sont inactifs.

Les enquêtés dont la situation a changé ont majoritairement accédé à l'enseignement tertiaire. Un peu moins d'un cinquième de ceux qui exerçaient un emploi le font toujours, la plupart des autres enquêtés s'étant inscrits dans l'enseignement tertiaire. Par ailleurs, ceux qui étaient inactifs ont pour la plupart accédé à l'enseignement tertiaire depuis la première vague.

Ces changements semblent avoir amélioré la situation des intéressés. Comme l'indique le tableau 6.1, 48.3 % des enquêtés se jugent mieux inclus depuis la première vague, 32.4 % estiment que leurs revenus mensuels ont augmenté et 29 % jugent avoir une plus grande autonomie financière. L'état de santé s'est amélioré pour 22.2 % des enquêtés et l'impact de la déficience s'est atténué dans 11.4 % des cas.

Le genre, l'âge ou le type de déficience ne semble pas influencer significativement d'un point de vue statistique sur la situation des enquêtés lors de la seconde vague ainsi que sur l'évolution de leur situation contrairement à leur origine socio-démographique. La poursuite d'études dans l'enseignement tertiaire est plus fréquemment observable auprès de celles et ceux dont au moins un des parents a accédé à l'enseignement supérieur ainsi

qu'après de ceux ayant accédé à l'enseignement supérieur sans avoir connu d'échec scolaire. La déficience a aussi une influence sur la situation des enquêtés. Celles et ceux présentant une déficience motrice, sensorielle ou psychique sont moins enclins que celles et ceux présentant un trouble de l'apprentissage à poursuivre leurs études.

Tableau 6.1 Activité exercée lors de la seconde vague et évolution de la situation des enquêtés français entre la première et la seconde vague (en %)

Activité exercée	
En éducation	63.5
En emploi	23.0
Inactifs	13.5
Total	100.0
Parcours depuis la première vague	
Maintien dans l'emploi	5.1
Poursuite des études	59.6
Inactivité persistante	4.5
De l'éducation vers l'emploi	17.4
De l'éducation vers l'inactivité	7.9
Autres changements	5.5
Total	100.0
Situation matrimoniale	
Situation matrimoniale inchangée	89.2
État de santé	
Impact du handicap plus important	9.7
Impact moins important	11.4
Amélioration de l'état de santé	22.2
Dégradation de l'état de santé	9.1
Situation financière	
Augmentation des revenus	32.4
Autonomie financière accrue	29.0
Autonomie financière moindre	7.4
Affiliation sociale	
Meilleure inclusion	48.3

Des changements qui sont intégrateurs s'ils sont source de reconnaissance

Une évolution marquante en cas d'accès à l'emploi

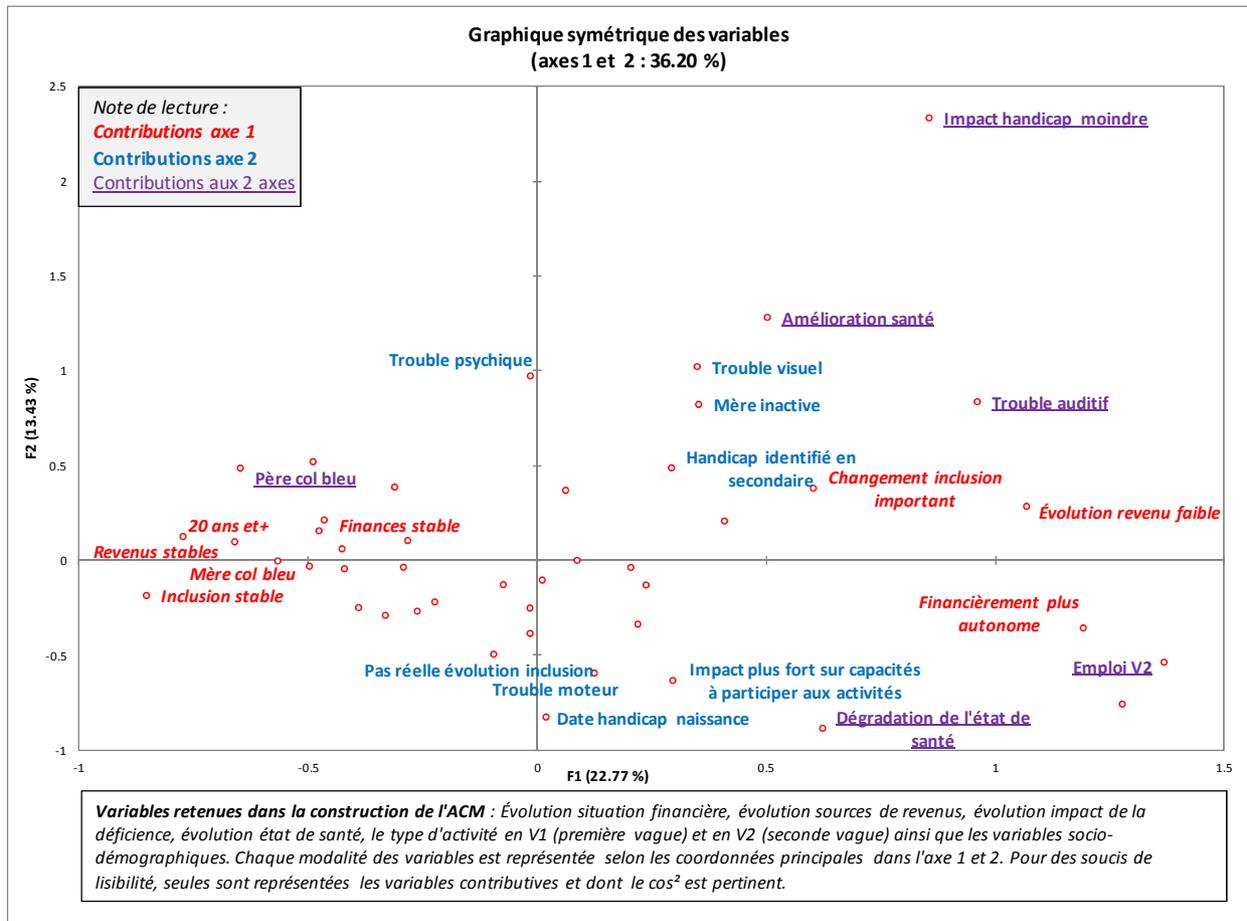
L'analyse factorielle souligne le rôle intégrateur de l'emploi ainsi que l'effet invalidant joué par l'évolution de l'état de santé sur les possibilités de participation. Elle distingue en effet sur le premier axe (contribution 22.8 %), les enquêtés dont la situation est inchangée depuis la première vague de ceux qui sont dans la situation inverse.

Encadré 6.1 Analyse multifactorielle de correspondance

L'analyse statistique a combiné chaque fois que possible les données communiquées par les jeunes adultes sans emploi qui se tenaient éloignés du marché du travail, et a suivi le même processus que lors de la première vague avec une analyse factorielle basée sur les données de la technique d'analyse de correspondances multiples (MCA). Cette technique permet de compenser les faiblesses liées au petit nombre d'enquêtés lors de la seconde vague en mettant l'accent sur le raisonnement qui sous-tend les parcours suivis entre la première et la seconde vague et le groupe d'individus auxquels ce raisonnement s'applique.

La validité statistique a été mesurée en vérifiant la représentativité des individus sur le tableau de Burt, test chi carré, qui relie tous les items choisis les uns aux autres. Il a également été vérifié que chaque item comporte le nombre minimum d'individus statistiquement nécessaire (poids relatif par rapport au nombre total d'individus) et, lorsque nécessaire, les items ont été regroupés. Les axes choisis sont représentatifs du niveau d'importance des items et de leur représentativité (valeur Cos2).

Graphique 6.1 Évolution de la situation entre la première et la seconde vague en France



À l'extrémité gauche du premier axe figurent les enquêtés qui sont proportionnellement plus nombreux à suivre des études ou à être inactifs et à juger que leur situation financière est au mieux inchangée et que leurs revenus n'ont pas augmenté depuis la première vague. Ils se sentent par ailleurs ni plus ni moins inclus que précédemment et estiment que leurs possibilités de participation n'ont été ni favorisées ni

réduites par leur déficience, cette dernière prenant essentiellement la forme d'un trouble de l'apprentissage ou d'un problème de santé.

À l'extrémité droite du premier axe dans le graphique 6.1 figurent, à l'inverse, les enquêtés estimant que leur situation a évolué, ou s'est même améliorée. Ces enquêtés sont proportionnellement plus nombreux à présenter un trouble moteur ou un trouble sensoriel. Peuvent figurer à cette extrémité de l'axe, les lycéens ayant accédé à l'enseignement tertiaire après avoir exercé un emploi lors de la première vague, soit les trois quarts de celles et ceux ayant été dans ce cas de figure lors de la première vague ; peuvent également y apparaître celles et ceux ayant accédé à l'emploi depuis la première vague, le plus souvent après avoir été inscrits dans l'enseignement supérieur. Les enquêtés exerçant un emploi jugent à ce titre pour les deux tiers d'entre eux, que la formation suivie a été déterminante dans l'obtention de l'emploi et qu'elle les y a préparé même si l'accès à l'emploi est souvent (dans près de la moitié des cas) jugé difficile et pas toujours en lien avec le projet choisi. Telle est notamment le cas de cette interviewée regrettant les « changements d'avis soudains » de la part d'employeurs apprenant sa surdité (qu'elle n'indique pas sur le CV) et de cet autre interviewé jugeant que l'emploi exercé au moment de l'interview valait mieux que rien (Rick, 2011).

Ces enquêtés se jugent plus autonomes financièrement et soulignent l'augmentation de leurs revenus : les enquêtés exerçant un emploi indiquent un salaire mensuel net moyen de EUR 1 172 et estiment leur rémunération satisfaisante dans les deux cinquièmes des cas. Plus des deux tiers d'entre eux considèrent que leur problème de santé n'interfère pas dans leur capacité de travail. Dans le cas contraire, ils disent surtout ne pas pouvoir travailler aussi longtemps qu'ils le souhaiteraient ni être aussi efficaces que leurs collègues. S'ils estiment ne pas nécessiter de soutiens ou de conseils de la part de services d'accompagnement dans plus des deux tiers des cas, ils sont pour près de la moitié d'entre eux soutenus par leurs familles et leurs amis.

L'emploi a un effet intégrateur certain puisque celles et ceux exerçant un emploi se jugent dans l'ensemble mieux inclus lors de la première vague que ceux qui ne sont pas dans ce cas de figure : ils estiment par exemple que l'emploi exercé leur permet d'être pleinement autonomes (51 %), de se sentir aussi respectés et estimés que leurs collègues (61 %) et de sentir pleinement inclus socialement. Ils sont plus réservés sur leurs possibilités d'avoir les mêmes carrières professionnelles que les autres (46 %), d'avoir une qualité de vie pleinement satisfaisante (34 %), d'avoir un niveau de vie décent (24 %) et de mener une vie pleinement satisfaisante.

Une évolution qui n'est pas toujours source d'affiliation

Le second axe de l'analyse factorielle (contribution 13.4 %) relie l'évolution des situations au niveau d'affiliation perçu par les intéressés. À l'extrémité supérieure du second axe figurent les enquêtés qui poursuivent leurs études ou qui sont inactifs et qui considèrent que leur niveau d'inscription sociale est plus élevé que par le passé bien que leur situation n'ait pas changé. Par ailleurs, ils sont proportionnellement plus nombreux à estimer que leur situation financière n'a pas changé et à juger que leurs revenus n'ont pas évolué positivement. En revanche, ces enquêtés sont plus enclins que la moyenne à juger que leur état de santé s'est amélioré et à estimer que l'impact de la déficience sur leurs possibilités de participation s'est amoindri.

L'extrémité supérieure du second axe regroupe en cela les enquêtés dont le niveau d'inscription sociale a été optimisé par l'amélioration de leur état de santé ou par une meilleure prise en compte des particularités liées à la déficience. On peut citer à cet égard

l'exemple de cet étudiant présentant un trouble auditif, qui estime que la formation à la langue des signes suivie parallèlement à ses études a changé son regard sur sa déficience et l'a incité à faire de son statut de handicapé un atout qui lui permet de valoriser, face à son entourage universitaire et professionnel, la réussite d'un parcours dont le caractère exceptionnel a, selon lui, facilité son inscription dans la communauté universitaire. On peut également noter l'exemple de cet interviewé ayant attendu d'avoir suffisamment confiance en lui-même pour demander un aménagement de son poste de travail, cet aménagement ayant contribué à renforcer son inclusion dans l'équipe de travail. Des analyses complémentaires montrent que le niveau d'affiliation est d'autant plus fort que les parcours des intéressés s'organisent conjointement autour de l'investissement de la famille, des aptitudes acquises par l'intermédiaire du système éducatif et des services de soutien ainsi que d'un rapport positif au futur et à soi-même (Rick, 2011).

À l'autre extrémité de l'axe figurent les enquêtés qui se trouvent dans la situation inverse. En effet, ils exercent plus fréquemment que la moyenne un emploi et sont proportionnellement plus nombreux à estimer que leur situation financière s'est améliorée, notamment du fait de l'accès à l'emploi ou d'un changement d'emploi : peuvent notamment figurer à cette extrémité de l'axe les enquêtés qui ont accédé à un emploi après leurs études universitaires (17.4 % des cas de figure) ainsi que les enquêtés ayant changé d'emploi.

Cette augmentation des revenus ne semble toutefois pas toujours être synonyme d'une meilleure inscription sociale. Figurent en effet à cette extrémité de l'axe celles et ceux qui tendent à se juger moins bien inclus que lors de la précédente vague. Ce cas de figure tend à spécifier plus particulièrement celles et ceux présentant un trouble moteur ou sensoriel et leurs difficultés peuvent être liées à l'insuffisante adaptation de l'environnement, notamment lorsque l'impact de la déficience se fait plus sentir sur leurs possibilités d'exercer une activité. Telle est le cas d'une interviewée présentant un trouble sensoriel soulignant les difficultés qu'occasionne, dans l'entreprise où elle travaille, l'absence de structure en charge de la mise en œuvre de sa politique concernant le handicap de telle sorte que « personne ne sait qui fait quoi au final », et qu'il lui revient de réunir les conditions de son acceptation par les autres membres de l'équipe, fût-ce en les formant elle-même à la langue des signes ou aux spécificités de la surdité ou de la perte auditive. On peut également citer le cas de cette interviewée regrettant une détérioration du climat de travail dans l'entreprise où l'employeur lui confiait des tâches subalternes (aller promener le chien) ou des tâches la mettant en difficultés à cause de sa déficience.

L'analyse factorielle souligne l'indépendance financière qu'acquièrent les enquêtés ayant accédé à l'emploi. Elle relève également l'importance des stratégies de soutien se préoccupant du maintien dans l'emploi des jeunes adultes et des formes d'affiliation qu'engendre l'activité exercée, l'accès à l'emploi n'étant pas en soi synonyme de qualité de vie et de bien-être. S'il contribue à augmenter les revenus, il peut aussi avoir un effet invalidant et être une source de marginalisation, voire d'exclusion, lorsque le poste de travail n'est pas aménagé ou lorsque les conditions de travail n'offrent pas les formes de reconnaissance qu'expérimentent généralement les salariés. On observera d'ailleurs à ce sujet que les trois cinquièmes des enquêtés exerçant un emploi durant la seconde vague n'exerçaient pas la même activité durant la première vague.

L'analyse factorielle rappelle en cela que les établissements d'enseignement supérieur n'accordent pas toujours la même importance au devenir professionnel des étudiants handicapés que pour l'ensemble de la population. Elle rappelle en outre que l'accès à

l'emploi ou l'accès aux stages fait rarement partie des stratégies d'admission et de soutien des services dédiés aux étudiants handicapés, et que 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 aux étudiants handicapés (OCDE, 2011).

Des situations moins évolutives en Norvège

En Norvège, les enquêtés ayant répondu à la seconde vague de l'étude exercent un emploi dans 53.1 % des cas, sont inscrits dans l'enseignement tertiaire dans 27.9 % des cas et sont inactifs dans 19 % des cas. Comme le suggère le tableau 6.2, la situation des enquêtés semble avoir été moins évolutive que celle des enquêtés français : 42.2 % d'entre eux ont gardé leur emploi, 23.8 % poursuivent encore leurs études et 13.6 % n'ont toujours pas d'activité. Ceci signifie que 79 % des enquêtés norvégiens sont dans la même situation que lors de l'enquête précédente contre 69 % pour les enquêtés français.

Tableau 6.2 Activité exercée lors de la seconde vague et évolution de la situation des enquêtés norvégiens entre la première et la seconde vague (en %)

Activité exercée	
En éducation	27.9
En emploi	53.1
Inactifs	19.0
Total	100.0
Situation	
Maintien dans l'emploi	74.0
Poursuite d'études	87.0
Inactivité persistante	68.0
Changement de situation	
Toujours en emploi	42.2
Toujours en études	23.8
Toujours sans activité	13.6
Éducation menant à l'emploi	5.4
Éducation menant à l'inactivité	1.4
Autres changements	13.6
Total	100.0
État de santé	
Impact du handicap plus important	14.3
Impact du handicap moindre	10.9
Amélioration de l'état de santé	24.5
Dégradation de l'état de santé	22.4
Situation financière	
Amélioration de la situation financière	38.4
Dégradation de la situation financière	30.8
Stabilité de la situation financière	30.8

La situation financière des enquêtés norvégiens s'est améliorée dans 38.4 % des cas alors qu'elle s'est dégradée dans 30.8 % des cas. Leur état de santé n'a pas changé dans 54 % des cas alors qu'il s'est amélioré dans 24.5 % des cas et dégradé dans 22.4 % des cas. L'impact de leur déficience sur leur aptitude à effectuer des activités s'est accru dans 14.3 % des cas alors qu'il a décliné dans 10.9 % des cas.

L'analyse ne permet pas de dégager un lien significatif entre la situation des enquêtés et l'évolution de leur état de santé. Elle suggère ainsi que l'inactivité prolongée n'est pas forcément lié à une dégradation de l'état de santé ou à la sévérité croissante de la déficience, mais trouve également sa source dans l'aptitude des services d'accompagnement vers l'emploi à favoriser l'accès à l'emploi des jeunes adultes handicapés en marge de l'emploi (OCDE, 2006).

Ceux qui sont inscrits dans l'enseignement tertiaire sont plus jeunes que ceux qui travaillent. Les enquêtés âgés de plus de 25 ans lors de la première vague exercent pour près des deux tiers d'entre eux (64 %) un emploi alors que celles et ceux âgés de moins de 23 ans sont inscrits dans l'enseignement tertiaire pour plus des deux tiers d'entre eux (69 %). Les enquêtés de plus de 25 ans sont en outre proportionnellement plus nombreux (73 % contre 61 %) à avoir bénéficié de prestations sociales ou des soutiens financiers de leurs familles.

L'analyse révèle par ailleurs que les enquêtés suivant des études sont trois fois plus nombreux que la moyenne (71 % contre 29 %) à bénéficier de prestations financières liées à la déficience et deux fois plus nombreux que l'ensemble des enquêtés (27 % contre 13 %) à être soutenus financièrement par leurs familles. Ils se distinguent des enquêtés exerçant un emploi qui indiquent pour plus des deux tiers d'entre eux ne pas bénéficier de soutiens financiers (68 % contre 48 %).

Tableau 6.3 Situation et soutiens des enquêtés norvégiens lors de la seconde vague selon le type d'activité (en %)

Bénéficiaire de prestation d'invalidité (p<0.0001)	
Emploi	7.7
Formation	70.7
Total	29.4
Bénéficiaire de soutiens familiaux ou amicaux (p=0.001)	
Emploi	5.1
Formation	26.8
Total	12.6
Absence de soutiens (p<0.0001)	
Emploi	67.9
Formation	9.3
Total	47.9
Soutiens refusés	
Emploi	26.9
Formation	31.7
Total	28.6
Rapport positif au bien-être (p=0.02)	
Emploi	74.4
Formation	53.7
Total	67.2

Leur autonomie financière est également moindre. Ils sont deux fois plus nombreux (49 % contre 17 %) que ceux qui travaillent à considérer que leur revenu mensuel a diminué depuis la première vague de collecte de données. Ils diffèrent en cela de ceux qui ont un emploi et disent que leur revenu a augmenté depuis la première vague de l'étude.

Une inactivité prolongée fort désaffiliatrice

Le premier axe de l'analyse factorielle (contribution 22.87 %) souligne l'effet désaffiliateur que peut avoir l'inactivité en opposant les enquêtés inactifs à ceux qui se trouvent dans le cas inverse. À l'extrémité gauche figurent les enquêtés inactifs et qui sont autant critiques vis-à-vis de leur qualité de vie que de leur degré d'affiliation. Ils jugent plus volontiers que la moyenne que leur niveau de participation à la société est insuffisant et s'estiment financièrement dépendants : les enquêtés inactifs estiment par exemple dans leur quasi-totalité ne pas pouvoir vivre en toute indépendance, notamment par manque de revenus, ces derniers provenant dans leur totalité de prestations sociales ou d'aides financières de la famille. Ils tendent également à être plus isolés que les autres enquêtés, celles et ceux étant inactifs vivant seuls pour les deux tiers d'entre eux (67 % contre 54 %). Les enquêtés figurant à cette extrémité de l'axe ont par ailleurs un sentiment d'appartenance relativement faible : celles et ceux qui sont inactifs sont proportionnellement plus nombreux à avoir une mauvaise image d'eux-mêmes, à porter un jugement négatif sur leur bien-être et à dire qu'ils ont une moindre valeur et moins de capacités que les autres.

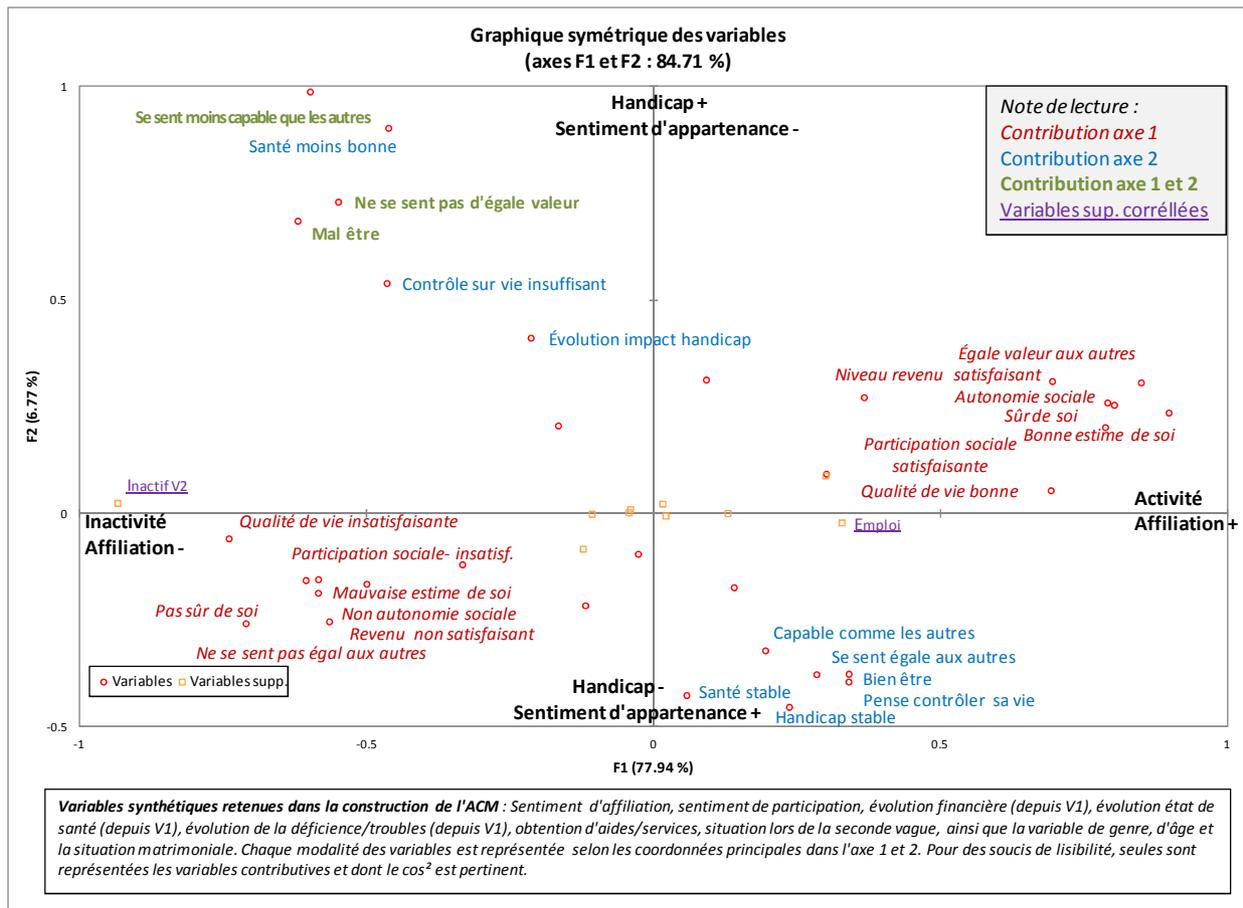
Ces enquêtés se distinguent en tous points de celles et ceux se situant à l'extrémité droite de l'axe qui jugent leurs possibilités de participation ainsi que leur qualité de vie satisfaisantes, voire très satisfaisantes, points de vue le plus souvent observables chez celles et ceux exerçant un emploi. Ils indiquent notamment exercer une activité leur convenant qui leur permet d'avoir un niveau de revenu satisfaisant ainsi qu'une autonomie financière. L'analyse révèle à cet égard que les enquêtés exerçant un emploi estiment que celui-ci correspond majoritairement à leurs souhaits (76.9 %) et disent l'aimer (85.9 %). Ils affirment notamment pouvoir autant travailler qu'ils le souhaitent (81.2 %), s'investir dans leur travail (81.9 %) et exercer les mêmes tâches que les autres (89 %). On peut citer à cet égard le cas de cet interviewé travaillant à mi-temps comme l'exige sa déficience et dont l'emploi n'est pas en lien avec sa qualification (marketing et économie) mais qui utilise celle-ci pour renforcer son intégration dans l'équipe en conseillant notamment ses collègues sur le sujet en cas de besoin. On peut également relever le cas de cet autre interviewé travaillant dans les nouvelles technologies et qui trouve avantageux de pouvoir organiser son temps en fonction des diverses contraintes qu'il doit affronter. Les enquêtés figurant à cette extrémité de l'axe ont par ailleurs un sentiment d'appartenance très marqué : celles et ceux exerçant un emploi sont par exemple proportionnellement plus nombreux à s'estimer inclus dans leur communauté de travail (87 %), à avoir une bonne image d'eux-mêmes (46 %) et à juger positivement leur bien-être ; ils sont également plus enclins que la moyenne à se juger à parité de participation et à s'estimer aussi respectables et aussi estimables que tout un chacun.

À l'image de la situation observée à propos des enquêtés français, l'opposition sur le premier axe rappelle l'effet de désaffiliation qu'engendre une inactivité prolongée et le risque d'exclusion qui peut y être lié. Cette inactivité contraint les enquêtés à vivre principalement de prestations sociales ou d'aides financières provenant de la famille et les surexpose à l'isolement et à la pauvreté ; elle les prive des possibilités de participation liées à l'exercice d'un emploi ou à la poursuite d'études et affaiblit leur employabilité en les dépossédant des compétences, notamment sociales, requises pour accéder à l'emploi ou à l'enseignement tertiaire et en renforçant les préjugés qui peuvent entourer la déficience.

L'opposition sur le premier axe souligne ainsi le rôle intégrateur de l'emploi et montre combien il est important que les stratégies de transition incluent les questions liées

à l'emploi. Ce dernier, comme le montrent par ailleurs les études de cas, constitue un vecteur majeur d'inclusion sociale ou une étape permettant aux enquêtés de poursuivre leur formation et/ou de progresser professionnellement. Les enquêtés exerçant un emploi sont deux fois plus nombreux que ceux inscrits dans l'enseignement tertiaire à estimer que leurs revenus mensuels nets se sont améliorés depuis la première vague (54 % contre 20 %) à la différence des étudiants qui estiment que les leurs se sont dégradés (49 % contre 17 %). Selon le rapport relatif aux études de cas, tous les interviewés exerçant un emploi voient dans leur emploi un vecteur de reconnaissance sociale et une source de progression professionnelle soit à l'intérieur de leur entreprise, soit dans d'autres entreprises après avoir suivi une formation professionnelle (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Graphique 6.2 Évolution de la situation des enquêtés norvégiens entre la première et la seconde vague



Une affiliation fondée sur l'indépendance sociale et financière et un fort sentiment d'appartenance

Le second axe (contribution 13.4 %) souligne le rôle que peut jouer l'état de santé des étudiants en opposant les enquêtés dont l'état de santé s'est dégradé et dont le sentiment d'appartenance est relativement faible à celles et ceux qui sont dans le cas inverse. À l'extrémité inférieure de l'axe figurent les enquêtés portant un jugement positif sur leur bien-être. Ils ne se plaignent pas de leur état de santé qu'ils jugent stable depuis la première vague de recueil des données et estiment que leur handicap n'impacte ni plus ni

moins sévèrement sur leur quotidien que par le passé. Ils considèrent par ailleurs avoir un contrôle suffisant sur le cours de leur vie et s'estiment être d'égale valeur aux autres. Ils se distinguent en tous points des enquêtés ayant un faible sentiment d'appartenance et se situant à l'extrémité supérieure de l'axe. Ces enquêtés sont plus enclins que la moyenne à ne pas se sentir aussi capables et de même valeur que les autres, à porter une appréciation négative sur leur bien-être et à juger ne pas avoir un contrôle suffisant sur le cours de leur vie. Ce faible sentiment d'appartenance semble essentiellement être lié à la dégradation de leur état de santé ou à l'impact croissant de leur déficience sur leur aptitude à exercer leur activité.

Cette opposition rappelle ainsi, si besoin était, l'importance jouée par l'état de santé et l'impact que peut avoir la déficience sur le quotidien des individus, sur leur bien-être ainsi que sur les parcours suivis. Les études de cas montrent l'importance de la sévérité et l'évolution de la déficience dans les parcours professionnels en soulignant les difficultés rencontrées par les jeunes adultes pour obtenir des emplois à mi-temps et se maintenir dans l'emploi. On peut citer à cet égard le cas de cet interviewé présentant une déficience motrice voyant dans la nécessité de travailler à mi-temps la barrière majeure à son accès à l'emploi.

La plus grande barrière que j'ai dû affronter est de ne pas pouvoir travailler à 100 %. Beaucoup d'employeurs estiment qu'il faut être performant à 110 % ou alors cela ne convient pas.

(Interviewé ayant un trouble moteur)

On peut également évoquer le cas de cette interviewée présentant un trouble post traumatique et dont la transition vers l'emploi a nécessité la mobilisation d'un programme de soutien pour l'aider à clarifier ses attentes professionnelles ainsi que les compétences et ressources dont elle disposait, et lui permettant ainsi, d'entreprendre et de réussir ses études d'infirmière.

Mais le second axe suggère aussi que l'effet invalidant de la déficience peut résider dans le manque d'aménagements et de soutiens ou de leur inefficacité. Tel est par exemple le cas de cet interviewé présentant un trouble d'apprentissage dont l'état de santé, notamment psychique, s'est dégradé parce que son employeur lui a refusé le temps nécessaire pour suivre des formations lui permettant de mieux faire face aux exigences de l'emploi et parce que l'agence pour l'emploi et la sécurité sociale (NAV) s'est refusé à financer des formations ou d'autres aménagements. L'effet invalidant des soutiens de faible qualité est aussi mis en évidence par cette interviewée présentant un trouble auditif dont le stage a échoué parce que l'employeur refusait d'aménager le poste de travail et que l'université n'a pas tenu compte de cette difficulté, cet échec ayant renforcé l'impression de sévérité de la déficience.

En Norvège comme en France, l'analyse factorielle montre ainsi que les parcours professionnels et universitaires sont largement tributaires des aménagements et des soutiens mobilisés. Leur absence ou leur inefficacité peuvent transformer l'accès à l'emploi ou à l'enseignement tertiaire en une source supplémentaire de handicap, notamment lorsqu'ils génèrent des problèmes de santé ou aggravent ceux existants ou lorsqu'ils renforcent les préjugés à l'égard des personnes handicapées.

Des parcours universitaires en France conditionnés par la cohérence des politiques d'établissements

Cette section s'intéresse aux parcours universitaires suivis par les enquêtés français. Elle ne présente qu'incidemment les éléments d'information relatifs aux enquêtés norvégiens inscrits dans l'enseignement tertiaire lors de la seconde vague, la faiblesse des effectifs n'autorisant pas une analyse détaillée. Elle décrit dans un premier temps les cursus suivis, les motifs présidant au choix des cursus et les modalités de réinscription. Elle s'intéresse dans un quatrième temps aux mécanismes intervenant dans la poursuite des études des étudiants français, ces mécanismes étant susceptibles d'être également observables dans d'autres pays.

Type de cursus suivi

En France, les enquêtés sont inscrits en sciences humaines et sociales (24 %), en commerce, économie et gestion (24 %), en sciences de l'ingénieur (21 %), en sciences de la santé (13 %), en droit et sciences juridiques (8 %), et suivent des cours de premier cycle pour presque un tiers d'entre eux.

Tableau 6.4 Niveau et types d'études suivies (en %)

Niveau d'études	
Premier cycle	63
Deuxième cycle	37
Total	100
Types d'études	
Ingénierie, fabrication et construction, sciences et techniques	21
Sciences de la santé	13
Sciences humaines et sociales	24
Commerce, économie, gestion	24
Sciences juridiques	8
Autre	10
Total	100

Les étudiants présentant un trouble de l'apprentissage sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits en sciences humaines et sociales (41.9 %) et dans les professions de la santé (16 %) alors que ceux présentant un trouble moteur sont plus enclins que la moyenne à être inscrits en sciences et techniques (50 %). Les étudiants présentant un trouble métabolique sont plus fréquemment inscrits en droit, économie et gestion (54 %), ceux présentant un trouble sensoriel en sciences humaines et sociales (30 %), en droit et en économie et gestion (30 %).

Les enquêtés français sont inscrits dans des universités (y compris classes préparatoires, institut de sciences politiques, etc.) pour 53 % d'entre eux alors qu'ils étaient 75 % à être dans ce cas de figure lors de la première vague. Ils sont inscrits à temps plein dans leur grande majorité (94 %) dans des établissements publics dans 77 % des cas de figure. Ils se distinguent des enquêtés norvégiens qui ne sont inscrits dans des universités que dans les deux cinquièmes des cas.

Les enquêtés n'ont pas changé d'orientation depuis la première vague d'enquête pour 86 % d'entre eux. Les changements d'orientation existants sont plus fréquemment observables auprès des étudiants présentant un trouble moteur (33 %), sensoriel (33 %) et,

dans une moindre mesure, psychique (16 %), alors que le genre, l'âge et l'origine socio-économique ne distinguent pas significativement les enquêtés en la matière.

Le cursus suivi s'inscrit dans la continuité du projet forgé lors de la première vague dans 89 % des cas. Cette continuité est toutefois la moins fréquemment évoquée par les enquêtés présentant un trouble psychique¹. Les cursus semblent plus en lien avec l'emploi que lors de la première vague : les enquêtés sont plus nombreux à juger que les cursus comprennent des stages (76 % contre 36 %), des enseignements adaptés aux exigences du marché du travail (43 % contre 21 %), améliorant leurs connaissances du monde du travail (46 % contre 21 %) et préparant à une carrière professionnelle (65 % contre 38 %).

Tableau 6.5 Type d'établissement, cursus suivis en France et inclusion des questions d'emploi (en %)

	Première vague	Seconde vague
Type d'établissement		
Écoles, IUT, établissements d'enseignement technique	27.7	47.0
Université	72.3	53.0
Inscrits dans des établissements publics	86.0	77.0
Inscrits à temps plein	92.5	94.0
Inclusion des dimensions liées à l'emploi		
Stages	36.0	76.0
Enseignements adaptés aux exigences du marché du travail	21.2	43.0
Enseignements et des activités qui améliorent votre connaissance du monde du travail	21.2	46.0
Enseignements et des activités préparant à une activité professionnelle	38.2	65.0
Enseignement à distance	5.2	7.0
Possibilités d'aménagements	9.0	23.0

Les enquêtés sont relativement peu enclins à juger les cursus flexibles d'un point de vue pédagogique. Ils le sont toutefois plus volontiers que lors de la première vague : ils estiment pour 23 % d'entre eux qu'ils comprennent quelles possibilités d'aménagement sont disponibles (contre 9 %) et évoquent les possibilités d'enseignement à distance pour 7 % d'entre eux (contre 5 %). Cette éventualité a surtout été évoquée par les enquêtés présentant un trouble moteur (66 %).

Les enquêtés norvégiens estiment pour les deux tiers d'entre eux que les enseignements sont en lien avec le marché de l'emploi soit sous la forme de stages, d'enseignements adaptés au marché du travail, d'enseignements qui améliorent leurs connaissances du marché du travail ou qui les préparent à une activité professionnelle.

Choix des cursus

L'accessibilité (79 %) reste le principal facteur ayant motivé le choix de l'établissement. La réputation universitaire est évoquée plus fréquemment que lors de la première vague (41 % contre 35 %) alors que l'influence des conseils est moins fréquemment évoquée (29 % contre 34 %). Le choix contraint est évoqué dans une proportion voisine (40 %).

Tableau 6.6 Facteurs ayant motivé le choix de l'établissement et signalement du besoin (en %)

	Première vague	Seconde vague
Facteurs ayant motivé le choix de l'établissement		
Réputation académique	35.0	41.0
Niveau d'accessibilité et réputation en la matière (y compris ressources financières)	76.7	79.0
Conseils de la famille ou de professionnels	34.0	29.0
Contrainte liée au cursus choisi ou à l'acceptation de l'étudiant par l'établissement	42.7	40.0
Signalement du besoin		
Besoin signalé	40.1	45.0
Besoin non signalé	59.9	55.0
Total	100.0	100.0

La réputation est un facteur qui a été le plus fréquemment évoqué par les étudiants dont la mère a accédé à l'enseignement supérieur (82 %) ainsi que par ceux présentant un trouble moteur (27 %) ou de l'apprentissage (43 %). L'accessibilité financière (évoquée par 20 % des enquêtés) a été le plus fréquemment énoncée par les étudiants d'origine plus modeste, notamment lorsqu'ils présentent un trouble métabolique ou un trouble psychique.

Les modalités d'inscription ou de réinscription

Les enquêtés ont signalé leurs besoins éducatifs lors de leur réinscription dans l'établissement dans 45 % des cas, soit 5 % de plus par rapport à la première vague. Ceux qui ne l'ont pas fait n'ont pas jugé cette démarche nécessaire (26 %) ou ont jugé qu'ils n'étaient pas handicapés ou n'avaient pas de besoins particuliers (22 %). Seuls 7 % se sont abstenus par crainte d'être stigmatisés. Ils sont proportionnellement plus nombreux à présenter un trouble psychique ou un trouble de l'apprentissage et à avoir des parents exerçant des fonctions d'encadrement et ayant accédé à l'enseignement supérieur.

Les enquêtés ont essentiellement été soutenus par leurs familles (50 %) lors de cette réinscription. Ils ne sont que 11 % à dire avoir été conseillés et soutenus par des services d'information et d'orientation et 12 % par des service spécifiquement dédiés aux étudiants handicapés. Les enquêtés qui n'ont pas été soutenus estiment pour les deux tiers ne pas en avoir eu besoin.

Les soutiens mobilisés pour faciliter la réinscription prennent essentiellement la forme d'informations. Celles-ci renseignent sur les perspectives qui se présentent en termes d'enseignements (60 %), de parcours (43 %), de perspectives professionnelles (34 %) ou de possibilités de stages (31 %). Elles renvoient bien moins fréquemment aux soutiens et aux aménagements auxquels peuvent prétendre les étudiants : seuls 16 % estiment avoir bénéficié d'informations sur les conditions d'accès aux soutiens techniques, financiers ou humains et les possibilités d'enseignement à distance n'ont été évoquées que par 5 % des enquêtés.

Les informations concernant les perspectives d'emploi ont été le plus souvent citées par des étudiants présentant des troubles de la motricité, des troubles métaboliques ou psychologiques tandis que les informations sur les conditions d'inscription sont plus souvent citées par les enquêtés ayant des troubles sensoriels.

Tableau 6.7 Origine et type des soutiens mobilisés, raisons du refus et impact des soutiens (en %)

Origine des soutiens et conseils	
Famille et amis	50.0
Associations d'étudiants	7.0
Services dédiés aux handicapés	12.0
Services d'accompagnement professionnel	4.0
Services d'information et d'orientation professionnelle	11.0
Services d'accompagnement externes	7.0
Soutiens obtenus	
Soutiens obtenus	48.0
Soutiens non obtenus, mais nécessaires	8.0
Soutiens non obtenus et non nécessaires	33.0
Soutiens non obtenus et existence de soutiens ignorée	12.0
Total	100.0
Types de soutiens fournis	
Information sur les stages	31.0
Information sur l'enseignement à distance	5.0
Information sur l'accès aux soutiens techniques, financiers et humains	16.0
Information sur les modalités d'inscription	23.0
Information sur les perspectives professionnelles	34.0
Information sur les parcours possibles	43.0
Information sur les enseignements proposés	66.0
Impact des soutiens	
Choisir en connaissance de cause	61.0
Prendre les décisions en toute confiance	43.0
Ajuster objectifs et points forts	21.0
S'affirmer	21.0
Accéder aux stages souhaités	14.0
Identifier les compétences	16.0
Prendre conscience des besoins	16.0
Faire le trajet entre domicile et établissement	10.0

Ces informations semblent faciliter le choix des cursus : les enquêtés estiment avoir pu choisir le cursus en connaissance de cause dans 61 % des cas et prendre leurs décisions dans 43 % des cas de figure. Le rôle des informations quant au choix des cursus est plus particulièrement relevé par les étudiants d'origine modeste et ceux présentant un trouble sensoriel ou métabolique.

Elles peinent toutefois à sensibiliser les étudiants aux dynamiques qui peuvent présider à l'accès aux soutiens : ils ne sont que 16 % à juger que les soutiens et les conseils leur ont permis d'avoir conscience de leurs besoins, d'ajuster leurs objectifs à leurs points forts (21 %) et dans une proportion équivalente de s'affirmer. Elles peinent également à informer les étudiants sur les exigences de l'enseignement tertiaire et à les préparer à la réussite universitaire : seuls 16 % des enquêtés estiment que les soutiens et les conseils leur ont permis d'identifier leurs compétences.

D'une manière générale, les enquêtés relient le plus souvent leur progression universitaire aux aptitudes acquises lors des enseignements (55 %) et au sentiment d'indépendance conféré par le cercle familial ou amical (40 %). Ils l'attribuent bien moins souvent à la qualité de l'information relative aux perspectives professionnelles et aux exigences liées aux cours (26 %), à la compétence des personnels (23 %) ou à l'existence d'un réseau de soutien auquel ils peuvent s'adresser en cas de besoin (12 %). Ils insistent par ailleurs pour 21 % d'entre eux sur le rôle joué par l'autonomie

personnelle et, dans une proportion identique, sur l'importance des ressources financières suffisantes.

Tableau 6.8 Facteurs ayant conditionné les parcours universitaires (en %)

Des cours procurant les aptitudes souhaitées	55.0
Des cours rendant indépendant(e)	32.0
Une bonne information concernant les perspectives professionnelles et les exigences liées aux cours	26.0
Les aménagements nécessaires	15.0
Un réseau efficace de soutien auquel vous pouviez vous adresser en cas de besoin	12.0
Une évaluation régulière des résultats et des progrès	13.0
La compétence des personnels	23.0
L'existence d'équipements et d'aménagements nécessaires au déplacement	6.0
Les possibilités d'être plus autonome	21.0
Des ressources financières suffisantes	21.0
L'aide de la famille ou d'amis pour dépasser les obstacles rencontrés	40.0

Un environnement éducatif peu propice à la continuité des parcours universitaires en France

Les parcours universitaires dépendent toutefois largement du niveau d'investissement personnel des acteurs œuvrant à l'accueil et à l'accompagnement des étudiants handicapés, de l'investissement personnel de ces derniers et de leur entourage familial et amical.

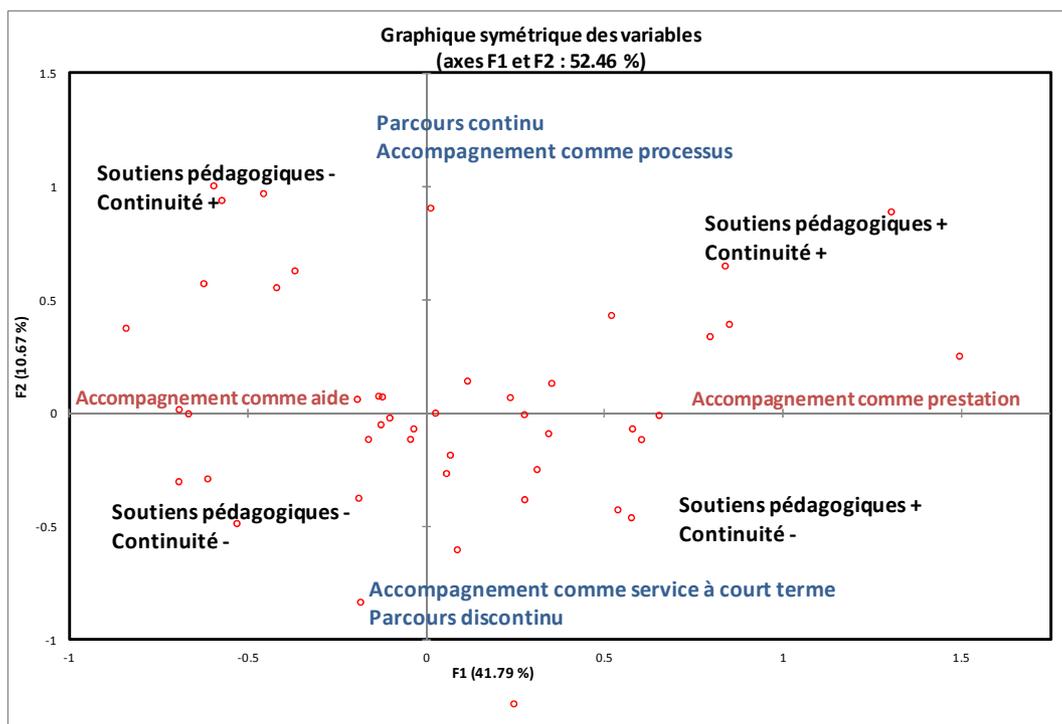
Des parcours universitaires essentiellement liés aux stratégies de compensation des acteurs

Le premier axe du graphique 6.3 (contribution 41.8 %) relie la poursuite des études à l'éthos inclusif impulsé par les établissements universitaires et à la conception de l'accompagnement qui en résulte. À l'extrémité gauche de l'axe figurent les enquêtés qui estiment plus fréquemment que la moyenne que leur déficience n'impacte pas sur leurs conditions d'études. Ces étudiants suivent des cursus plutôt orientés vers l'emploi et offrant des possibilités d'aménagement de cursus plus ou moins développés dans des établissements qui ne semblent toutefois pas avoir pleinement inclus la question du handicap dans leur politique d'établissement. Ils estiment ne pas avoir eu de besoins de soutien pour s'inscrire dans leur nouveau cursus et ne bénéficient d'aucun soutien lié à la poursuite de leurs études qu'il soit d'ordre pédagogique, technique ou humain ; les soutiens proviennent essentiellement de structures extérieures à l'établissement qu'ils soient formels (associations) ou plus informels (parents et amis). Ils sont plus enclins que la moyenne à juger ces soutiens plutôt appropriés tant en termes de réussite universitaire qu'en termes de préparation au futur : ils estiment plus volontiers que la moyenne être bien préparés pour la suite de leurs parcours universitaires, exercer une activité professionnelle ou être autonomes. Ils ont le sentiment de faire partie de la communauté universitaire et sont assez optimistes quant à leur futur : ils pensent pouvoir participer activement au développement de la société, s'engager civiquement et être financièrement indépendants.

Cette extrémité de l'axe regroupe les étudiants dont la cohérence et la continuité du parcours universitaire repose sur la mobilisation d'acteurs extérieurs à l'université afin de pallier les faiblesses des soutiens et des aménagements proposés par celle-ci. On peut citer à ce titre l'exemple de cet étudiante qui indique avoir dû « batailler avec le relais

handicap pour obtenir des aides souvent peu adaptées » et dit n'avoir pu bénéficier que de l'aide à la prise de notes de ses camarades non handicapés et d'interprètes mis à disposition par une association extérieure à l'établissement (Rick, 2011). On peut également retenir l'exemple de cet interviewé de BTS qui, après avoir essayé plusieurs refus de stages de la part de l'université, y parvient finalement par l'intermédiaire d'une association. La continuité des parcours universitaires repose essentiellement sur la mobilisation de soutiens extérieurs mis à disposition par des associations de personnes handicapées ou par la famille (Rick, 2011). Cette configuration est particulièrement observable chez les étudiants présentant un trouble de l'apprentissage ou un trouble sensoriel.

Graphique 6.3 Parcours universitaires et stratégies pour l'accessibilité de l'environnement éducatif



À l'autre extrémité de l'axe figurent les enquêtés qui poursuivent leurs études dans des établissements ayant développé une politique en matière de handicap. Cette politique accorde toutefois une importance toute relative aux facteurs influant sur la continuité et la cohérence des parcours, les étudiants semblant essentiellement avoir été soutenus par leurs parents et/ou leurs amis lors de la procédure d'inscription. Par ailleurs, celles et ceux figurant à cette extrémité de l'axe sont plus enclins que la moyenne à indiquer ne pas avoir bénéficié de soutiens informels d'étudiants ou d'enseignants ainsi que de conseils plus formels venant de conseillers tels que les chargés de mission handicap.

Cette politique semble également relativement peu orientée vers la mise en compétence des étudiants puisque celles et ceux figurant à cette extrémité de l'axe jugent l'impact des soutiens pédagogiques et techniques dont ils bénéficient sur leur réussite relativement peu important. Enfin, cette politique n'intègre que très partiellement le devenir des étudiants, ces derniers étant proportionnellement plus nombreux à juger ne pas être préparés à exercer une activité professionnelle et à devenir autonomes. Ils sont

également moins optimistes quant à leurs possibilités de participation, à leur engagement civique et à leur indépendance financière. La continuité des études ainsi que les possibilités d'inscription sociale et professionnelle futures reposent en cela, au premier chef, sur un investissement personnel des membres de la communauté universitaire tels que les enseignants ou les étudiants, mais aussi les professionnels de l'unité handicap, pour trouver des réponses pratiques aux problèmes rencontrés par les étudiants. Cette configuration est plus particulièrement observable auprès des étudiants qui estiment que leur déficience impacte sur leurs conditions d'études, notamment lorsqu'ils présentent un trouble moteur, psychique ou métabolique. Elle caractérise les parcours universitaires se déroulant dans des établissements où la politique en matière de handicap est orientée vers l'attribution des aides et soutiens auxquels les étudiants peuvent légalement prétendre, sans toutefois considérer les dimensions intervenant dans leurs possibilités d'affiliation ou leur devenir. Le soutien s'apparente alors à une prestation bien plus qu'à un processus d'accompagnement visant la continuité et la cohérence des études afin de fournir aux étudiants les parcours qui leur donnent les aptitudes nécessaires à la réussite ainsi qu'à leur inscription sociale et professionnelle.

Le premier axe de l'analyse factorielle suggère que la qualité des parcours universitaires dépend des stratégies de compensation développées par les acteurs impliqués dans le processus éducatif, soit parce que les établissements n'ont pas adopté de politique en matière de handicap, soit parce que leur politique tend à résumer le soutien à la délivrance de prestations au détriment des facteurs conduisant à la réussite universitaire, à la transition vers l'emploi et à l'inclusion sociale. Dans ce dernier cas de figure, la qualité des parcours universitaires repose sur les stratégies de compensation que développent les étudiants en faisant appel aux autres étudiants, aux associations et à leurs familles. Lorsque l'établissement n'a pas adopté de politique en matière de handicap, la qualité des parcours dépend des stratégies de compensation élaborées tant par les étudiants que par leur famille et le personnel en charge de leur accueil et de leur accompagnement. L'accompagnement dépend alors très souvent de leur investissement personnel, de leur désir d'aider et d'accompagner l'étudiant qui rencontre des difficultés et de la qualité des liens interpersonnels, avant d'être le fruit d'une coopération fondée sur une complémentarité des compétences et conditionné par le projet de l'étudiant et l'implication de l'ensemble de la communauté. La qualité des parcours en devient assez aléatoire au risque de surexposer les étudiants au risque d'échec.

En cela, le premier axe rappelle que la qualité des parcours universitaires dépend de l'éthos inclusif promu par les établissements d'enseignement supérieur (Ebersold, 2008 ; OCDE, 2011). L'existence d'un tel éthos contribue à faire de l'ouverture à la diversité et de l'accessibilité pédagogique, sociale, psychologique et physique des composantes à part entière de la politique d'établissement et peut jouer un rôle important dans les décisions prises par les étudiants, à l'image de cet interviewé, qui a préféré s'inscrire en BTS du fait de l'existence dans l'établissement d'une politique active de soutien à la réussite et à l'inclusion. L'absence de cet éthos tend à amoindrir l'impact des politiques développées par les universités à l'égard des étudiants vulnérables et à perpétuer une vision négative du handicap tendant à résumer l'accessibilité à ses dimensions physiques au détriment de ses dimensions pédagogiques, psychologiques et sociales. Elle risque en cela de subordonner la qualité des parcours éducatifs aux stratégies de compensation élaborées à la fois par les étudiants, et par les personnels de l'université et de lier les difficultés que les étudiants peuvent rencontrer aux caractéristiques de la déficience et non pas aux diverses dimensions des stratégies et politiques développées par les établissements.

Des parcours universitaires subordonnés à la cohérence des stratégies de soutien

Le second axe du graphique 6.4 (contribution 10.67 %) relie les parcours universitaires à la qualité des soutiens et des aménagements formels. À son extrémité supérieure figurent les enquêtés estimant avoir été soutenus et conseillés par les établissements sur les enseignements proposés, les parcours possibles, les perspectives d'emploi, les aides et les aménagements existants (y compris en termes d'enseignement à distance). Les cursus suivis sont relativement orientés vers l'emploi et offrent des possibilités d'aménagements. Les enquêtés relient leurs parcours universitaires au degré d'autonomie financière dont ils disposent, au degré d'indépendance qu'offrent les enseignements, à la qualité de l'information ainsi qu'à la qualité des soutiens dont ils ont bénéficié. Au cours de l'année universitaire, ces soutiens semblent toutefois plus volontiers provenir de l'entourage familial ou amical ou encore d'organismes extérieurs à l'université, notamment pour accéder aux aides techniques nécessaires, que de l'action de conseillers de l'université. Les enquêtés figurant à cette extrémité de l'axe sont par ailleurs proportionnellement plus nombreux à se juger préparés à réussir leur parcours, à exercer une activité professionnelle, à être autonomes. Ils sont également optimistes quant à leurs possibilités de participation, à leur engagement civique et à leur indépendance financière.

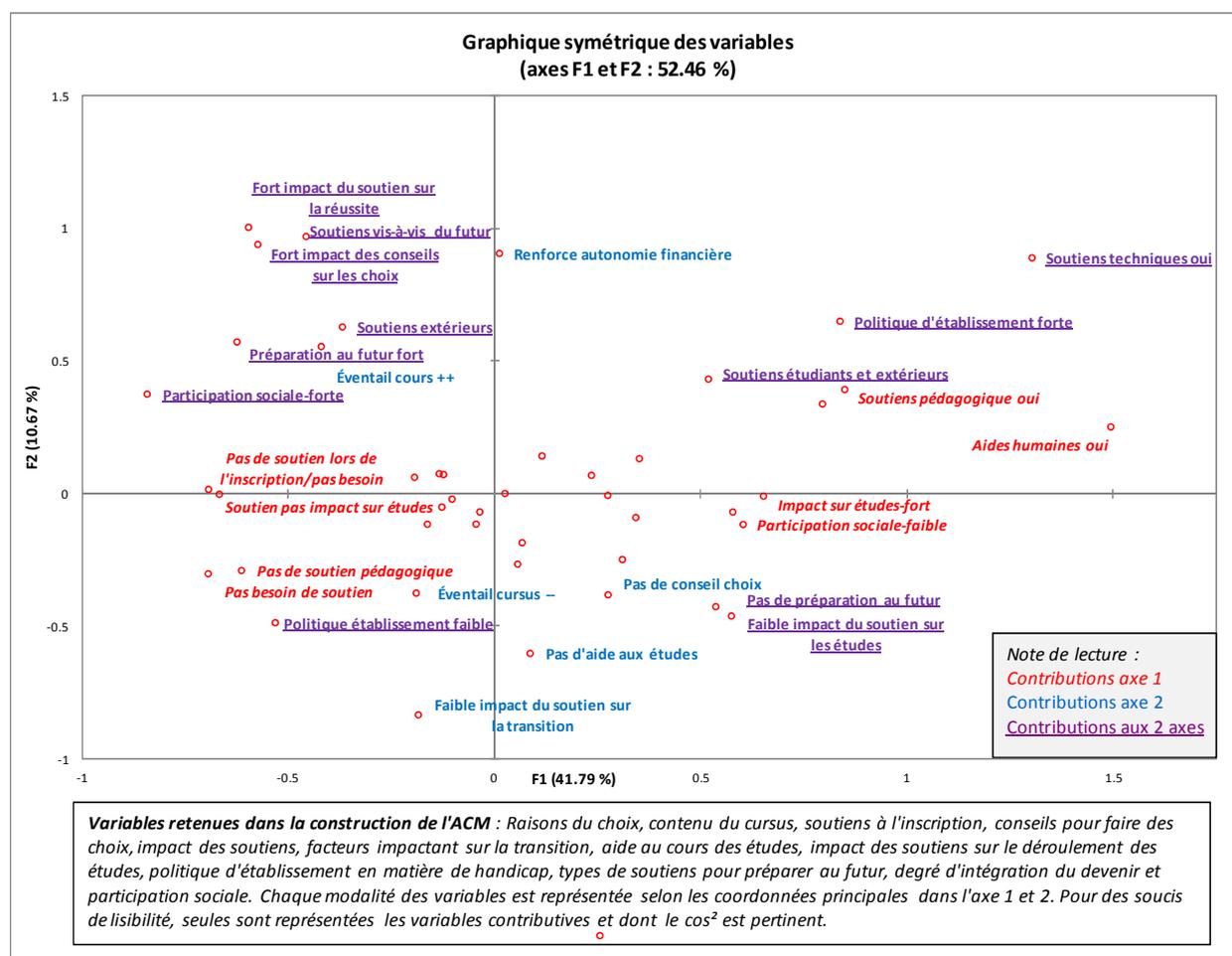
Cette configuration renvoie à des parcours conditionnés par des stratégies de soutien essentiellement centrées sur l'accueil et l'orientation au détriment des différentes dimensions intervenant dans le déroulement du cursus. Elle pousse les étudiants à se tourner vers les soutiens informels que peuvent offrir les enseignants ainsi que les associations de personnes handicapées. Ceci est particulièrement relevé par les enquêtés présentant un trouble sensoriel. On peut citer à cet égard l'exemple de cet interviewé, inscrit en troisième cycle, soulignant le rôle joué par un volontaire travaillant au sein du relais handicap grâce auquel il a pu bénéficier d'une formation en langue des signes via des associations spécialisées.

À l'autre extrémité de l'axe figurent les enquêtés qui suivent des enseignements relativement peu orientés vers l'emploi et offrant peu d'aménagements. Ces enquêtés sont plus enclins que la moyenne à estimer avoir été mal ou insuffisamment conseillés et à juger que les soutiens dont ils ont bénéficié ne leur ont que partiellement permis de choisir leur cursus en connaissance de cause, d'identifier leurs compétences, de prendre conscience de leurs éventuels besoins éducatifs ou encore de s'affirmer. Ils sont également un grand nombre à être critiques quant à la disponibilité et à la qualité des soutiens et aménagements dont ils peuvent avoir besoin et à regretter que les soutiens techniques, humains et pédagogiques auxquels ils peuvent avoir accédé n'aient pas eu plus d'impact en termes de compétences et d'autonomie. Ils regrettent plus volontiers que la moyenne ne pas être suffisamment préparés par l'enseignement supérieur aux exigences futures qui se présenteront à eux et ils sont assez peu optimistes quant à leurs possibilités d'inscription sociale et professionnelle. Cette configuration renvoie aux parcours dont la continuité et la cohérence dépendent essentiellement des ressources, notamment familiales ou informelles, mobilisées par les intéressés tant en termes d'orientation que de suivi durant le cursus universitaire au risque de faire reposer la réussite universitaire sur les caractéristiques sociales des parents.

Le second axe suggère ainsi que la qualité des parcours universitaires implique des stratégies d'accompagnement considérant les facteurs conditionnant les possibilités de transition au sein des cycles et entre les cycles universitaires. Ces possibilités semblent dépendre du travail mené auprès des étudiants pour leur permettre de choisir les

enseignements, les cursus, etc. ; elles sont toutefois également conditionnées par la continuité des échanges et des soutiens de la part du service d'accueil et d'accompagnement des étudiants à besoins éducatifs particuliers ou des autres services de l'université, cette continuité permettant de réduire le niveau de dépendance des étudiants vis-à-vis de la bonne volonté de leurs camarades, voire des enseignants ; les possibilités de cheminement sont en outre subordonnées à l'aptitude des soutiens à privilégier la mise en compétence des intéressés par delà la simple aide. Le second axe rappelle ainsi que la qualité des parcours universitaires est indissociable des stratégies d'accompagnement respectant les diverses dimensions intervenant dans les possibilités de cheminement.

Graphique 6.4 Parcours universitaires des enquêtés français



Les parcours professionnels en Norvège

Cette section s'intéresse aux mécanismes régissant les parcours professionnels des enquêtés norvégiens. Elle ne présente pas les éléments d'informations relatifs aux enquêtés français travaillant lors de la seconde vague, compte tenu de la faiblesse des effectifs. Elle décrit dans un premier temps les caractéristiques de l'emploi exercé pour, dans un second temps, s'intéresser aux mécanismes intervenant dans les parcours dans l'emploi. Ces mécanismes sont susceptibles d'être également observés dans d'autres pays.

Des enquêtés qui travaillent en majorité dans les secteurs de la santé et de l'éducation

Les enquêtés norvégiens exercent le même emploi que lors de la première vague dans 60 % des cas. Cet emploi se situe dans les secteurs des affaires et services financiers (14 %), de l'éducation et de la santé (32.5 %), du commerce et de la restauration (12 %) et des secteurs de l'industrie, du bâtiment et des transports (16.5 %). Ces entreprises comprennent moins de 50 salariés dans plus de la moitié des cas.

Tableau 6.9 Secteur d'activité et conditions d'accès à l'emploi des enquêtés norvégiens (en %)

Secteur d'activité	
Commerce et services financiers	14.0
Commerce et restauration	12.0
Éducation et santé	32.5
Industrie, bâtiment et transports	16.5
Autres	25.0
Total	100.0
Conditions d'accès à l'emploi	
Emploi souhaité	76.9
Emploi trouvé aisément ou très aisément	71.0
Emploi trouvé grâce à la formation suivie	57.7
Emploi lié à l'expérience professionnelle	51.3

Ils jugent que trouver cet emploi fut très aisé ou aisé dans 70 % des cas et qu'il correspond à leurs souhaits dans plus des trois quarts des cas. Ils estiment l'avoir trouvé grâce à la formation suivie dans près des deux tiers des cas et grâce à l'expérience professionnelle acquise dans la moitié des cas.

Ils travaillent dans le secteur privé pour plus de la moitié d'entre eux où ils occupent un emploi permanent dans plus des quatre cinquièmes des cas. Ils exercent des fonctions d'encadrement dans un quart des cas et travaillent moins de 37.5 heures dans près des trois cinquièmes des cas. Leurs horaires sont fixes dans 69 % des cas et ils souhaiteraient travailler plus pour 16 % d'entre eux et moins pour 30 % d'entre eux.

Les enquêtés jugent leurs revenus satisfaisants dans près des deux cinquièmes des cas. Ils indiquent un revenu annuel net inférieur à EUR 38 776 pour un tiers d'entre eux et supérieur à EUR 51 900 pour un cinquième d'entre eux. Les revenus s'échelonnent entre ces deux montants dans les deux cinquièmes des cas. Ils sont relativement peu nombreux à bénéficier de soutiens provenant de la famille ou de services existants et lorsqu'ils en ont besoin ils y accèdent le plus souvent.

L'emploi exercé semble être une source de bien-être et de reconnaissance. Les enquêtés jugent qu'il leur offre une qualité de vie satisfaisante dans deux tiers des cas et qu'il contribue à leur reconnaissance dans près des deux tiers des cas. Ils sont un peu moins enclins à dire qu'il les conforte dans leurs aptitudes et possibilités (51 %), leur donne confiance en eux (46 %) ou leur permet de mener une vie indépendante.

L'analyse permet de dégager un lien significatif entre les parcours professionnels et les caractéristiques socio-démographiques des enquêtés ou leur état de santé, et les questionnaires diffusés lors de la seconde vague n'incluaient aucune question relative à la déficience ou au besoin éducatif.

Tableau 6.10 Caractéristiques de l'emploi exercé par les jeunes adultes norvégiens, leurs revenus, conditions de travail et qualités attribuées au travail (en %)

Caractéristiques de l'emploi (effectifs 78)	
Secteur privé	56.4
Responsabilités managériales	26.9
Moins de 50 salariés	55.1
Souhaiteraient travailler plus	16.0
Souhaiteraient travailler moins	30.0
Durée du travail	
Horaires fixes	69.0
Emploi permanent	85.0
Moins de 37.5 heures	57.7
Revenus nets annuels (en EUR)	
Moins de 38 776	33.3
38 776 – 51 701	42.3
Plus de 51 701	24.4
Total	100.0
Soutiens mobilisés	
Soutiens familiaux	22.0
Ne bénéficient d'aucun soutien	68.0
Soutiens refusés	29.0
Satisfaction au travail	
Souhaitent changer d'emploi	45.0
Très inclus dans l'entreprise	65.0
Qualités imputées au travail	
Qualité de vie satisfaisante	62.0
Vie indépendante	46.0
Revenus satisfaisants	58.0
Sentiment de reconnaissance	58.0
Ont conscience de leurs aptitudes et possibilités	65.0
Ont confiance en eux	46.0
Participent aux activités de l'entreprise	62.0

Des parcours professionnels plus difficiles dans les petites entreprises

Les conditions régissant les parcours professionnels semblent toutefois conditionnées par la taille des entreprises et les stratégies de recrutement qui peuvent y être liées ainsi que par le secteur d'activité de l'entreprise.

Un travail à temps partiel source de fragilité

Le premier axe de l'analyse factorielle (contribution 30.83) dans le graphique 6.5 relie les parcours professionnels aux stratégies de recrutement des entreprises en opposant ceux qui travaillent à temps plein à ceux qui travaillent à temps partiel. À l'extrémité gauche de l'axe horizontal figurent les enquêtés qui ont conservé leur emploi, qu'ils exercent dans des entreprises de plus de 50 salariés, depuis la première vague. Cet emploi semble être en lien avec les études suivies puisque les enquêtés figurant à cette extrémité de l'axe disent l'avoir trouvé essentiellement du fait de la qualification acquise lors des études. Ces enquêtés travaillent plus de 37.5 heures hebdomadaires et disposent plus fréquemment que la moyenne de revenus annuels supérieurs à EUR 38 776 ; ils accordent à l'emploi un effet d'affiliation certain et portent volontiers un jugement positif sur leur

bien-être. Ils estiment par ailleurs pouvoir maîtriser le cours de leur vie comme ils le souhaitent, réaliser les projets qu'ils entendent mener et se jugent aussi capables et estimables que tout un chacun. Cet emploi peut avoir contribué à l'inscription sociale des intéressés puisque cette configuration est notamment observable auprès des enquêtés vivant en couple qui sont par ailleurs plus âgés que la moyenne.

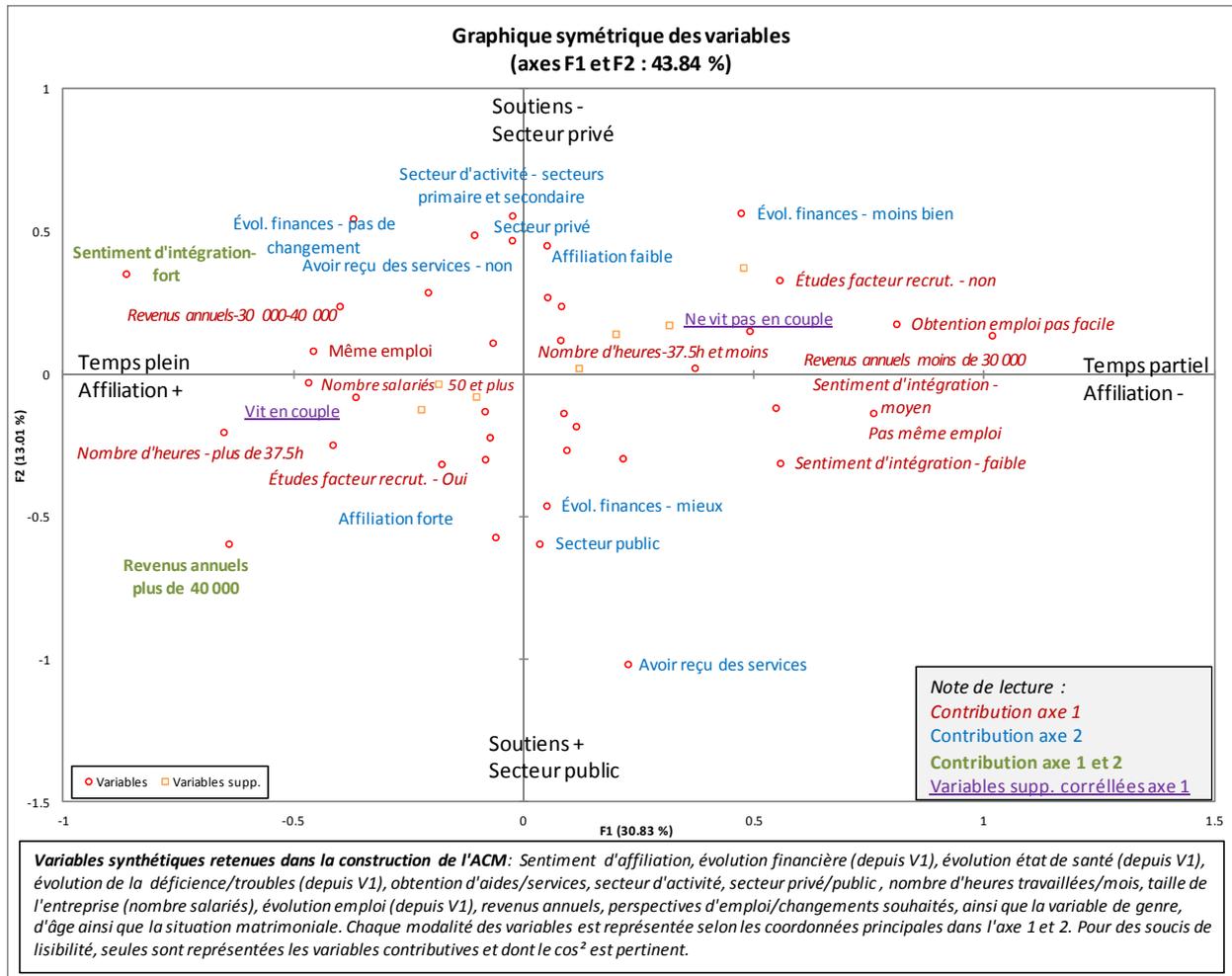
Ils se démarquent des enquêtés se situant à l'autre extrémité de l'axe qui n'ont pas conservé leur emploi depuis la première vague. Ces enquêtés disent avoir connu des difficultés à retrouver un emploi qu'ils exercent le plus souvent à temps partiel. L'obtention de cet emploi semble plus être liée à l'expérience professionnelle acquise, voire au hasard qu'à la formation obtenue. Leur temps de travail est généralement d'une durée inférieure à 37.5 heures hebdomadaires et les enquêtés disposent plus fréquemment que la moyenne de revenus annuels inférieurs à EUR 38 776. L'effet d'affiliation de l'emploi est assez relatif : s'ils portent dans l'ensemble un jugement positif sur leur bien-être, ils sont bien plus critiques quant à leur aptitude à mener à bien leurs projets et moins enclins que la moyenne à se juger aussi capables et estimables que tout un chacun. Cet emploi peut ne pas favoriser l'inscription sociale des intéressés puisque cette configuration est notamment prégnante chez les enquêtés vivant seuls, ces derniers étant par ailleurs plutôt jeunes.

En opposant les conditions de travail des enquêtés travaillant dans des entreprises de plus de 50 salariés à celles des enquêtés travaillant dans des entreprises de taille inférieure, l'opposition sur le premier axe souligne l'importance de l'existence d'une politique en matière de diversité au sein des entreprises. Les entreprises de grande taille, à l'exemple de celle rencontrée lors de la visite d'études, ont en général davantage que celles de petite taille, adopté une politique en matière de handicap les incitant à relier leurs stratégies de recrutement et leurs modes de rémunération à la qualification des intéressés, et à veiller dans la mesure du possible, à ce que les salariés handicapés puissent conjuguer les exigences du poste de travail avec les nécessités de la déficience. Elles se distinguent en cela des entreprises de petite taille, plus hésitantes à formaliser une politique en matière de diversité et dont les stratégies de recrutement peuvent privilégier les candidats dont la productivité est immédiate (grâce, notamment, à une expérience professionnelle avérée) et nécessitant peu d'aménagements (Blanc, 2009 ; Greve, 2009 ; Shima *et al.*, 2008). On peut par exemple citer le cas de cet interviewé qui relie ses possibilités d'accès à l'emploi à la rareté de sa qualification, mais aussi au fait que sa déficience ne nécessite pas d'aménagements dont la mise en œuvre serait coûteuse en temps et en énergie lorsqu'elle ne l'est pas financièrement (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Mais en opposant les enquêtés qui travaillent à temps plein à ceux qui travaillent à temps partiel, le premier axe de l'analyse factorielle souligne aussi les vulnérabilités que peut engendrer le travail à temps partiel. Essentiel pour accéder à l'emploi dans certains cas de figure, le travail à temps partiel peut toutefois également être un vecteur de fragilité. Il rend les conditions d'accès à l'emploi plus difficiles, ainsi que l'a d'ailleurs souligné un interviewé, lorsqu'il affirme qu'il n'est pas toujours aisé d'acquérir une expérience professionnelle parce qu'il ne peut pas travailler à temps plein (Legard et Aargaard Terjesen, 2010). Il réduit les revenus lorsque la perte de salaire ne trouve aucune forme de compensation au risque d'exposer les intéressés à la pauvreté. Il peut ainsi restreindre les possibilités d'intégration dans l'entreprise et, ce faisant, renforcer la précarité du travail et réduire l'effet d'affiliation que porte en soi le travail. Autant d'éléments qui soulignent l'importance des modalités permettant de compenser les pertes de revenus que peuvent engendrer les limitations fonctionnelles liées à la déficience, à

l'image de cet interviewé, qui n'a pu exercer une activité professionnelle et s'y maintenir que parce que sa perte de revenus liée au travail à mi-temps a été financièrement compensée (Legard et Aargaard Terjesen, 2010).

Graphique 6.5 Parcours professionnels des enquêtés norvégiens



Des parcours professionnels variables selon les secteurs

Le second axe de l'analyse factorielle (contribution 13.01 %) relie ainsi les parcours professionnels aux caractéristiques du secteur d'activité en distinguant les enquêtés ayant bénéficié de soutiens à ceux qui n'en ont pas bénéficié. À l'extrémité supérieure de l'axe figurent les enquêtés non soutenus financièrement ni par des services d'accompagnement et de soutien ni par leurs familles. Ces enquêtés travaillent dans le secteur privé et, plus particulièrement dans le secteur industriel, le BTP et les transports. Ils sont plus enclins que la moyenne à dire que cet emploi n'a qu'un impact relatif en termes de qualité de vie, de confiance en soi et d'indépendance sociale et financière. Ils jugent aussi plus volontiers que la moyenne qu'il ne leur offre pas toujours une situation économique satisfaisante : les enquêtés figurant à cette extrémité de l'axe estiment dans l'ensemble que leur situation financière est au mieux restée stable. En revanche, ils voient dans cet emploi une possibilité de réalisation de soi : ils sont plus enclins que la moyenne à porter

un jugement positif sur leur bien-être, à dire qu'ils peuvent mener à bien leurs projets et à s'estimer aussi capables et estimables que tout un chacun.

Ces enquêtés se distinguent de ceux figurant à l'autre extrémité de l'axe et qui bénéficient de soutiens financiers. Ils travaillent le plus souvent dans des entreprises du secteur public, notamment dans le secteur de l'éducation et de la santé. Ils attribuent à cet emploi un certain effet affiliateur puisqu'ils estiment plus volontiers que la moyenne qu'il est source de reconnaissance sociale, qu'il leur apporte une qualité de vie satisfaisante, une confiance en soi et une indépendance financière et sociale. Figurent en outre à cette extrémité de l'axe les enquêtés dont les revenus annuels sont les plus importants et qui jugent que leur situation financière s'est améliorée.

En distinguant de la sorte les enquêtés ayant bénéficié de soutiens financiers de ceux qui ne sont pas dans ce cas de figure, le second axe relie les parcours professionnels aux caractéristiques du secteur d'activité et aux formes d'aménagement possible. La question des aménagements ne se pose pas dans les mêmes termes dans tous les secteurs d'activité, le secteur public pouvant être plus réceptif aux exigences d'aménagements que le secteur privé. De même, la question des aménagements est plus facile à traiter dans certains secteurs que dans d'autres. Les études de cas réalisées en Norvège soulignent par exemple le rôle du secteur informatique, à l'image de cet interviewé présentant des difficultés de lecture et d'écriture, dont l'emploi de réparation et d'entretien d'ordinateurs ne requiert que peu de compétences en matière d'écriture et de lecture et n'a demandé pour aménagement de poste de la part de l'employeur, qu'une autorisation de raccourcir les rapports qui pouvaient éventuellement être nécessités. On peut également citer l'exemple de cet interviewé présentant une déficience motrice et travaillant dans le secteur informatique et qui ne requiert à ce titre nul aménagement.

Conclusions

Une transition croissante vers l'enseignement tertiaire

Les enquêtés français se sentent mieux inclus depuis la première vague pour près de la moitié d'entre eux et estiment avoir gagné en autonomie financière pour un tiers d'entre eux. Cette évolution peut être rapprochée d'un nombre croissant d'enquêtés ayant accédé à l'enseignement tertiaire à l'issue du lycée, notamment lorsqu'ils proviennent de milieux socio-économiques élevés et/ou n'ont pas connu d'échec scolaire. En effet, s'ils n'y accèdent pas directement à la sortie de l'enseignement secondaire, ils tendent à le faire après avoir exercé un emploi et connu une période d'activité.

Le retard pris pour mettre en œuvre la première vague de l'étude longitudinale ne permet pas de fournir de données précises sur l'accès à l'emploi des enquêtés inscrits dans l'enseignement tertiaire à ce moment de l'enquête. L'analyse révèle toutefois que les enquêtés exerçant un emploi lors de la seconde vague le relie à la formation suivie, même s'il n'a pas été aisé à trouver et s'il ne correspond pas toujours à leur projet.

Mais si le travail est synonyme d'indépendance financière, il n'est cependant source d'affiliation qu'à condition qu'existent les aménagements et les soutiens permettant aux intéressés d'exercer leur emploi dans des conditions satisfaisantes et de conjuguer, notamment, les exigences liées au poste de travail avec celles inhérentes à la déficience. En cela l'analyse rappelle que l'évolution des situations dépend à maints égards des formes de soutien dont disposent les jeunes adultes handicapés et les entreprises. Elle invite, ainsi que souligné précédemment, les établissements d'enseignement tertiaire à se préoccuper de la transition vers les stages et vers l'emploi des étudiants à besoins

éducatifs particuliers et à inclure dans leurs stratégies d'accompagnement le maintien dans l'activité des intéressés.

La situation des enquêtés norvégiens est moins évolutive que celle des enquêtés français, la plupart conservant l'activité exercée lors de la première vague. Elle est également plus contrastée : 38 % estiment que leur situation financière s'est améliorée, notamment lorsqu'ils n'ont pas changé d'emploi. À l'inverse, 31 % jugent qu'elle s'est dégradée, notamment lorsqu'ils suivent des études. Ces derniers sont en effet plus enclins que la moyenne à bénéficier de prestations financières liées à la déficience et à être soutenus par leurs familles.

Source majeure de désaffiliation, l'inactivité prolongée ne semble pas exclusivement liée à un mauvais état de santé ou à une dégradation de celui-ci. Elle peut être également rapportée aux difficultés rencontrées par les intéressés à trouver des emplois à temps partiel ou à accéder aux aménagements des postes de travail. Elle est en cela indissociable de l'existence de politiques actives de l'emploi prévenant la marginalisation professionnelle et de l'aptitude des services sociaux et des services de réhabilitation professionnelle à bâtir les conditions nécessaires au retour à l'emploi des jeunes adultes handicapés.

Des parcours universitaires liés aux stratégies compensatoires en France

Les parcours universitaires des enquêtés français semblent être prioritairement des stratégies de compensation développées par les acteurs pour pallier l'absence de politiques en matière de handicap au niveau des universités. Ces stratégies de compensation peuvent être le fait des étudiants qui cherchent des appuis informels auprès d'enseignants ou d'étudiants ou mobilisent la famille ainsi que des soutiens extérieurs à l'université pour être à même de satisfaire aux exigences des cursus et pour s'intégrer dans la communauté universitaire. Elles peuvent également être le fait des professionnels travaillant notamment dans l'unité du handicap et qui, animés par le désir d'aider les étudiants en difficultés, s'investissent personnellement pour leur rendre l'environnement éducatif accessible.

Les stratégies de compensation des étudiants doivent également bien souvent pallier les limites des stratégies de soutien qui assimilent l'accompagnement à une prestation de service basée uniquement sur les besoins de l'étudiant. Cette perspective tend à méconnaître les diverses dimensions intervenant dans les transitions au sein des cycles universitaires et entre les cycles universitaires, en bâtissant les passerelles susceptibles d'assurer la continuité des parcours. Elle méconnaît notamment l'importance des liens que peut entretenir l'université avec son entourage pour garantir les possibilités de transports, la qualité des stages ou la transition vers l'emploi. Elle méconnaît en outre l'importance des échanges entre les différents services en charge de la vie étudiante dans la qualité des parcours universitaires.

Des parcours professionnels qui tendent à être inclusifs dans les grandes entreprises en Norvège

Les parcours professionnels des enquêtés norvégiens dépendent du nombre d'heures de travail. Les enquêtés recrutés en fonction de leur qualification, travaillant à temps plein et dans des grandes entreprises, semblent avoir des parcours professionnels moins difficiles et des conditions de travail plus valorisantes que celles et ceux recrutés prioritairement en fonction de leur expérience et travaillant à temps partiel, notamment dans des entreprises de petite taille. L'analyse suggère en cela que si le travail à temps

partiel peut être une condition essentielle à l'accès à l'emploi des personnes handicapées, il peut également être une source de fragilité lorsque ni les employeurs ni les salariés ne sont soutenus.

L'exigence d'aménagements prend bien sûr des formes différentes selon la sévérité de la déficience. Elle a également une résonance variable selon les secteurs d'activité : le secteur public semble être plus réceptif en la matière que le secteur privé, notamment lorsqu'il s'agit de petites entreprises, et offrir de meilleures possibilités d'évolution professionnelle. Sa résonance diffère également selon les secteurs d'activité, le secteur informatique semblant par exemple être un secteur nécessitant relativement peu d'aménagements et pouvant offrir des possibilités d'emploi suffisamment souples pour permettre aux salariés à besoins éducatifs particuliers, de conjuguer les exigences liées à la vie professionnelle avec celles que peut imposer la déficience.

Notes

1. Le genre, l'âge et l'origine socio-économique ne distinguent pas significativement les enquêtés en la matière.

Références

- Blanc, A. (2009), *L'insertion professionnelle des travailleurs handicapés 20 ans après la loi du 10 juillet 1987*, PUG.
- Ebersold, S. (2008), « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030*, Volume 1, Démographie, OCDE, Paris.
- Greve, B. (2009), *The Labour Market Situation of Disabled People in European Countries and Implementation of Employment Policies: A Summary of Evidence from Country Reports and Research Studies*, ANED, University of Leeds.
- Herreweghe, P. van den (2009), *Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et l'emploi*, Ministère de l'Éducation nationale, Paris.
- Legard, S. (2009), *Pathways from Education to Work for Young People with Impairments and Learning Difficulties in Norway*, Work Research Institute, Oslo.
- Legard, S. et H.C. Aargaard Terjesen (2010), *Strategies and Skills in Transitions to Tertiary Education and Employment*, Work Research Institute, Oslo.
- OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail : Surmonter les obstacles (Vol. 1) Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris.
- OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, édité par S. Ebersold, OCDE, Paris.
- Rick, O. (2011), *Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi : Études de cas, rapport de la France* ; Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INSHEA), Paris.
- Shima, I. *et al.* (2008), *The Labour Market Situation of People with disabilities in EU25*, Policy Brief.

Annexe A. Méthodologie

Cette annexe présente la méthodologie retenue pour recueillir et analyser les données de l'étude longitudinale. Elle décrit les indicateurs sélectionnés pour élaborer le questionnaire, la méthode d'échantillonnage retenue, la procédure de recueil de données adoptée ainsi que les modalités d'exploitation des données.

Le questionnaire

Le questionnaire a été élaboré à partir de descripteurs destinés à cerner la qualité des processus de transition. Quatre groupes de descripteurs ont été retenus, chaque groupe comprenant plusieurs indicateurs exposés dans l'introduction et détaillés en annexe C.

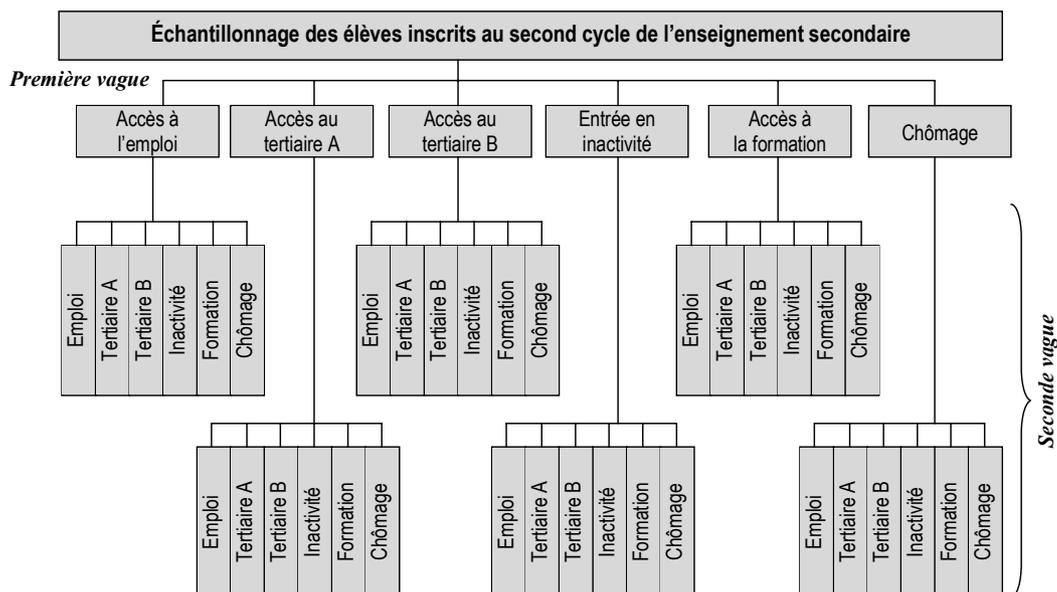
Le Danemark, la France et la République tchèque ont adopté le questionnaire défini conjointement. Les Pays-Bas ont préféré concentrer la recherche de données sur les dimensions liées à la participation et à la transition et se sont attachés, autant que faire se peut, à utiliser les mêmes questions. La Norvège a retenu l'ensemble des descripteurs, mais n'a pas souhaité poser l'ensemble des questions adoptées, ayant été contrainte, d'une part, par le temps, et d'autre part, par certaines spécificités méthodologiques décrites plus loin. L'institut statistique ayant effectué l'analyse des données s'est employé, ainsi que décrit plus loin, à harmoniser les données lorsque cela était possible.

Chaque pays a traduit le questionnaire dans sa langue en veillant, lorsque les questions étaient celles retenues par l'ensemble des pays, à ce que la formulation soit la plus proche possible de la formulation anglaise retenue. Il a été convenu que le questionnaire devait être testé auprès de 50 personnes.

Échantillonnage des données

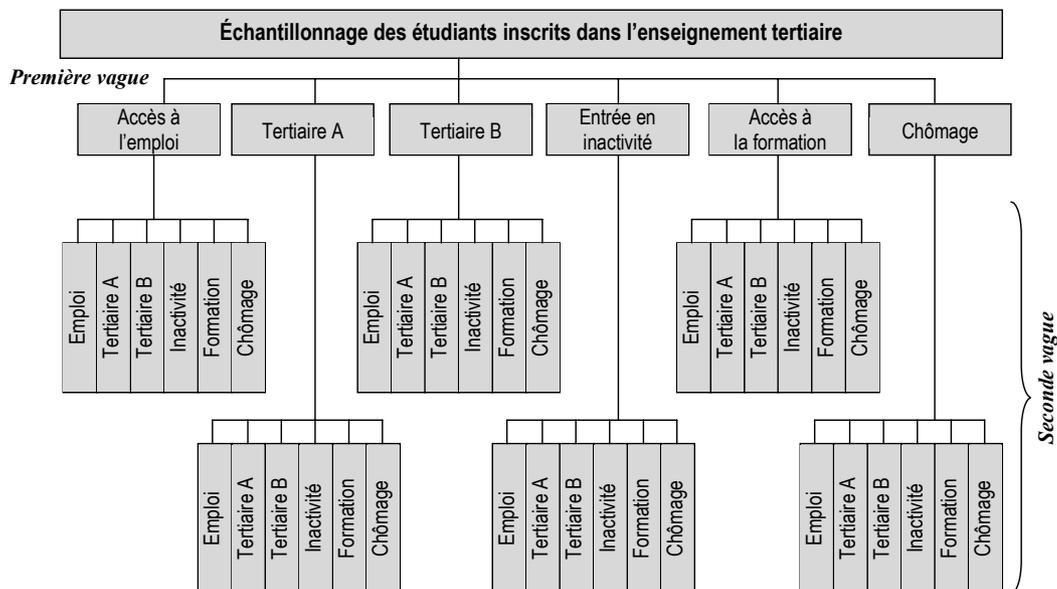
Le détail de la procédure d'échantillonnage retenue par les pays est décrit en annexe D. Cette procédure a été définie en fonction des six principaux parcours possibles à l'issue du lycée et du premier cycle de l'enseignement tertiaire décrits ci-après. Le graphique A.1 montre que les jeunes adultes handicapés ont six parcours possibles à l'issue du lycée, chaque parcours pouvant offrir ultérieurement six autres parcours.

Graphique A.1 Principaux parcours à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire



Les étudiants handicapés ont également six possibilités de parcours à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire, comme le montre le graphique A.2.

Graphique A.2 Principaux parcours à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire



Cette procédure a également été établie à partir du profil des établissements. Les établissements d'enseignement secondaires considérés dans le cadre de l'enquête et éventuellement contactés, proposent des enseignements CITE 3A et CITE 3B se concluant par un diplôme ou un certificat officiel. Pour être éligibles, les établissements d'enseignement tertiaire doivent proposer :

- des programmes d'enseignement CITE 5A ou CITE 5B s'adressant aux personnes ayant quitté le second cycle de l'enseignement secondaire ;
- des programmes d'enseignement ne se résumant pas à des enseignements par correspondance ;
- des programmes d'enseignement d'une durée supérieure à trois mois ou comprenant plus de 300 heures d'enseignement ;
- des programmes d'enseignement offerts au public.

La procédure d'échantillonnage a également pris en compte les approches du handicap. Conformément aux catégories transnationales élaborées par l'OCDE, pour être éligibles à l'étude, les participants devaient appartenir à la catégorie transnationale A (CNC A) et avoir des ressources additionnelles pour raisons de santé, ou à la catégorie transnationale B (CNC B) et bénéficier de ressources supplémentaires en raison de leur trouble de l'apprentissage. Un autre critère consistait à ce que les étudiants aient quitté la dernière année de l'enseignement secondaire (avec ou sans diplôme) ou soient arrivés à la fin du premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007.

Les étudiants qui ont répondu à l'enquête appartenaient donc à la catégorie transnationale A ou B de l'OCDE et avaient quitté la dernière année de lycée ou le premier cycle de l'enseignement supérieur (avec ou sans diplôme) en 2007. C'est pour cette raison que l'analyse des données fournies par les Pays-Bas ne porte que sur les étudiants ayant quitté le lycée en 2007 qui ont affirmé avoir des ressources supplémentaires et présentaient soit un problème de santé soit un handicap ou un trouble de l'apprentissage, et non la totalité de la population. C'est pour la même raison que les données concernant la Norvège sont traitées de manière séparée étant donné le faible nombre d'enquêtés ayant quitté le lycée ou l'enseignement supérieur en 2007.

L'échantillonnage des lycéens

La procédure d'échantillonnage n'a pas toujours pu s'appuyer, comme prévu, sur les informations fournies par les établissements scolaires, la législation ne permettant toujours pas d'identifier les élèves ou étudiants au regard de leurs caractéristiques. Par ailleurs, les informations dont disposaient les établissements ou celles contenues dans les fichiers ne permettaient pas d'échantillonner la population enquêtée au regard de caractéristiques socio-démographiques ou médicales. Les pays ont, ce faisant, décidé de procéder par échantillonnage aléatoire au niveau de la 5^{ème}.

Le Danemark, les Pays-Bas et la République tchèque ont bâti leur échantillon en fonction des informations fournies par leurs fichiers nationaux. La République tchèque a contacté l'ensemble des lycéens ayant bénéficié d'aménagements et de soutiens à partir de son fichier national. Le Danemark s'est appuyé sur les listings de lycéens et d'étudiants correspondants aux critères retenus fournis par l'institut national de statistiques et a contacté l'ensemble de la population et le recueil des données a été effectué à partir d'un échantillon total de 689 jeunes adultes handicapés.

Selon le rapport remis au secrétariat, les Pays-Bas ont réalisé l'enquête à partir de l'échantillonnage réalisé par IBG. Cet échantillon se compose d'un échantillon de jeunes adultes qui étaient en terminale en 2006/07 dans des cursus CITE 3A et 3B et qui ont, pour partie d'entre eux, interrompu leurs études à l'issue de la terminale, alors que d'autres ne l'ont pas fait. Il comprend 1 500 jeunes adultes présentant une déficience ou un trouble de l'apprentissage et 13 500 jeunes adultes n'étant pas dans ce cas de figure.

Selon le rapport remis au secrétariat, la France n'a pu procéder de la sorte ne disposant pas d'un fichier centralisé. La France a contacté l'ensemble des élèves ayant bénéficié d'aménagements au cours de l'année scolaire ou d'aménagements d'examens à la session du baccalauréat 2007, tout en excluant celles et ceux ayant bénéficié d'aménagements du fait d'une incapacité temporaire. La liste a été fournie par les académies sur sollicitation conjointe du Ministère de l'éducation et de l'INSHEA et a été complétée par les contacts sur site avec les établissements spécialisés et avec le CNED (Centre national de l'enseignement à distance), un organisme public chargé de coordonner les enseignements à distance et la scolarisation par correspondance en France. Quarante-deux pour cent des académies ont accepté de participer à l'étude longitudinale. L'échantillon se compose de 3 575 jeunes adultes ayant bénéficié de ressources additionnelles en terminale en 2006/07.

La Norvège n'a pas pu échantillonner les enquêtés à partir d'un fichier national ou des informations fournies par les établissements. Selon le rapport remis au secrétariat, la procédure retenue a identifié les jeunes adultes âgés de 19-35 ans au sein de l'échantillon de 60 000 personnes représentatives de la population norvégienne élaboré par TNS Gallup. Parmi les 16 000 personnes appartenant à ce groupe d'âge, la procédure a consisté à retenir les jeunes adultes ayant déclaré présenter une limitation d'activité dans la vie quotidienne, ou des douleurs, ou ayant indiqué être éligibles à des allocations ou à des pensions versées au titre d'un handicap. La proportion d'enquêtés ayant quitté le lycée ou le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007 étant trop faible (64 enquêtés), la procédure a inclus l'ensemble des jeunes adultes âgés de 19 à 35 ans déclarant avoir un handicap ou bénéficier d'allocations liées à un handicap, soit un échantillon de 707 personnes. Le questionnaire comprend des questions filtres permettant de distinguer celles et ceux dont le niveau d'études maximum était le second cycle de l'enseignement secondaire.

Échantillonnage des étudiants

Cette procédure d'échantillonnage ne concerne pas les Pays-Bas qui ont choisi de ne porter le regard que sur les lycéens. La procédure d'échantillonnage repose sur les mêmes principes que ceux décrits précédemment pour le Danemark et la République tchèque.

En France, l'ensemble des universités, des écoles supérieures techniques et d'ingénieur ainsi que des établissements relevant de l'enseignement sanitaire, social, artistique et agricole a été invité par le Ministère de l'enseignement supérieur et par l'INSHEA à donner la liste des étudiants inscrits ayant bénéficié d'un aménagement ou d'un soutien en troisième année de licence en 2006/07. Trente pour cent des 89 établissements d'enseignement tertiaire contactés ont répondu favorablement à la sollicitation et l'échantillon se compose de 709 jeunes adultes ayant bénéficié de ressources additionnelles en fin de premier cycle de l'enseignement tertiaire.

La Norvège a identifié les étudiants par l'entremise d'une question et a identifié les personnes ayant au maximum atteint le premier cycle de l'enseignement tertiaire, à partir d'une question filtre.

Collecte des données

Première vague

Le détail de la procédure retenue par les pays pour collecter les données pour la première vague est décrit en annexe D. Les données ont été recueillies par voie électronique auprès d'enquêtés qui avaient donné leur accord pour participer à l'enquête. Le recueil des données s'est fait en ligne en utilisant, lorsque les enquêtés le souhaitaient, la technique de l'entretien assisté par ordinateur.

Les pays ont veillé à l'accessibilité du questionnaire et ont permis aux enquêtés de renseigner le questionnaire en plusieurs fois. Par ailleurs, les enquêtés qui le souhaitaient pouvaient envoyer le questionnaire par la poste et les Pays-Bas ont, par exemple, choisi d'envoyer aux enquêtés une version papier du questionnaire.

Le recueil des données s'est effectué au printemps 2008 aux Pays-Bas, de novembre 2008 à janvier 2009 au Danemark, durant le dernier trimestre 2009 en République tchèque et en Norvège. La France a recueilli les données de juin 2009 à juin 2010.

Les jeunes adultes handicapés ayant bénéficié de ressources additionnelles au lycée en 2006/07 et ayant répondu au questionnaire sont français pour 293 d'entre eux, tchèques dans 268 des cas, néerlandais dans 177 des cas et danois dans 95 des cas.

Les jeunes adultes handicapés ayant bénéficié de ressources additionnelles dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07 ayant répondu au questionnaire sont français pour 76 d'entre eux, tchèques dans 29 des cas et danois dans 346 des cas.

Tableau A.1 Effectifs analysés

	Danemark	France	Norvège	Pays-Bas	République tchèque
Lycéens	95	293	195	177	268
Étudiants	346	72	52	--	29

Les enquêtés norvégiens se composent de 195 personnes ayant bénéficié de ressources additionnelles durant leur scolarité et ayant achevé la classe terminale au lycée et de 52 personnes ayant bénéficié de ressources additionnelles durant leur scolarité et ayant au plus suivi le premier cycle de l'enseignement tertiaire.

Seconde vague

La seconde vague ne pouvait pas s'étendre sur trois ans après la première vague comme il avait été initialement prévu en raison de la mise en œuvre tardive de la première vague, et les parcours n'ont pu être repérés que sur une période et non sur trois ans.

La France et la Norvège ont mis en œuvre la seconde vague de recueil de données et utilisé le questionnaire accepté par tous les pays participant à l'étude en juin 2010, qui a été envoyé aux jeunes adultes handicapés ayant accepté de participer à la seconde vague.

La France a contacté 365 jeunes adultes handicapés entre novembre 2010 et début avril 2011 et a obtenu 178 réponses. 135 des répondants ont quitté le lycée en 2007 (taux de réponse 46 %) et 43 ont quitté l'enseignement supérieur (taux de réponse 60 %).

La Norvège a contacté 247 jeunes adultes handicapés de novembre 2010 à janvier 2011 et a obtenu 147 réponses. 110 étudiants ont quitté le lycée en 2007 (taux de réponse 56 %) et 37 ont quitté l'enseignement supérieur (taux de réponse 71 %).

Analyse des données

Comme pour toute enquête, l'exploitation des données a nécessité un important travail d'harmonisation et la construction d'indicateurs comparatifs permettant l'agrégation des données, la décomposition par groupe de risque, la standardisation et le contrôle des variables de confusion.

Harmonisation des données

L'harmonisation a été rendue nécessaire par les disparités engendrées par les procédures retenues par certains pays malgré l'élaboration commune d'indicateurs, de procédures d'échantillonnage et de recueil des données, ainsi que d'un questionnaire comprenant des questions communes à l'ensemble des pays.

Même si les pays pouvaient aménager le questionnaire au regard de leurs spécificités, les Pays-Bas et la Norvège n'ont pas utilisé de manière stricte le questionnaire initial. Ces pays ont structuré différemment le questionnaire, n'ont pas retenu certaines questions, et ils ont, pour certaines questions, distribué les modalités de réponse d'une même question dans deux ou trois questions dans le questionnaire.

Par ailleurs, ainsi qu'indiqué préalablement, la Norvège a dû adopter une autre procédure d'échantillonnage que celle retenue par les autres pays et n'a pas posé de questions sur le type de déficience. Les possibilités d'analyse s'en sont trouvées considérablement limitées.

L'harmonisation a été menée à partir d'un travail de recodage. Un code identique à tous les pays a été adopté lorsqu'une même question a été codée différemment ou quand les codages retenus par les pays étaient différents pour une même question (A, B, C, D ou 1, 2, 3, 4 ou le texte de la modalité) afin de pouvoir agréger les données. Cette procédure est parfois appliquée pour la France, la République tchèque et le Danemark dans le cas où l'un de ces pays a décomposé une modalité en deux pour plus de précisions, ou en a ajouté une (qui n'y était pas incluse). Elle est appliquée plus fréquemment pour les Pays-Bas où pour plusieurs questions, le nombre de modalités était différent.

Ce travail de recodage a dû être effectué manuellement, chaque question ayant dû être traitée séparément. Il a fallu, pour ce faire, identifier si les données pouvaient être agrégées et cerner le niveau d'agrégation le plus pertinent. Les données n'ont toutefois pu être harmonisées lorsque les différences entre les questions ou les disparités entre les pays étaient trop importantes.

Traitement statistique des données

Le traitement statistique des données s'est fait à partir des méthodes utilisées en démographie pour constituer des sous-groupes les plus homogènes possibles afin de mesurer les phénomènes, et à partir de l'analyse statistique descriptive et explicative pour éliminer les biais liés aux variables de confusion.

L'exploitation des données s'est faite en fonction des groupes de descripteurs décrits ci-dessous, à savoir, la participation à l'emploi et à l'éducation, la performance des établissements et des services de soutien, la période de transition et l'effet d'affiliation.

L'analyse bivariée a permis de relier les possibilités de participation, la performance de l'établissement et les initiatives de soutien ainsi que la transition et l'affiliation aux caractéristiques socio-démographiques des enquêtés : genre, âge, type de déficience, caractéristiques des parents. Chacun des croisements a fait l'objet d'un test de significativité du khi2 pour $\alpha = 0.05$. Si $p = ns$ (non significatif), cela veut dire qu'il n'y a pas de différence significative. En revanche, la différence est significative, si $p = \text{valeur}$, la valeur représente le niveau de significativité. Le niveau de confiance le plus élevé est $p < 0.0001$ et le moins élevé est $p = 0.05$.

Par ailleurs, l'objectif de l'enquête ne consistant pas à comparer les pays, mais à cerner les facteurs facilitant ou entravant la transition vers l'enseignement tertiaire, l'analyse statistique a élaboré des « silhouettes » mettant en relation davantage de facteurs pertinents pour la compréhension du descripteur et permettant de visualiser le poids de chacune des dimensions retenues.

Pour ce faire, l'exploitation statistique a veillé à ce que tous les indicateurs retenus pour chaque groupe de descripteurs soient considérés, notamment en respectant leur indépendance et en constituant des groupes les plus homogènes possibles. Dans une première étape, pour chaque groupe de descripteurs et dans chaque groupe constitué, les indicateurs significatifs (à partir du test du KHI2 notamment) ont été sélectionnés et vérifiés. Les indicateurs ont ensuite été représentés sur une même échelle par rapport, par exemple, à la probabilité d'exercer un emploi ou d'être en formation, ou encore d'être soutenu lors de la transition et d'en être satisfait¹. Cette probabilité est représentée en pourcentage pour faciliter la lecture graphique. Les valeurs de chacune des échelles et des dimensions ont été homogénéisées au maximum afin de pouvoir réaliser des représentations graphiques spécifiques à chaque groupe de descripteurs. Les indicateurs retenus pour qualifier chaque silhouette sont décrits systématiquement.

Les conditions de recueil des données ne permettent toutefois pas d'exploiter le questionnaire de manière aussi détaillée que possible. Les enquêtés français n'ont par exemple pas toujours pu renseigner suffisamment précisément l'ensemble des questions posées, et le taux de non réponses rend particulièrement délicate l'exploitation des données relatives aux jeunes adultes handicapés ayant un emploi à l'issue du lycée. De même, les enquêtés ont généralement peu répondu aux questions ouvertes rendant l'exploitation de ces questions difficiles.

Par ailleurs, le manque d'effectifs ne permet pas de mener l'analyse de manière aussi détaillée que prévu. Une exploitation poussée de la situation des jeunes adultes handicapés ayant accédé à l'emploi ou étant inactifs à l'issue du lycée n'a pas été possible, et les données présentées décrivent les effectifs sur la base des questions qui ont pu être commentées et de celles où le regroupement des réponses au sein d'une même question a permis le commentaire.

Il en va de même avec l'exploitation statistique des jeunes adultes ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2006/07. Le manque d'effectifs parmi les jeunes adultes français et tchèques n'a permis qu'une description sommaire de la situation au moment de l'enquête. Toute analyse renvoyant au processus de transition ou à la qualité des soutiens est impossible.

Le questionnaire comprend toutefois des questions communes aux jeunes adultes inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire à l'issue du lycée en 2007 et à ceux qui étaient inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire jusqu'en 2007. Les deux échantillons ont été regroupés pour ces questions communes détaillées ci-après

afin d'augmenter les effectifs et d'offrir une image un peu plus précise des conditions d'admission dans l'enseignement tertiaire ainsi que du déroulement du cursus dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire.

Tableau A.2 Questions communes aux jeunes adultes inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire à l'issue du lycée en 2007 et à ceux qui étaient inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire jusqu'en 2007

Jeunes adultes inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire à l'issue du lycée	Jeunes adultes inscrits dans le premier cycle de l'enseignement tertiaire jusqu'en 2007
Q51 a. Université b. Non université	Q4 a. Université b. Non université
Q52 a. Privé b. Public	Q4 a. Privé b. Public
Q58	Q4
Q59	Q5
Q62	Q7
Q63	Q18
Q66	Q22
Q67	Q8
Q71	Q12
Q72 a. Bourses/allocations – oui b. Bourses/allocations – non	Q11 a. Bourses et allocations publiques b. Bourses et allocations privées
Q73 a. Emprunt – oui b. Emprunt – non	Q11 c. Emprunts
Q75	Q2
Q76	Q24
Q78	Q19
Q79	Q20
Q81.	Q30
Q83	Q21
Q85	Q26
Q87	Q32

L'analyse statistique a également regroupé, lorsque cela était possible, les données recueillies auprès des jeunes adultes au chômage et auprès de ceux en retrait du marché du travail durant la première vague et la seconde vague en suivant la même procédure ainsi que l'analyse factorielle basée sur une analyse à correspondances multiples (ACM). Cette technique permet de pallier les faiblesses venant du faible nombre de répondants

lors de la seconde vague en mettant l'accent sur les rationalités à l'œuvre dans les parcours suivis entre la première et la seconde vague et les groupes d'individus reliés à ces rationalités.

Le laboratoire de démographie de l'Université de Strasbourg a bâti l'ACM en vérifiant la représentativité des individus par l'intermédiaire d'un test du CHI2 sur le tableau de BURT croisant toutes les modalités de variables entre elles. Il s'est également assuré que chacune des modalités des variables compte l'effectif minimum d'individus statistiquement nécessaire (poids relatif à l'ensemble des individus) et, le cas échéant, à regroupé des modalités. Il a enfin sélectionné les axes représentatifs après vérification du niveau de contribution des variables et leur représentativité (valeur du \cos^2).

Notes

1. La variance possible est la même pour toutes les variables si la probabilité est comprise entre 0 et 1.

Annexe B. Description de la population enquêtée

Cette annexe décrit la population enquêtée au regard de ses caractéristiques socio-démographiques, ses caractéristiques socio-médicales, ses caractéristiques scolaires et ses caractéristiques familiales. Elle détaille dans un premier temps les profils des lycéens ayant quitté le lycée en 2007 et, dans un second temps, les jeunes adultes handicapés ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007.

Caractéristiques des lycéens handicapés ayant quitté le second cycle de l'enseignement secondaire en 2007

Caractéristiques socio-démographiques

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 sont majoritairement des femmes (53 %). Cette surreprésentation féminine est particulièrement présente chez les enquêtés néerlandais alors qu'elle est la moins prononcée chez les enquêtés tchèques. La population enquêtée est majoritairement masculine (58 %) en France.

Les jeunes adultes handicapés ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 sont âgés de 19 ans ou moins pour 52 % d'entre eux. Les enquêtés français ont moins de 20 ans pour 78 % d'entre eux et sont bien plus jeunes que les étudiants danois qui ont 20 ans ou plus pour 87 % d'entre eux et que les étudiants tchèques qui sont dans ce cas de figure pour 62 % d'entre eux. Les étudiants néerlandais ont moins de 20 ans pour 62 % d'entre eux.

Tableau B.1 Répartition selon le genre et l'âge (en %)

	Danemark	France	Pays-Bas	République tchèque	Total
Genre					
Masculin	41	58	32	49	47
Féminin	59	42	68	51	53
Total	100	100	100	100	100
Âge					
19 ans et moins	13	78	62	38	52
20-21 ans	66	18	20	33	30
22 ans et plus	21	4	18	29	18
Total	100	100	100	100	100

Caractéristiques socio-médicales

Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques jugent être en très bonne ou en bonne santé pour 85 % d'entre eux. Ils présentent par ordre décroissant un trouble spécifique de l'apprentissage (40 %), une déficience motrice (15 %), un problème de santé (12 %), un trouble psychique (12 %), une déficience sensorielle (9 %), un trouble cognitif (7 %) et des déficiences multiples (5 %).

Les lycéens sont proportionnellement plus nombreux à présenter un trouble de l'apprentissage au Danemark (48 %) et aux Pays-Bas (43 %). Ils sont proportionnellement plus nombreux à avoir une maladie en République tchèque (32 %) et à présenter une déficience sensorielle en France (15 %).

La déficience a été identifiée chez les lycéens danois, français, tchèques et néerlandais à la naissance pour 32 % d'entre eux, et après pour 68 %. La déficience a été identifiée après la naissance pour 82 % des lycéens français et 66 % des lycéens tchèques et danois.

Tableau B.2 Répartition selon le type de déficience et l'origine du handicap (en %)

	Danemark	France	Pays-Bas	République tchèque	Total
Type de déficience					
Troubles cognitifs	5	3	7	11	7
Troubles psychiques	9	13	25	1	12
Troubles de l'apprentissage	48	35	43	35	40
Troubles de l'appareil locomoteur	26	16	6	12	15
Maladie	2	9	6	32	12
Déficience sensorielle	8	15	5	7	9
Déficiences multiples	2	9	8	2	5
Total	100	100	100	100	100
Origine du handicap					
À la naissance	34	18	50	34	32
Après la naissance	66	82	50	66	68
Total	100	100	100	100	100

La déficience a eu un impact croissant sur leurs possibilités de participer à des activités depuis la fin de l'enseignement secondaire pour 17 % des lycéens danois, français et tchèques et un impact décroissant pour 26 % d'entre eux. Ils sont 33 % à juger l'impact de la déficience stable et 19 % à le considérer variable.

Tableau B.3 Impact de la déficience et aptitudes à effectuer des tâches de la vie quotidienne (en %)

	Danemark	France	Pays-Bas	République tchèque	Total
Impact de la déficience					
Impact croissant de la déficience	26	20	14	6	17
Impact décroissant de la déficience	42	19	26	25	26
Impact variable de la déficience	3	36	22	16	19
Aucun impact de la déficience	28	25	38	53	33
Total	100	100	100	100	100
Aptitudes à effectuer des tâches de la vie quotidienne					
Apprendre et appliquer les connaissances	64	84	89	87	84
Réaliser des tâches	77	89	87	84	85
Communiquer avec une personne	85	95	94	94	93
Se déplacer	78	90	95	90	90
Prendre soin de soi	88	92	98	93	93
Faire les courses, préparer le repas	82	88	92	87	88

Les jeunes adultes handicapés tchèques sont proportionnellement plus nombreux à juger que l'impact de la déficience est stable depuis qu'ils ont quitté l'enseignement secondaire (53 %) alors que les danois sont plus enclins à estimer que son impact s'est accru (26 %). Les jeunes adultes français jugent plus souvent que la moyenne que l'impact de la déficience a été variable depuis la fin de l'enseignement secondaire (36 %).

Comme le souligne le tableau B.3, les enquêtés disent dans leur quasi-totalité être capables d'apprendre, d'effectuer des tâches, de communiquer avec quelqu'un, de se mouvoir, d'assumer les tâches de la vie quotidienne et les activités ménagères sans assistance.

Les enquêtés norvégiens déclarent pour 58 % d'entre eux avoir une maladie de longue durée ou une moindre aptitude fonctionnelle. Parmi eux, 83 % indiquent présenter un trouble de la santé ou du psychisme les six derniers mois ayant précédé l'enquête. Ils ont souffert de douleurs corporelles (58 %), d'état dépressifs (54 %), de problèmes de concentration ou de mémoire (36 %) ou de sentiments d'angoisse (28 %).

Tableau B.4 Présence d'une maladie de longue durée, affections au cours des six derniers mois, capacité à atteindre des objectifs, impact du handicap, soutiens et pensions, et origine du handicap en Norvège (en %)

Présence d'une maladie de longue durée	
Oui	58
Non	40
Pas de réponse	2
Total	100
Affections dont ont souffert les enquêtés au cours des six derniers mois	
Des courbatures	58
Des problèmes respiratoires (essoufflement ou difficulté à respirer)	18
Des problèmes de mémoire ou des difficultés de concentration	36
Sentiments d'angoisse	28
Se sentir déprimé	54
D'autres difficultés psychologiques	21
Non, je n'ai pas eu une de ces maladies	17
Capacité à atteindre des objectifs ou à réaliser des activités	
Monter ou descendre l'escalier d'un étage sans se reposer	5
5 minutes de marche à un rythme rapide	13
Soulever et transporter un objet de 5 kg ou plus sur un court tronçon, par exemple, de 10 mètres	14
Entendre ce qui se dit, peut-être avec un appareil auditif, dans une conversation avec au moins 2 autres personnes	7
Entendre ce qui se dit sur un téléphone normal	6
Voir le texte normal dans un journal, peut-être avec des lunettes	4
Non, vous n'avez pas de difficultés à mener à bien ces activités	68
Influence du handicap dans la vie quotidienne (%)	
Grande influence	36
Influence relative	53
Faible influence	11
Total	100
Impact du handicap dans la vie quotidienne (%)	
Impact	88
Pas d'impact	12
Total	100
Supports et pensions	
Support de base ou auxiliaire	18
Pension d'invalidité	5
Pension d'invalidité temporaire	9
Pas de support	68
Total	100
Origine du handicap	
Depuis la naissance	19
Entre 0 et 5 ans	8
6-10 ans	7
11-15 ans	20
16-20 ans	32
21-25 ans	14
Total	100

Par ailleurs, 32 % des enquêtés norvégiens disent être limités dans l'exercice de certaines activités. Ils éprouvent notamment des difficultés à porter des objets de 5 kg ou plus (14 %), de mobilité (18 %) qui les empêchent de marcher rapidement pendant 5 minutes ou de monter les escaliers sans pause, d'audition (13 %) ou de vision (4 %).

Ils estiment pour 88 % d'entre eux éprouver des difficultés ou avoir une maladie limitant leur aptitude à mener des activités. Parmi eux, 36 % jugent que ces conditions les affectent sérieusement et 52 % moyennement. Parmi les enquêtés norvégiens, 19 % disent présenter une particularité depuis la naissance, 32 % disent qu'elle s'est affirmée entre 16 et 20 ans et 20 % entre 11 et 15 ans. Les enquêtés norvégiens bénéficient de soutiens additionnels pour 18 % d'entre eux et d'allocations pour 14 % d'entre eux.

Caractéristiques familiales

Les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 ne vivent pas en couple dans 86 % des cas. Les jeunes adultes danois vivent plus souvent que les autres jeunes adultes handicapés en couple. Comme le montre le tableau B.5, les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 vivent avec leur famille pour 63 % d'entre eux. Les jeunes adultes danois se distinguent des autres puisqu'ils ne vivent pas avec leurs parents dans 55 % des cas alors que les jeunes adultes français sont 63 % à vivre avec eux.

Tableau B.5 Isolement, inscription familiale, nombre de frères/sœurs et d'enfants, et niveau d'études des parents (en %)

	Danemark	France	Pays-Bas	République tchèque	Total
Isolement					
Vit seul	74	94	86	86	86
Vit avec quelqu'un	26	6	14	14	14
Total	100	100	100	100	100
Inscription familiale					
Vit avec sa famille	45	63	67	83	63
Vit sans sa famille	55	37	33	17	37
Total	100	100	100	100	100
Nombre de frères et sœurs et d'enfants					
Avoir des frères et sœurs	92	90	89	84	89
Avoir des enfants	1	7	6	19	5
Niveau d'études des pères					
Élémentaire	15	5	4	7	7
Secondaire	57	40	20	72	49
Supérieur	28	55	76	21	44
Total	100	100	100	100	100
Niveau d'études des mères					
Élémentaire	3	4	4	10	6
Secondaire	72	45	25	74	55
Supérieur	25	51	71	16	39
Total	100	100	100	100	100

Ceux qui ne vivent pas avec leur famille vivent à plus de 25 km de celle-ci dans 35 % des cas. Les jeunes adultes français sont deux fois plus nombreux que les autres enquêtés (78 %) à vivre à plus de 25 km de leurs parents. Les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 n'ont pas d'enfants dans 95 % des cas. Ils sont 88 % à avoir des frères et sœurs.

Les parents des jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 disposent en moyenne d'une formation d'enseignement secondaire et, dans une moindre mesure, d'enseignement tertiaire.

Les enquêtés norvégiens vivent seuls pour 31 % d'entre eux, en couple pour 41 % d'entre eux, avec leurs parents pour 16 % d'entre eux et dans une institution collective pour 12 % d'entre eux. Les conjoints/compagnons des enquêtés vivant en couple (41 %) exercent une activité professionnelle en tant que salariés dans 78 % des cas ou étudient dans 13 % des cas.

Tableau B.6 Types de ménages et situation du conjoint en Norvège (en %)

Types de ménages	
Seul	31
Avec les parents	16
Avec quelqu'un	41
En collectivité ou dans une institution	12
Total	100
Situation du conjoint	
Emploi	78
Études	13
Ni l'un ni l'autre	9
Total	100

Caractéristiques scolaires

Les jeunes adultes danois, français et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 étaient scolarisés en 2006/07 en milieu ordinaire à temps plein dans 86 % des cas. Cela est particulièrement vrai des jeunes adultes danois qui étaient dans ce cas de figure pour 98 % d'entre eux, à la différence des jeunes adultes tchèques qui n'étaient que 78 % à être scolarisés en milieu ordinaire à temps plein.

Les jeunes adultes danois, français, néerlandais et tchèques qui ont quitté l'enseignement secondaire en 2007 souhaitaient à l'issue de l'enseignement secondaire par ordre décroissant suivre un cursus CITE 5B (42 %), un cursus CITE 5A (36 %) et accéder au marché du travail (22 %). Les jeunes adultes tchèques étaient plus enclins à désirer travailler à l'issue de l'enseignement secondaire (48 %) à la différence de leurs pairs néerlandais plus désireux d'accéder à un cursus d'enseignement tertiaire court (56 %) ou français plus désireux de suivre un cursus d'enseignement tertiaire long (54 %).

Tableau B.7 Scolarisation en milieu ordinaire à temps plein et projets à l'issue de l'enseignement secondaire (en %)

	Danemark	France	Pays-Bas	République tchèque	Total
Scolarisation en milieu ordinaire à temps plein	98	89	n.a.	78	86
Projets à l'issue de l'enseignement secondaire					
Diplôme de l'enseignement supérieur long (CITE 5A)	52	54	30	16	36
Enseignement professionnel (CITE 5B)	27	43	56	36	42
Accéder au marché du travail	21	3	14	48	22

Caractéristiques des jeunes adultes handicapés ayant achevé le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007

Caractéristiques socio-démographiques des jeunes adultes handicapés ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant quitté l'enseignement tertiaire en 2007 et qui ont répondu au questionnaire sont des femmes pour 64 % d'entre eux. Les étudiants français ayant répondu au questionnaire sont majoritairement des hommes à la différence des étudiants danois et tchèques.

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant quitté l'enseignement tertiaire en 2007 sont âgés de plus de 25 ans pour 61 % d'entre eux. Les étudiants sont les plus âgés au Danemark (69 %) et les moins âgés en France (23 %).

Tableau B.8 Répartition selon le genre et l'âge (en %)

	Danemark	France	République tchèque	Total
Genre				
Hommes	34	51	38	36
Femmes	66	49	62	64
Total	100	100	100	100
Âge				
Moins de 22 ans	3	23	18	7
22-25 ans	29	46	65	33
Plus de 25 ans	69	31	18	61
Total	100	100	100	100

Caractéristiques socio-médicales des jeunes adultes handicapés ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques ayant quitté l'enseignement tertiaire en 2007 se déclarent en bonne santé pour 81 % d'entre eux. Ils présentent essentiellement un trouble de l'apprentissage et un trouble de l'appareil locomoteur.

La déficience a été identifiée à la naissance dans près de la moitié des cas en France et en République tchèque alors qu'elle a été identifiée après l'enseignement primaire pour près de la moitié de jeunes adultes handicapés danois ayant achevé le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007. La déficience a été identifiée à la naissance pour 49 %

des jeunes adultes français ayant achevé le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007 et au cours de l'enseignement primaire pour 45 % des étudiants tchèques. Elle a été identifiée après l'enseignement secondaire pour 48 % des jeunes adultes danois ayant achevé le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007.

La déficience a eu un impact croissant sur leurs possibilités de participer à des activités à l'issue du premier cycle de l'enseignement tertiaire pour un quart des jeunes adultes danois, français et tchèques, et un impact décroissant pour les deux cinquièmes d'entre eux.

Comme le montre le tableau B.9, les jeunes adultes handicapés tchèques sont proportionnellement plus nombreux à juger que l'impact de la déficience est stable depuis le premier cycle de l'enseignement tertiaire ou variable selon les moments. Ils se distinguent des jeunes adultes handicapés français qui estiment pour la moitié d'entre eux que la déficience a eu un impact croissant sur leurs possibilités de participer à des activités et des jeunes adultes handicapés danois qui estiment son impact décroissant pour près de la moitié d'entre eux.

Les jeunes adultes handicapés ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007 estiment dans leur quasi-totalité pouvoir communiquer ou prendre soin d'eux-mêmes sans aide. Ils estiment ne pas avoir besoin d'aide pour apprendre et appliquer des savoirs dans deux cinquièmes des cas, se mouvoir et effectuer les activités quotidiennes dans trois quarts des cas.

Les jeunes adultes handicapés français sont proportionnellement plus nombreux à nécessiter des aides pour se mouvoir, effectuer des actes de la vie quotidienne et prendre soin d'eux-mêmes. Ils se distinguent ainsi des jeunes adultes danois qui sont plus enclins que les autres jeunes adultes à estimer nécessiter des aides pour apprendre et appliquer des savoirs.

Tableau B.9 Répartition selon le type de déficience, l'origine du handicap et l'impact du handicap sur la vie quotidienne (en %)

	Danemark	France	République tchèque	Total
Répartition selon le type de déficience				
CNC A (physique – maladie)	53	86	90	60
CNC B (apprentissage)	47	14	10	40
Total	100	100	100	100
Origine du handicap				
À la naissance	21	49	41	25
Dans l'enseignement primaire	31	30	44	32
Après l'enseignement primaire	48	21	15	43
Total	100	100	100	100
Impact du handicap sur la vie quotidienne				
Impact croissant	27	55	10	28
Impact décroissant	41	6	21	38
Impact stable	18	26	38	19
Impact variable	14	23	31	16
Total	100	100	100	100
Répartition selon la limitation d'activité				
Apprendre et appliquer des savoirs	76	86	79	77
Communiquer	91	100	97	92
Se mouvoir	88	70	76	86
Prendre soin de soi	94	74	93	92
Activités quotidiennes	87	65	72	84

Caractéristiques familiales des jeunes adultes handicapés ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire

Les jeunes adultes handicapés français et tchèques ayant quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007 vivent le plus souvent seuls, alors que les jeunes adultes handicapés danois vivent le plus souvent en couple. Les jeunes adultes handicapés français et tchèques n'ont pas d'enfants dans leur grande majorité à la différence des jeunes adultes danois qui ont des enfants pour plus d'un cinquième d'entre eux.

Tableau B.10 Répartition selon le type de ménage, le nombre d'enfants, et l'inscription familiale (en %)

	Danemark	France	République tchèque	Total
Type de ménage				
Vit seul	36	75	59	40
Ne vit pas seul	64	25	41	60
Total	100	100	100	100
Nombre d'enfants				
Sans enfants	79	94	97	82
Enfants	21	6	3	18
Total	100	100	100	100
Inscription familiale				
Vit seul	25	39	14	41
Vit avec la famille ou des amis	75	61	86	59
Total	100	100	100	100

Caractéristiques universitaires

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques qui ont quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007 étaient majoritairement inscrits dans des établissements publics et suivaient les enseignements à temps plein pour les quatre cinquièmes d'entre eux.

Les enseignements suivis correspondaient aux projets forgés dans l'enseignement secondaire pour près des trois quarts des jeunes adultes handicapés qui ont quitté le premier cycle de l'enseignement tertiaire en 2007. Les jeunes adultes handicapés français ne sont qu'un peu plus de la moitié à être de cet avis.

Les jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques se sont inscrits dans l'enseignement tertiaire en escomptant suivre un cursus de deuxième cycle pour près de la moitié d'entre eux, trouver un emploi à l'issue du premier cycle ou augmenter leurs chances d'accès à l'emploi pour la moitié d'entre eux.

Tableau B.11 Pertinence du cursus par rapport aux projets formulés au lycée et attentes lors de l'inscription dans l'enseignement tertiaire (en %)

	Danemark	France	République tchèque	Total
Pertinence du cursus par rapport aux projets formulés au lycée				
Le cursus correspond aux projets forgés au lycée	72	59	76	69
Le cursus ne correspond pas aux projets forgés au lycée	21	22	21	21
Sans projet précis au lycée	7	20	3	10
Total	100	100	100	100
Attentes lors de l'inscription dans l'enseignement tertiaire				
Accéder à l'emploi après le premier cycle	7	41	25	24
Poursuivre en second cycle	72	42	61	58
Augmenter les possibilités d'emploi	21	15	10	15
Ne sait pas	0	2	4	3
Total	100	100	100	100

Caractéristiques des enquêtés ayant participé à la seconde vague

Caractéristiques socio-démographiques

A la différence de la première vague, les enquêtés français ayant participé à la seconde vague sont essentiellement des femmes (58 %), âgés de 20 à 21 ans pour 35 % d'entre eux, de 22 à 23 ans pour 36 % d'entre eux et plus âgés pour 32 %.

Tableau B.12 Répartition par genre et âge en France (en %)

Genre		
Masculin		42
Féminin		58
Total		100
Âge		
20-21 ans		35
22-23 ans		36
24 ans et plus		29
Total		100

À l'image de la première vague, les enquêtés norvégiens ayant participé à la seconde vague sont majoritairement des femmes (67 %). Ils sont plus âgés que les enquêtés français puisqu'ils ont plus de 25 ans pour plus de la moitié d'entre eux (58 %).

Tableau B.13 Répartition par genre et âge en Norvège (en %)

Genre		
Masculin		33
Féminin		67
Total		100
Âge		
18-22 ans		21
23-25 ans		21
26 ans et plus		58
Total		100

Caractéristiques socio-médicales

Le type de déficience des enquêtés français est proche de celui observé lors de la première vague. Ils présentent par ordre décroissant un trouble de l'apprentissage (36 %), un trouble de l'appareil locomoteur (22.5 %), un problème de santé (11 %), un trouble psychique (9 %), un trouble visuel (9 %), un trouble auditif (6.3 %) et des déficiences multiples (5.4 %).

Tableau B.14 Répartition par type de handicap en France (en %)

Troubles psychiques	9.0
Troubles de l'apprentissage	33.0
Troubles de l'appareil locomoteur	22.2
Troubles de la santé	15.3
Troubles sensoriels	13.1
Déficiences multiples	7.4
Total	100.0

Leur état de santé est resté inchangé dans 69 % des cas alors qu'il s'est amélioré dans 22 % des cas. Près de la moitié (48 %) des enquêtés estiment que l'impact de la déficience sur leur capacité à mener des activités de la vie courante n'a pas évolué depuis la première vague alors que 10 % d'entre eux jugent qu'il est plus important et 11% qu'il est moins important.

Tableau B.15 Évolution de l'état de santé et de l'impact de la déficience depuis la première vague et capacité à réaliser les activités de la vie courante des enquêtés français (en %)

Évolution de l'état de santé depuis la première vague	
Amélioration	22
Détérioration	9
Inchangé	69
Total	100
Évolution de l'impact de la déficience depuis la première vague	
Impact croissant	10
Impact décroissant	11
Impact identique	48
Impact variable	31
Total	100
Aptitude à réaliser des actes de la vie quotidienne	
Apprendre et appliquer les connaissances	85
Réaliser des tâches	89
Communiquer avec une personne	95
Se déplacer	90
Prendre soin de soi	92
Faire les courses, préparer le repas	88

À l'image de la première vague, ils estiment dans leur grande majorité ne pas nécessiter d'aide pour apprendre et appliquer des connaissances (85 %), réaliser les tâches de la vie courante (89 %), communiquer avec autrui (95 %), se déplacer (90 %), prendre soin d'eux mêmes (92 %) et réaliser des tâches ménagères (88 %).

Les enquêtés norvégiens ayant participé à la seconde vague jugent leur état de santé stable depuis la première vague pour 53 % d'entre eux alors que 24 % estiment qu'il s'est amélioré et 23 % qu'il s'est détérioré. Le poids de la déficience est plus marqué dans 14 % des cas et, à l'inverse, moins marqué dans 11 % des cas.

Tableau B.16 Évolution de l'état de santé et de l'impact du handicap des enquêtés norvégiens (en %)

Évolution de l'état de santé depuis la première vague	
Amélioration	24
Inchangé	53
Détérioration	22
Total	100
Évolution de l'impact de la déficience depuis la première vague	
Impact croissant	14
Impact décroissant	11
Même impact	22
Impact variable	27
Non concerné	18
Ne sait pas	7
Total	100
Soutiens financiers	
Bénéficiaire de soutiens financiers	59
Ne bénéficie d'aucun soutien financier	41
Total	100

Les enquêtés norvégiens ayant participé à la seconde vague bénéficient de soutiens financiers pour 59 % d'entre eux.

Caractéristiques familiales

La situation matrimoniale des enquêtés français est restée inchangée depuis la première vague dans 89 % des cas et lorsqu'elle a changé, c'est essentiellement pour vivre en couple. Ils habitent chez leurs parents dans 47 % des cas, seuls avec l'appui d'une aide à domicile dans 22 % des cas et vivent en couple dans 16 % des cas.

Tableau B.17 Isolement, inscription familiale et niveau d'éducation des parents des enquêtés français (en %)

Situation matrimoniale	
Vit seul	84
Vit en couple	16
Total	100
Inscription familiale	
Vit avec sa famille	47
Vit sans sa famille	53
Total	100
Niveau d'études des pères	
Élémentaire	7
Secondaire	44
Supérieur	49
Total	100
Niveau d'études des mères	
Élémentaire	5
Secondaire	44
Supérieur	51
Total	100

Leurs pères ont accédé à l'enseignement tertiaire dans 49 % des cas et à l'enseignement secondaire dans 44 % des cas. Ils sont cols blancs pour 56 % d'entre eux, cols bleus pour 19 % d'entre eux et inactifs pour 12 % d'entre eux. Leurs mères ont accédé à l'enseignement tertiaire dans 51 % des cas et à l'enseignement secondaire dans 44 % des cas. Elles sont cols blancs pour 44 % d'entre elles, cols bleus pour près d'un tiers d'entre elles (29 %) et inactives pour 24 % d'entre elles.

Tableau B.18 Types de ménages en Norvège (en %)

Vit seul	59
Vit en couple	11
Vit avec quelqu'un	30
Total	100

Les enquêtés norvégiens ayant participé à la seconde vague vivent en couple pour 11 % d'entre eux alors que 59 % vivent seuls et 30 % disent cohabiter avec quelqu'un.

Annexe C. Indicateurs clés relatifs à l'étude longitudinale

Contexte

Ce document présente les descripteurs clés retenus dans le cadre de l'étude longitudinale sur les parcours des personnes handicapées vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi. Ces descripteurs pris en considération par tous les pays participants permettront d'élaborer les indicateurs de qualité en matière de transition. Les pays qui le souhaitent peuvent les enrichir de descripteurs plus spécifiques à leur particularité ou à leurs préoccupations.

Les données recueillies permettront d'avoir des descripteurs qui identifient les pratiques les meilleures en matière de transition au regard :

- du devenir des jeunes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire ou tertiaire ;
- des capacités qu'acquièrent les lycéens et les étudiants ;
- des parcours synonymes de réussite ;
- des modalités de financement des institutions et des étudiants ;
- de la qualité de l'organisation pédagogique ;
- de l'efficacité des services de guidance et de conseil ;
- de la qualité de la planification et du pilotage du processus de transition ;
- du degré d'implication des lycéens et étudiants handicapés et de leurs familles dans le processus de transition.

Les données nécessaires à ces descripteurs clés sont obtenues à partir de deux vagues d'enquête. La première vague d'enquête décrit la situation des personnes à l'issue de l'enseignement secondaire et au bout de trois ans d'enseignement tertiaire. La seconde vague d'enquête se propose de cerner les évolutions et de comprendre les parcours au regard de la progression au sein de l'enseignement tertiaire et dans l'emploi, de l'inscription sociale de la personne (activités sociales exercées, relations amicales, ancrage social) et de ses possibilités de vie autonome.

Ce document liste les descripteurs clés qui peuvent être retenus dès la première vague d'enquête. Certains pourront être repris pour la seconde vague et d'autres non. Ils s'organisent autour de quatre dimensions :

- la participation à l'emploi et à l'éducation ;
- la performance des établissements et des services de soutien ;
- la période de transition ;
- l'effet d'affiliation des pratiques.

Le recueil des données socio-démographiques des étudiants permettra d'appréhender les dimensions liées à l'équité et ceci pour chacune de ces dimensions. Les caractéristiques socio-démographiques retenues sont : le genre, l'âge, l'appartenance socio-ethnique, la catégorie professionnelle et le niveau de formation des parents, le type de scolarisation, les ressources techniques, financières ou humaines supplémentaires mobilisées et le type de déficience ou de maladie.

Descripteurs clés

Descripteurs de participation

Un premier groupe de descripteurs renvoie à l'aptitude de l'enseignement secondaire et tertiaire à prémunir les lycéens et les étudiants handicapés de l'inactivité et de la marginalité. Il décrit la situation professionnelle et sociale des enquêtés et peut comprendre les descripteurs suivants :¹

Descripteur N°1 : Participation à l'emploi ou à l'éducation

Ce descripteur comprend la proportion de lycéens et d'étudiants :

- exerçant une activité professionnelle (en emploi, entrepreneur, bénévoles) ;
- inscrits dans l'enseignement tertiaire (enseignement supérieur long, enseignement supérieur court) ;
- nécessitant une formation complémentaire ;
- au chômage ;
- n'ayant ni emploi, ni activité, ni formation.

Descripteur N°2 : Formes de participation

Ce descripteur renseigne sur les formes de participation qu'offre l'activité. Il décrit la situation des lycéens et des étudiants selon :

- le type d'activité exercée ou le type de cursus suivi ;
- les caractéristiques de l'entreprise ou de l'établissement d'accueil (secteur d'activité, type d'études, type de cursus) ;
- les conditions d'exercice de l'activité compte tenu de son intensité (temps plein ou partiel, nombre d'heures travaillées), sa stabilité (emploi stable ou précaire).

Descripteur N°3 : Conditions de participation

Ce descripteur renseigne sur les conditions de participation qu'offre l'activité exercée. Il rapporte la qualité de la transition à l'articulation des rythmes et des temps sociaux. Pour chaque situation, le questionnaire inclut des questions liées :

- aux méthodes d'évaluation des besoins permettant d'identifier les soutiens ;
- aux soutiens formels et informels existants pour effectuer l'activité ;
- à l'adaptation des soutiens aux exigences de l'activité ;

- au degré de disponibilité de la personne pour les études ou l'emploi (articulation des rythmes scolaires, familiaux, professionnels, prise en compte des exigences du handicap) ;
- aux possibilités d'évolution ultérieure et de changement d'activité.

Descripteur N°4 : Niveau d'adéquation de l'activité au profil de l'individu

Ce descripteur renseigne sur l'adéquation de l'activité exercée avec les attentes, les rythmes et les besoins de la personne. Le questionnaire relie l'activité exercée :

- aux attentes de la personne (choix du temps partiel, activité souhaitée, cursus souhaité, niveau d'études souhaité, etc.) ;
- à la satisfaction de la personne ;
- à la formation suivie ;
- au travail préparatoire mené pour adapter les soutiens aux rythmes de travail, aux besoins et aux attentes des personnes.

Descripteur N°5 : Indépendance économique et sociale

Ce descripteur renseigne sur le niveau d'indépendance économique et sociale de la personne. Le questionnaire comprend, pour ce faire, les diverses dimensions renvoyant notamment :

- au logement ;
- aux loisirs ;
- à la vie associative et sociale ;
- à la mobilité (permis, etc.) ;
- aux revenus et aux ressources.

Descripteurs de performance

Un second groupe de descripteurs renvoie à la qualité de l'environnement éducatif qu'a connu le lycéen ou l'étudiant durant l'année scolaire et académique 2005/06. Il rapporte la qualité des programmes de transition aux ressources et aux moyens mobilisés pour permettre aux lycéens et aux étudiants de réussir leur cursus et d'être armés pour l'enseignement tertiaire et la vie professionnelle. Il inclut notamment :

- le cursus suivi ;
- le type de scolarisation ;
- les conditions de réalisation des études ;
- le mode de scolarisation (milieu spécialisé, classes spéciales, enseignement ordinaire) ;
- curriculum suivi (spécifique ou non) ;
- les aménagements et les soutiens ;
- le type de validation du cursus (diplôme, certificat, aucune validation).

Ce groupe d'indicateurs s'intéresse plus particulièrement aux barrières et aux facilitateurs qui ont influencé les parcours et les cheminements à l'issue de la scolarisation.

Descripteur N°6 : Réussite scolaire ou universitaire

Ce descripteur renseigne sur la réussite scolaire et universitaire des lycéens et des étudiants. Il rapporte les possibilités de transition aux savoirs et compétences acquis ainsi qu'à leur forme de certification. Le questionnaire comprend, pour ce faire, les dimensions liées :

- aux savoirs et aux compétences acquis ;
- à l'obtention du diplôme ;
- au type de diplôme obtenu ;
- aux équivalences entre diplômes et les exigences du marché de l'emploi ;
- à la durée du cursus ;
- à l'impact des mesures de compensation.

Descripteur N°7 : Niveau d'accessibilité

Ce descripteur renseigne sur le degré d'accessibilité de l'établissement. Il rapporte la qualité des programmes de transition aux aménagements et aux soutiens mobilisés pour assurer l'accessibilité sur le plan physique, fonctionnel et social. Le questionnaire comprend, pour ce faire, les dimensions renvoyant :

- à la mobilité au sein de l'établissement et du campus ;
- aux méthodes d'évaluation des besoins et des acquis ;
- à l'individualisation de l'enseignement et des cursus ;
- aux aménagements spécifiques alloués ;
- à la formation des enseignants ;
- au degré d'intégration dans la vie de l'établissement.

Descripteur N°8 : Préparation à la vie professionnelle et à la poursuite de la scolarisation

Ce descripteur renseigne sur la préparation des étudiants aux exigences de la vie professionnelle ou postsecondaire. Le questionnaire comprend les dimensions renvoyant à la préparation des étudiants et des lycéens à la vie professionnelle telles que :

- l'articulation du projet personnalisé de scolarisation avec un projet de transition ;
- l'existence de programmes d'enseignement offrant à la fois une connaissance du monde du travail et l'acquisition d'une expérience professionnelle ;
- l'existence de conseils en matière de choix et de planification ;
- la pertinence et l'efficacité des stratégies de préparation à la vie professionnelle et à l'enseignement tertiaire.

Descripteur N°9 : Niveau d'adéquation de l'accompagnement et des soutiens

Ce descripteur renseigne sur l'efficacité des soutiens. Il rapporte la qualité des programmes de transition concernant le degré d'adéquation des soutiens et des pratiques aux attentes, aux rythmes de vie et aux besoins des étudiants durant leur scolarité. Le questionnaire comprend les dimensions renvoyant :

- à la satisfaction des attentes ;
- à la satisfaction des besoins ;
- au degré de disponibilité (articulation des rythmes scolaires, familiaux, professionnels, prise en compte des exigences du handicap) ;
- à la capacité d'action qu'acquièrent les lycéens et les étudiants.

Descripteurs de transition

Un troisième groupe de descripteurs renvoie à la continuité et à la cohérence des parcours que suit le lycéen ou l'étudiant. Ce groupe de descripteurs concerne la période de transition qui sépare :

- la fin de l'enseignement secondaire et l'activité exercée lors de la première vague d'enquête ;
- la fin du premier cycle de l'enseignement supérieur et l'activité exercée au moment de la première vague d'enquête ;
- la première vague d'enquête de la seconde vague d'enquête.

Concernant la première vague d'enquête, ce groupe de descripteurs inclut les multiples dimensions susceptibles de décrire cette période telles que :

- la durée de la période de transition ;
- les soutiens disponibles ;
- le degré d'inscription sociale ;
- les activités menées.

Descripteur N°10 : Facilité de transition

Ce descripteur rapporte la qualité des programmes de transition à la durée de la période de transition qui sépare la sortie de l'enseignement secondaire ou tertiaire et l'accès à l'activité exercée.

Descripteur N°11 : Modèles de transition

Ce descripteur renseigne sur les diverses situations rencontrées avant l'activité actuelle et permet d'identifier les parcours de réussite. Le questionnaire comprend les questions liées :

- aux périodes d'inactivité connues durant la période ;
- aux activités exercées durant la période ;
- aux types d'activités exercées ;
- aux activités recherchées.

Descripteur N°12 : Continuité des parcours

Ce descripteur renseigne sur les passerelles érigées entre l'école et l'emploi, entre les différentes composantes de l'enseignement tertiaire et entre l'enseignement tertiaire et l'emploi. Il rapporte la qualité des programmes de transition à la continuité et à la cohérence des cheminements. Le questionnaire considère les multiples dimensions liées :

- à la continuité des soutiens financiers, humains et techniques ;
- à l'ancrage territorial des établissements ;
- à l'articulation des curriculums entre les différents niveaux d'éducation ;
- à l'articulation des programmes avec les milieux professionnels ;
- aux mécanismes de coordination et de pilotage adoptés pour assurer la continuité.

Descripteur N°13 : Qualité et efficacité des soutiens liés à la réussite des cheminements

Ce descripteur renseigne sur les possibilités données aux personnes d'écourter et/ou d'éviter l'inactivité durant la période de transition. Il rapporte la qualité des programmes de transition aux formes de soutiens trouvées durant la période de transition et à leur impact. Le questionnaire comprend des questions liées :

- à l'accès aux informations nécessaires ;
- aux soutiens formels ou informels existants ;
- aux systèmes de compensation ;
- au degré de disponibilité (articulation des temps sociaux, pris en compte des rythmes de vie) qu'offrent les soutiens.

Descripteur N°14 : Synchronisation des activités sociales

Ce descripteur renseigne sur les possibilités dont disposent les personnes handicapées de combiner vie professionnelle et vie sociale, activité professionnelle et indépendance économique, indépendance économique et accès au logement, etc.

Descripteurs d'affiliation

Ce groupe de descripteurs renvoie à l'effet d'affiliation des parcours. Il rapporte la qualité des programmes de transition aux capacités qu'acquiert les lycéens et les étudiants et à la parité de participation qui s'en dégage. Ces descripteurs renvoient à la capacité de se projeter dans le futur, au capital identitaire acquis et aux formes d'inclusion qui en découlent.

Descripteur N°15 : Projection dans le futur

Ce descripteur renseigne sur l'aptitude des lycéens et des étudiants à planifier leur futur en connaissance de cause. Il rapporte la qualité des programmes de transition à la capacité décisionnelle et d'action dont disposent les lycéens et les étudiants. Le questionnaire consigne les éléments d'information liés :

- à l'information disponible ;
- aux possibilités de choix existantes ;

- au niveau d'implication dans le processus ;
- à la capacité décisionnelle qu'offrent les possibilités de choix ;
- aux responsabilités qui peuvent être prises et assumées par la personne ;
- au futur entrevu.

Descripteur N°16 : Niveau d'empowerment de maîtrise

Ce descripteur renseigne sur la capacité de résilience acquise. Il rapporte la qualité des programmes de transition aux aptitudes qu'acquièrent les personnes handicapées pour s'inscrire professionnellement et socialement, pour faire face aux changements et aux multiples pièges susceptibles de jalonner l'accès à l'emploi et à l'enseignement tertiaire. Le questionnaire consigne des informations liées à la possession d'un :

- capital culturel (savoirs, compétences, qualifications acquises) ;
- capital social (soutien familial, amical, etc.) ;
- capital identitaire (connaissance des besoins, confiance en soi) ;
- capital fonctionnel (effet capacitant des systèmes de soutien).

Descripteur N°17 : Niveau d'inclusion

Ce descripteur renseigne sur le sentiment d'appartenance que retirent les individus de leurs possibilités de participation. Le questionnaire comprend, pour ce faire, les diverses dimensions notamment liées :

- au bien-être ;
- à la qualité de vie ;
- au réseau relationnel de la personne ;
- au sentiment d'appartenance.

Notes

1. Le numéro attribué aux indicateurs ne reflète aucune forme de hiérarchisation.

Annexe D. Procédure d'échantillonnage de l'étude longitudinale

La présente annexe décrit la procédure d'échantillonnage qui a été approuvée par les pays participant à l'étude longitudinale.

Introduction

L'étude longitudinale suit deux échantillons d'élèves handicapés pendant trois ans. Le premier échantillon se compose d'élèves handicapés ayant quitté les niveaux 3A et 3B de la CITE à la fin de l'année scolaire 2006/07 et qui peuvent accéder aux niveaux 4 et 5 de la CITE ou entrer sur le marché du travail. Selon les définitions internationales, les programmes de niveau 3A de la CITE sont conçus pour pouvoir accéder directement aux programmes de niveau 5A. À titre d'exemple, cela concernerait, dans un pays tel que l'Allemagne, les élèves de *Fachgymnasien*¹, ceux en établissement secondaire du deuxième cycle général ou professionnel spécialisé, et ceux inscrits dans certains établissements d'enseignement professionnel préparant à des programmes de niveau 5A. En Norvège, il s'agirait des élèves inscrits dans le deuxième cycle du secondaire donnant accès à des formations complémentaires ou à certains programmes liés au marché du travail. Aux États-Unis, seraient concernés les élèves suivant le cursus donnant lieu au diplôme d'enseignement général (*General Education Development – GED*) ou un programme équivalent en établissement secondaire du deuxième cycle, ainsi que les élèves inscrits dans le secondaire (10^e à 12^e année).

Les programmes du niveau 3B de la CITE sont conçus pour préparer les élèves à accéder directement aux cursus du niveau 5B. En Allemagne, cela comprendrait l'année d'enseignement professionnel de base, les établissements d'enseignement professionnel spécialisés, certaines écoles du secteur de la santé, le système de formation en alternance, etc. En France, seraient concernés les élèves de l'enseignement secondaire professionnel.

L'autre échantillon se compose d'élèves handicapés inscrits dans des programmes d'enseignement supérieur aux niveaux 5A et 5B de la CITE pendant l'année scolaire 2006/07. Les programmes de niveau 5A ont une durée théorique cumulée minimale de trois ans en équivalent temps plein. Ils assurent les études nécessaires pour accéder à une profession exigeant de hautes compétences et/ou à des programmes de formation à la recherche de pointe exigeant que les enseignants soient titulaires de diplômes de chercheur hautement qualifié.

Les programmes de niveau 5B de la CITE ont généralement une orientation plus pratique/technique/professionnelle que ceux de niveau 5A. Ils sont axés sur des compétences professionnelles spécifiques permettant d'entrer directement sur le marché du travail et ne préparent pas les étudiants à des programmes de formation à la recherche de pointe. Ils ont une durée minimale de deux ans en équivalent temps plein.

Les étudiants handicapés inclus dans cette étude longitudinale auront achevé leurs études secondaires générales ou professionnelles.

Deux vagues d'entretiens auront lieu pour chaque échantillon : la première devrait se dérouler à la fin du premier semestre 2008 et la seconde, fin 2010.

Les centres de recherche nationaux utiliseront les moyens le plus adaptés pour recenser et contacter ces jeunes souffrant de handicaps. En règle générale cependant, la collecte de données devrait être divisée en trois niveaux de stratification :

- au niveau des administrations territoriales afin d'échantillonner les établissements scolaires ;
- au niveau des établissements afin d'échantillonner les élèves ;
- selon le type de programme suivi.

Il est prévu que les pays produisent des rapports scientifiques décrivant précisément les méthodes employées pour adapter la procédure d'échantillonnage aux caractéristiques nationales, afin d'établir dans quelle mesure les constatations faites pourront être comparées à l'échelle internationale.

Échantillonnage des académies

La collecte de données reposera sur les établissements. Pour l'échantillon des étudiants au niveau post-secondaire, la procédure d'échantillonnage s'appuiera sur les académies et les établissements. L'échantillon des académies devra être représentatif des caractéristiques de l'ensemble d'entre elles et prendre en compte les facteurs suivants :

- facteurs régionaux, comme la distinction entre urbain et rural ;
- la taille de l'académie par rapport au nombre d'élèves inscrits ;
- les caractéristiques socio-économiques et socio-démographiques de l'académie.

Échantillonnage des établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle

Dans chaque académie sélectionnée et ayant accepté de participer, le centre de recherche devra, si possible, prendre contact avec tous les établissements d'enseignement général ou spécifique proposant des programmes de niveaux 3A et 3B de la CITE donnant lieu à un diplôme ou à un certificat officiel.

Si ce n'est pas possible, un échantillon d'établissements représentatifs des caractéristiques du système éducatif de chaque académie devra être prélevé. La procédure d'échantillonnage devra prendre en compte la taille des établissements, leur type (école spéciale ou ordinaire), leur emplacement (urbain/rural) et le type de programme (3A ou 3B) ainsi que le secteur (public/privé) afin de procéder à leur stratification. Les établissements de l'échantillon devront être listés.

Chaque établissement retenu dans l'échantillon doit être associé à deux établissements remplaçants. Si un établissement refuse de participer à l'enquête, les centres de recherche doivent désigner pour le remplacer l'établissement qui le précède et celui qui le suit dans la liste. L'établissement qui le suit dans la liste doit être désigné comme le remplaçant n° 1 et l'autre comme le remplaçant n° 2. S'il n'est pas possible de désigner deux établissements remplaçants, celui qui suit dans la liste doit être désigné comme le remplaçant. Si l'un des établissements retenus dans l'échantillon est le premier ou le dernier sur la liste au sein d'une académie ou selon le processus de stratification, les deux établissements qui précèdent ou qui suivent cet établissement doivent être retenus.

Pour enregistrer les établissements sélectionnés dans la base de données, on assignera à chacun d'eux un code numérique indiquant le pays, l'académie et le type

d'établissement. Chaque pays participant se verra attribuer un code par le Secrétariat de l'OCDE à partir de l'ordre alphabétique, et les centres de recherche devront attribuer à chaque académie et à chaque type d'établissement un code spécifique qui sera transmis au Secrétariat de l'OCDE. Le modèle de code applicable aux établissements participants dans chaque pays sera le suivant :

/pays/académie/type d'établissement/établissement/sondé/

Échantillonnage des établissements d'enseignement supérieur

Les établissements d'enseignement supérieur doivent être échantillonnés afin de recenser le groupe d'étudiants à suivre au-delà des études supérieures. Pour pouvoir être retenus dans l'enquête, ces établissements doivent proposer :

- un programme d'enseignement pour les personnes ayant terminé leurs études secondaires ;
- autre chose que des cours par correspondance uniquement ;
- au moins un programme d'enseignement général ou professionnel exigeant au minimum trois mois ou 300 heures d'instruction ;
- des cursus ouverts au grand public.

L'échantillon des établissements d'enseignement supérieur sélectionnés devra refléter tout l'éventail des méthodes en vigueur dans les pays participants. Il peut s'agir d'établissements spécialisés dans un type de handicap ou favorisant l'enseignement à distance, comme par exemple l'Université Ouverte au Royaume-Uni. Pour stratifier l'échantillon, les pays devront prendre en compte les éléments suivants :

- la durée des programmes (programmes à court, moyen et long terme) ;
- la distinction entre cursus d'enseignement général (5A) et professionnel (5B) ;
- le niveau des diplômes décernés (licence, maîtrise, doctorat) ;
- l'ouverture à la diversité et l'existence d'une déclaration concernant l'accès des étudiants handicapés.

Chaque établissement d'enseignement supérieur retenu dans l'échantillon doit être associé à un établissement remplaçant. Si un établissement refuse de participer à l'étude longitudinale, les centres de recherche devront le remplacer par l'établissement qui le suit dans la liste.

Pour enregistrer les établissements sélectionnés dans la base de données, on assignera à chacun d'eux un code numérique indiquant le pays et le type d'enseignement. Chaque pays participant se verra attribuer un code par le Secrétariat de l'OCDE à partir de l'ordre alphabétique, et les centres de recherche devront attribuer à chaque établissement un code spécifique qui sera transmis au Secrétariat de l'OCDE. Le modèle de code applicable aux établissements participants dans chaque pays sera le suivant :

/pays/type d'établissement d'enseignement supérieur/sondé/

Chaque établissement secondaire du deuxième cycle ou d'enseignement supérieur sera invité à fournir des informations de base sur les aspects suivants :

- caractéristiques socio-démographiques (âge, sexe, profession des parents, milieu d'origine ethnique/minoritaire) ;

- type de handicap ou profil des besoins éducatifs particuliers ;
- soutien apporté ;
- niveau d'instruction ;
- type de résultat obtenu ;
- adresse postale et électronique et numéro de téléphone.

Le niveau d'information peut varier d'un pays à l'autre, et même d'un établissement à l'autre, en fonction des renseignements disponibles. Cependant, les données transmises par les établissements doivent permettre d'échantillonner les élèves et de les contacter. Les informations doivent être fournies courant 2008 afin de ne pas perdre trop d'élèves entre 2007 et 2008.

Échantillonnage des élèves

Critères de sélection des élèves

L'étude longitudinale est axée sur les jeunes adultes souffrant de handicaps et percevant des ressources additionnelles pour raison médicale (CNC A) ou à cause de difficultés d'apprentissage (CNC B). Ils ont quitté l'enseignement secondaire du deuxième cycle ou l'enseignement supérieur à la fin l'année scolaire 2006/07 et peuvent avoir ou non terminé ce niveau d'études avec succès. S'agissant des critères de sélection proposés ci-dessus, les étudiants Erasmus handicapés, ceux qui suivent exclusivement des cours à distance et ceux qui sont inscrits dans des programmes de moins de trois mois ou de 300 heures de cours ne peuvent être retenus dans l'échantillon.

Représentativité de l'échantillon des élèves handicapés

L'échantillon des élèves interrogés devra être représentatif des élèves handicapés terminant leurs études secondaires (qu'ils obtiennent ou non leur diplôme) et des étudiants handicapés ayant terminé (avec ou sans succès) leurs études supérieures de premier cycle.

En principe, il convient d'utiliser une procédure d'échantillonnage aléatoire. Une liste d'élèves handicapés ayant terminé leurs études secondaires ou supérieures en 2007 devra être établie, dans laquelle on retiendra un élève sur cinq (en prenant le 5^e, le 10^e, le 15^e, etc.). Dans certains pays, les élèves handicapés peuvent être inscrits dans des écoles ordinaires ou spécialisées et les centres de recherche doivent connaître les doubles inscriptions et veiller à ne pas compter deux fois le même élève. L'analyse tiendra compte autant que possible de l'impact du type de handicap ou des besoins éducatifs particuliers de l'élève, ainsi que du sexe, des caractéristiques socio-démographiques et du milieu d'origine (ethnique/minoritaire) sur son parcours scolaire.

Les différentes catégories de handicap au niveau des pays seront insérées dans les catégories CNC A et B de l'OCDE afin de pouvoir faire des comparaisons internationales.

Taille de l'échantillon

Dans la mesure où le nombre d'élèves handicapés en fin d'études secondaires ou dans l'enseignement supérieur est variable d'un pays à l'autre, il pourrait se révéler difficile de fixer à l'avance la taille d'échantillon requise. Celle-ci doit néanmoins permettre une

analyse fiable des parcours que les élèves handicapés peuvent suivre. Elle doit être suffisante pour faire des observations sur les facteurs expliquant les parcours suivis, en particulier au regard des pratiques les plus efficaces pour obtenir des parcours cohérents et réussis.

Il convient donc de considérer les principaux parcours possibles (identifiés dans les diagrammes présentés ci-après) comme des modèles permettant de déterminer un ensemble de parcours en fonction de leur cohérence, de leur continuité et de leur efficacité. Ces modèles peuvent être différents selon les pays et dépendre du type de handicap ; certains parcours peuvent par exemple être plus réalistes pour les élèves handicapés moteurs que pour ceux qui souffrent de troubles mentaux.

Ainsi qu'on le voit dans le graphique D.1, les élèves handicapés peuvent choisir six parcours principaux après la fin de leurs études secondaires, et chaque possibilité débouche à nouveau sur six nouveaux parcours au bout de trois ans. Ainsi, un élève qui était sans emploi au cours du cycle d'enquête 2007 pourra, lors du second cycle, en 2010 :

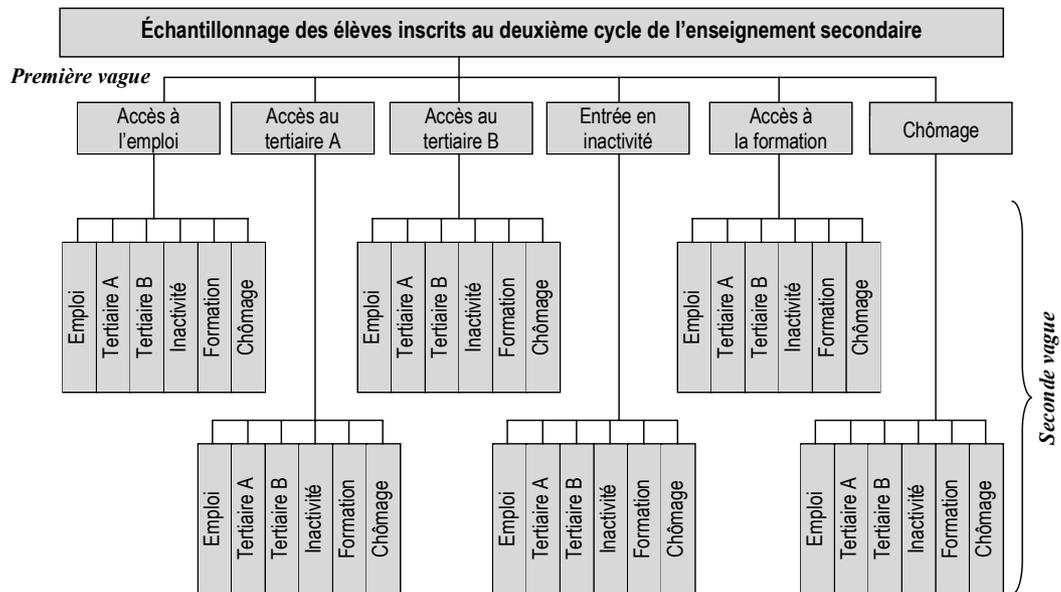
- avoir trouvé un emploi ;
- être toujours sans emploi ;
- avoir suivi un programme d'enseignement supérieur de niveau 5A ou B ou un programme de formation ;
- être considéré inapte à travailler et vivre principalement d'une pension d'invalidité.

Par conséquent, 36 parcours possibles doivent être pris en compte afin de définir la taille de l'échantillon des élèves interrogés à l'issue de leurs études secondaires.

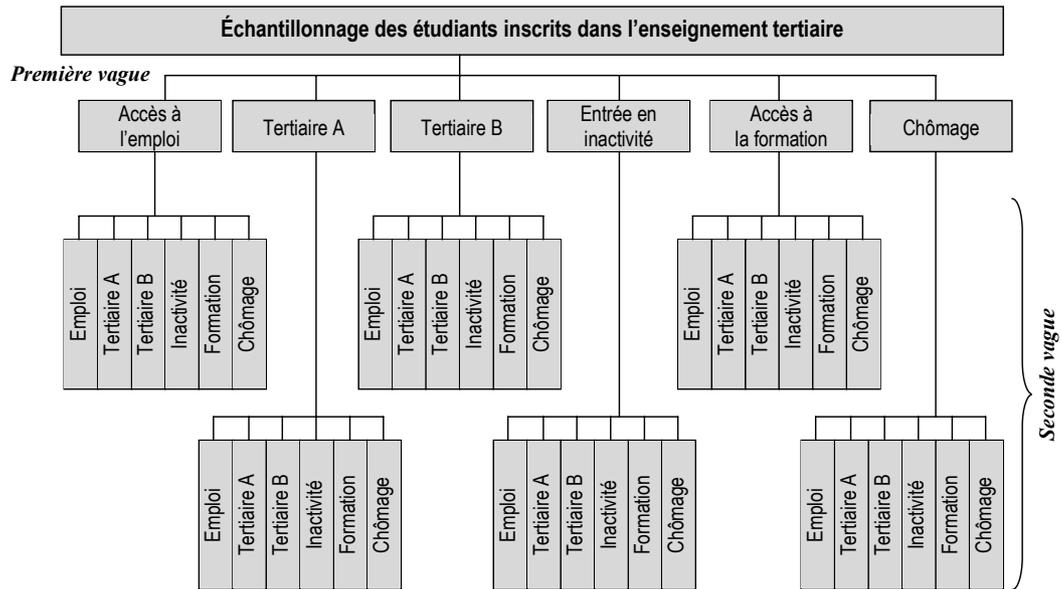
Dans le graphique D.2, on voit qu'un étudiant qui a fini un premier cycle universitaire (niveau 5A) en 2007 pourra, lors du premier cycle d'enquête en 2008, a) être employé, b) poursuivre ses études ET aller au-delà de la licence, c) passer d'un programme pré-licence général (A) à un programme à visée professionnelle (B), d) accéder à un programme de formation. Il pourra également être : e) sans emploi ou f) considéré inapte à travailler et vivre principalement d'une pension d'invalidité. Lors du second cycle d'enquête en 2010, il pourra :

- être toujours employé ou être passé d'un programme post-licence à un emploi ;
- avoir poursuivi ses études supérieures générales (A) en vue de préparer un doctorat ;
- être passé d'un programme post-licence général (A) à un programme à visée professionnelle (B) ;
- être passé d'un programme post-licence général (A) à un programme de formation ;
- être passé d'un programme post-licence à la recherche d'un emploi ;
- être passé d'un programme post-licence à une situation d'inactivité et être considéré inapte à travailler.

Graphique D.1 Principaux modèles de parcours influant sur la taille de l'échantillon des élèves handicapés ayant terminé leurs études secondaires en 2007



Graphique D.2 Principaux modèles de parcours influant sur la taille de l'échantillon des étudiants handicapés ayant terminé leurs études supérieures (premier cycle) en 2007

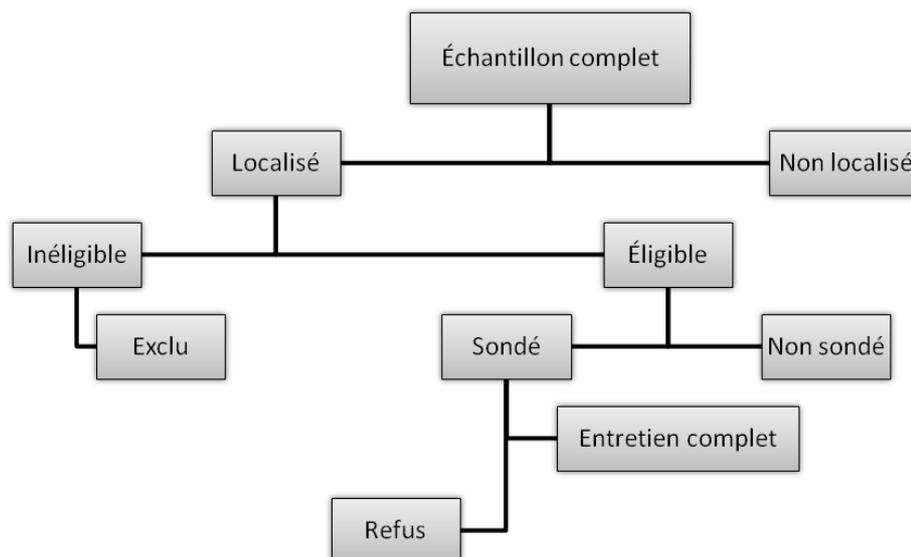


Note : L'échantillon doit pondérer les étudiants handicapés inscrits dans des programmes de niveau 5A de la CITE et ceux inscrits dans des programmes de niveau 5B.

S'agissant des élèves ayant terminé leurs études secondaires en 2007, 36 parcours possibles doivent être pris en compte afin de définir la taille de l'échantillon des étudiants interrogés à l'issue de leurs études supérieures.

Comme le montre le graphique D.3, la taille de l'échantillon peut diminuer en raison du lieu, des critères de sélection ou de la volonté des individus de participer. Il pourrait donc être souhaitable, selon la baisse du nombre de personnes interrogées et du taux de réponse, de retenir trois élèves pour chaque élève qui sera interrogé lors du second cycle d'entretiens, ainsi que le préconisent des études menées, par exemple, aux États-Unis.

Graphique D.3 Facteurs de diminution de la taille de l'échantillon



Si l'on prend tous ces facteurs en compte, la procédure d'échantillonnage idéale des élèves ayant terminé leurs études secondaires en 2007 pourrait être la suivante :

- Définir une taille d'échantillon suffisante pour analyser les différents parcours que les élèves peuvent avoir suivi entre les deux vagues de l'étude longitudinale. À titre d'exemple, l'étude *National Longitudinal Transition Study* (NLTS2) menée aux États-Unis était partie d'un échantillon de 12 000 élèves.
- Former un échantillon d'académies de taille suffisante pour obtenir l'échantillon d'élèves requis. Dans l'étude NLTS2, 3 635 académies avaient été invitées à participer.
- Sélectionner les académies de manière aléatoire et comparer leur représentativité aux caractéristiques du pays. Dans l'étude NLTS2, 501 académies avaient été choisies au hasard parmi les 3 635 retenues au départ. Ces académies ont ensuite été comparées aux populations de chacune d'entre elles, au regard du critère zone urbaine/zone rurale, du nombre d'élèves inscrits, du niveau économique et social de la région et des caractéristiques socio-démographiques.
- Sélectionner les élèves handicapés invités à participer à un entretien à partir de caractéristiques décrites plus haut. L'échantillonnage sera fondé sur les informations de base fournies par les établissements retenus concernant le sexe, le type de handicap, le milieu socio-économique et l'origine (ethnique/minoritaire). L'échantillon doit correspondre à 30 % au moins de la population totale connue. Par exemple, les Pays-Bas prévoient d'interroger 450 élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, sur un total de 1 500 élèves.

La procédure d'échantillonnage idéale des établissements d'enseignement supérieur serait la suivante :

- Définir une taille d'échantillon d'établissements suffisante pour prendre en compte les différents parcours que les étudiants peuvent suivre.
- Sélectionner les établissements de manière aléatoire à partir des critères décrits plus haut et en tenant compte de toutes les possibilités existantes pour les étudiants handicapés.
- Sélectionner les étudiants handicapés de manière aléatoire à partir des critères proposés plus haut. L'échantillon doit correspondre à 30 % au moins de la population totale connue.

Notes

1. Les *Fachgymnasien* sont des établissements d'enseignement secondaire à visée professionnelle. Ils admettent des élèves ayant obtenu un certificat scolaire de niveau intermédiaire ou équivalent. Le certificat final est décerné au bout de trois ans (11^e à 13^e année) et permet d'accéder à tous les établissements d'enseignement supérieur.

Annexe E. Distribution des enquêtés selon la situation et les caractéristiques socio-démographiques

Cette annexe présente quelques tableaux qui décrivent les disparités entre les étudiants liées à l'âge, au genre, au type de handicap, au pays et à leur situation, autant d'éléments qui ne pouvaient pas être inclus dans le texte.

Disparités entre les répondants danois, français, néerlandais et tchèques

Tableau E.1 Distribution selon la situation des enquêtés (en %)

	Emploi (n=258)	Éducation (n=471)	Inactivité (n=104)	Total (n=833)
Période de transition de moins d'un mois ($p < 0.0001$)	51.1	83.2	75.5	72.3
Niveau d'éducation du père ($p = 0.003$)				
Primaire	7.5	5.5	9.6	6.8
Secondaire	55.3	43.5	56.3	49.1
Tertiaire	37.0	50.9	44.0	44.0
Niveau d'éducation de la mère ($p = 0.0001$)				
Primaire	8.1	2.9	16.0	6.4
Secondaire	58.1	51.2	56.4	54.2
Tertiaire	33.8	45.9	27.7	39.4
Inclusion des questions de transition dans le cursus				
Cursus orienté vers le marché du travail	41.6	18.0	35.4	26.8
Possibilité de choisir ses études en fonctions de ses centres d'intérêt	17.3	37.0	23.2	29.7
Soutien de la famille pendant la période de transition				
Soutien de la famille et des amis (0.009)	87.9	96.3	88.9	87.2
Demande de renouvellement des soutiens	41.2	47.1	46.3	45.4

Tableau E.2 Distribution selon l'âge (en %)

	19 ans ou en-dessous	Entre 20 et 21 ans	22 ans et plus	Total
Niveau d'affiliation				
Chance (p<0.0001)	34.6	50.3	58.6	44.1
Personne de même valeur que les autres (p=0.057)	89.1	86.7	79.6	86.5
Projets qui n'aboutissent pas (p<0.0001)	22.8	26.3	49.0	28.8
Possibilités perçues				
Indépendance financière (p<0.0001)	34.2	52.8	55.2	43.6
Chance d'accéder à l'enseignement supérieur (p<0.0001)	62.8	48.1	29.2	51.9
Chance d'avoir son propre logement	39.9	50.0	50.7	45.0
Un travail gratifiant (p=0.004)	44.2	57.6	54.5	50.1
Une bonne vie de famille (0.002)	41.1	55.5	53.0	47.6
Des soutiens appropriés (p=0.008)	40.6	52.9	54.7	47.3
Aptitude à participer	51.6	65.1	54.5	56.2
Soutiens obtenus au lycée				
Mêmes possibilités p<0.0001)	49.3	70.3	59.7	59.8
Implication (p=0.008)	54.9	65.8	60.4	60.4
Tâches	62.4	73.5	68.0	68.0
Mobilité (p<0.0001)	41.1	57.5	49.4	49.3
Liens entre les cours et le marché du travail				
Enseignement lié aux exigences du marché du travail (p<0.0001)	17.5	35.8	44.3	28.3
Le programme comprend les périodes de stages (p=0.0079)	12.6	19.3	19.8	16.1
Soutiens de la famille et des amis				
Soutiens mis à disposition par la famille et les amis	86.0	85.6	88.7	87.2
Qualité des soutiens pendant la période de transition (p=0.004)				
Soutiens pleinement appropriés	55.3	51.9	72.6	57.4
Soutiens partiellement appropriés	22.9	25.7	17.9	22.9

Tableau E.3 Distribution selon le type de handicap (en %)

	Trouble cognitif	Trouble psychique	Trouble de l'apprentissage	Trouble moteur	Troubles du métabolisme	Déficience visuelle	Problèmes auditifs	Déficiences multiples	Total
Niveau d'affiliation									
Prennent leur vie en charge (p=0.001)	57.5	77.8	84.5	80.9	91.3	77.8	86.7	78.6	82.3
Chance (p=0.001)	53.8	17.1	42.5	36.8	56.7	46.2	48.3	28.6	43.2
Personne de même valeur que les autres (p<0.0001)	67.5	77.1	89.6	85.6	94.2	85.7	86.7	92.6	87.2
Capacité (p=0.02)	72.5	86.1	88.5	80.7	88.5	66.7	86.7	85.2	84.6
Ne peut pas progresser dans la vie (p=0.08)	40.0	20.6	29.1	42.0	39.4	25.0	46.7	29.6	34.2
Inclusion des questions de transition au lycée									
Inclusion des transitions (p=0.05)	56.4	62.9	63.5	60.5	71.0	61.9	54.5	65.0	65.8
Inclusion des stages dans les programmes (p=0.007)	17.5	7.9	13.0	16.3	28.3	13.8	3.3	13.3	15.9
Transition satisfaisante (p=0.001)	57.5	69.4	67.9	71.4	88.5	71.4	60.0	53.3	71.6
Domaine d'études dans l'enseignement supérieur (p=0.007)									
Droit, économie et gestion	17.4	32.4	15.5	17.2	35.6	20.8	41.2	29.4	21.6
Humanités, art et sciences de l'éducation	26.1	29.7	30.5	23.3	12.3	29.2	5.9	17.6	24.7
Mathématiques et informatique	13.0	8.1	3.9	8.6	5.5	8.3	5.9	5.9	6.2
Ingénieur	4.3	0.0	10.2	12.9	6.8	4.1	11.7	11.7	9.1
Sciences de la vie, physiques et de l'agriculture	4.3	16.2	11.6	16.4	9.6	8.3	11.7	0.0	11.9
Médecine et sciences de la santé	0.0	5.4	14.5	8.6	12.3	8.3	0.0	11.7	10.7
Sciences sociales	34.8	8.1	13.6	12.9	17.8	20.8	23.5	23.5	15.6
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Les études correspondent aux projets faits au lycée (p=0.072)									
Pas de projets	28.0	12.8	12.2	7.8	6.6	14.8	0.0	0.0	10.5
Études ne correspondent pas aux projets	22.0	20.6	18.7	19.5	19.7	25.9	21.0	76.5	19.4
Études correspondent aux projets	50.0	66.6	69.1	72.7	73.7	59.3	79.0	23.5	70.1
Facilité de transition et soutiens lors de l'inscription dans l'enseignement supérieur	91.3	76.3	87.1	85.8	72.2	88.0	94.8	92.4	84.6
Soutiens inutilisés lors de la procédure d'inscription	13.9	18.9	21.3	16.4	13.3	3.1	23.1	3.8	17.1
Qualité de préparation									
Compétences pour le marché du travail	10.0	18.0	15.0	24.0	28.0	17.0	23.0	13.0	20.0
Préparation pour un emploi gratifiant	62.5	37.8	54.9	58.9	70.2	50.0	40.0	30.0	50.3
Niveau de participation									
Engagement civique (p=0.005)	52.5	47.4	47.8	71.1	47.6	57.1	33.3	40.0	51.2
Autonomie financière (p=0.000)	47.5	26.3	51.7	54.4	54.8	42.9	30.0	30.0	45.4
Participation active (0.016)	57.5	44.7	59.9	72.8	71.8	60.7	50.0	53.3	61.2
Vie indépendante (0.001)	57.5	52.6	71.2	76.1	81.0	71.4	65.5	46.7	69.0
Chances perçues									
Accès à l'enseignement supérieur (p=0.000)	27.5	68.4	48.8	58.7	48.1	58.6	60.0	43.3	53.4
Vie de famille (p=0.000)	65.0	39.5	52.2	57.1	68.3	62.9	36.6	36.6	53.0
Soutien approprié (p=0.008)	50.0	31.6	41.6	52.7	58.6	57.1	43.3	41.4	45.5
Participation à la vie de la société (p=0.005)	57.5	44.7	64.7	67.4	78.8	60.7	56.7	56.6	63.8
Relations amicales (p=0.003)	77.5	68.4	81.3	83.7	90.5	86.2	70.0	66.7	79.6

Tableau E.4 Distribution selon le genre (en %)

	Femmes	Hommes	Total
Redoublement (p=0.002)	22.2	31.4	26.5
Aptitudes perçues à l'issue du lycée			
Préparé à exercer une activité (p=0.009)	48.5	58.0	52.9
Préparé à vivre de manière autonome (p=0.008)	66.1	72.9	69.6
Relations amicales solides (p=0.001)	64.6	76.3	70.1
Soutiens refusés (p=0.0005)	39.0	29.4	34.5
Procédures d'admission dans le tertiaire			
Déclaration de besoins spéciaux (p=0.03)	47.4	37.7	43.7
Soutien de la famille pendant la période d'admission (p=0.009)	23.9	16.0	20.6

Tableau E.5 Distribution selon les pays (en %)

	Danemark	France	Pays-Bas	République tchèque	Total
Soutiens pour encourager l'inclusion dans la communauté scolaire					
Total	58.8	49.6	n.a.	71.1	62.0
Partiel ou inexistant	41.2	50.4	n.a.	28.9	38.0
Services de soutien à la transition depuis le lycée					
Soutiens obtenus à la demande	34.0	45.0	18.0	30.0	32.0
Soutiens pas toujours obtenus lorsque nécessaires	32.0	47.0	19.0	48.0	39.0
Qualité des soutiens					
Appropriés	79.0	49.0	67.0	77.0	63.0
Inappropriés	21.0	51.0	33.0	23.0	37.0

Disparités parmi les étudiants norvégiens

Tableau E.6 Répartition des répondants norvégiens (en %)

Activités avant l'emploi	%
Salarié	70.0
Gestion d'entreprise	6.0
Inscription dans l'enseignement supérieur	43.0
Voyage	9.0
Sans emploi	26.0
Recherche active d'emploi	16.0
Pension liée au handicap	5.0
Service civil ou militaire	17.0
Maladie	15.0
Autres	10.0
Secteur d'activité	
Services économiques et financiers	4.0
Transport	2.0
Restauration, grands magasins	26.0
Santé et secteur social	17.0
Services de l'éducation	7.0
Secteur industriel et artisanal	16.0
Agriculture	0.0
Bâtiment et travaux publics	9.0
Autres	19.0
Total	100.0
Nombre	82.0
Principaux facteurs de réussite au lycée	
Efforts personnels	72.0
Enseignants	23.0
Conseillers	5.0
Total	100.0
Facteurs moyens de réussite au lycée	
Efforts personnels	24.0
Enseignants	37.0
Conseillers	16.0

Annexe F. Régressions logistiques

Cette annexe présente les tableaux montrant la régression logistique employée pour analyser les parcours des enquêtés.

Tableau F.1 Probabilité d’être en emploi ou en formation (modèle logit, odds ratio)

Variables	Probabilité d’être en formation		Probabilité d’être en emploi	
	Significativité	Odds ratio	Significativité	Odds ratio
Âge en 2007	[22 ans et plus]	Réf	Réf	
	[19 ans et moins]	***	4.91	0.41
	[20-21 ans]	***	3.29	0.51
Genre	Féminin	Réf	Réf	
	Masculin	0.468	0.90	1.16
Type de déficience	CNC A	Réf	Réf	
	CNC B	0.575	0.91	*
Date déficience	Naissance	Réf	Réf	
	Autre	0.395	1.15	0.569
Niveau d’études – père	Supérieur	Réf	Réf	
	Secondaire	0.391	0.84	0.376
	Élémentaire	0.816	1.10	0.673
Niveau d’études – mère	Supérieur	Réf	Réf	
	Secondaire	0.740	0.93	0.974
	Élémentaire	***	0.21	0.332
Satisfaction de l’aide des établissements/transition	Satisfait	Réf	Réf	
	Non satisfait	0.218	1.23	0.725
Existence aide établissement/transition	Non	Réf	Réf	
	Oui	***	1.74	**
Aide de la famille	Non	Réf	Réf	
	Oui et appropriée	0.54	0.85	0.46
	Oui, mais pas appropriée	0.540	0.78	0.773
Aide établissement/emploi	Non	Réf	Réf	
	Oui	0.460	0.87	**
Aide établissement/formation	Oui	Réf	Réf	
	Non	0.401	0.87	0.921

Aide sur la régression logistique Effectifs : 833 répondants. Lecture : un ratio de disparités supérieur à 1 (resp. inférieur à 1) et statistiquement significatif indique que l’on est en présence d’un facteur qui accroît (resp. qui diminue) la probabilité de connaître l’évènement, toutes choses égales par ailleurs. Niveau de significativité : * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.0001. La variable de référence est notée Réf.

Tableau F.2 Probabilité de se sentir compétent à l'issue du lycée (modèle logit, odds ratio)

Variables	Probabilité		
	Significativité	Odds ratio	
Âge en 2007	[19 ans et moins]	Réf	
	[20-21 ans]	0.596	1.15
	[22 ans et plus]	0.554	0.83
Genre	Masculin	Réf	
	Féminin	0.327	1.25
Type de déficience	CNC A	Réf	
	CNC B	0.215	0.73
Date déficience	Après la naissance	Réf	
	À la naissance	0.131	0.67
Aide de la famille et amis pendant la formation	Non	Réf	
	Oui et appropriée	0.213	0.63
	Oui et non appropriée	0.133	0.40
Procédure d'évaluation des besoins à l'entrée	Non	Réf	
	Oui	0.150	1.49
Mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation	Non	Réf	
	Pas besoin	***	2.26
	Oui	***	3.15
Sentiment d'avoir les compétences pour l'enseignement supérieur	Non	Réf	
	Oui	***	3.17
Sentiment d'avoir les compétences pour l'emploi	Non	Réf	
	Oui	***	2.33
Sentiment d'indépendance financière	Non	Réf	
	Oui	0.075	1.59
Situation actuelle	NEET	Réf	
	Formation	**	2.24
	Emploi	0.097	1.80

Aide sur la régression logistique Effectifs : 833 répondants après application et normalisation de la variable poids. Lecture : un ratio de disparités supérieur à 1 (resp. inférieur à 1) et statistiquement significatif indique que l'on est en présence d'un facteur qui accroît (resp. qui diminue) la probabilité de bénéficier d'une aide familiale gratuite, toutes choses égales par ailleurs. Niveau de significativité : * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.0001. La variable de référence est notée Réf.

Tableau F.3 Chances de réussite au lycée (modèle logit, odds ratio)

Variables	Probabilité		
	Significativité	Odds ratio	
Âge en 2007	[19 ans et moins]	Réf	
	[20-21 ans]	0.434	0.86
	[22 ans et plus]	**	0.58
Genre	Masculin	Réf	
	Féminin	**	0.70
Type de déficience	CNC A	Réf	
	CNC B	0.085	0.74
Date déficience	Après la naissance	Réf	
	À la naissance	***	0.59
Niveau d'études – père	Supérieur	Réf	
	Secondaire	0.203	0.56
	Élémentaire	0.166	0.75
Niveau d'études – mère	Supérieur	Réf	
	Secondaire	0.207	1.31
	Élémentaire	0.534	1.33
Aide de la famille	Non	Réf	
	Oui et appropriée	***	3.39
	Oui, mais pas appropriée	**	3.60
Procédure d'évaluation des besoins à l'entrée			
	Non	Réf	
	Oui	0.385	1.16
Mise en place d'un projet personnalisé de scolarisation			
	Non	Réf	
	Pas besoin	0.296	1.24
	Oui	0.890	0.96

Aide sur la régression logistique Effectifs : 830 répondants après application et normalisation de la variable poids. Lecture : un odds ratio supérieur à 1 (resp. inférieur à 1) et statistiquement significatif indique que l'on est en présence d'un facteur qui accroît (resp. qui diminue) la probabilité de bénéficier d'une aide familiale gratuite, toutes choses égales par ailleurs. Niveau de significativité : * p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.0001. La variable de référence est notée Réf.

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 Slovaquie, 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

Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés

Ce rapport pallie le manque de données relatives au parcours des jeunes adultes handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire dans la plupart des pays de l'OCDE. Il décrit les activités menées par un échantillon de jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais, norvégiens et tchèques, ainsi que leur évolution, et appréhende les facteurs qui facilitent ou entravent les processus de transition de haute qualité vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

Les lycées confèrent-ils aux élèves à besoins éducatifs particuliers les capacités nécessaires pour accéder à l'enseignement tertiaire et à l'emploi ? Les jeunes adultes handicapés sont-ils soutenus de façon adéquate en quittant le lycée ? Les stratégies d'admission et de soutien des universités facilitent-elles leur accès à l'enseignement tertiaire et leur réussite ?

Sommaire

Chapitre 1. Analyser la transition : Approche conceptuelle et indicateurs

Chapitre 2. Les jeunes adultes handicapés se jugent plutôt bien intégrés

Chapitre 3. Chances d'inclusion perçues à l'issue du lycée

Chapitre 4. La transition, une question peu présente dans les stratégies des établissements secondaires

Chapitre 5. Accéder à l'enseignement tertiaire, un vecteur clé pour l'inclusion

Chapitre 6. Des situations qui s'améliorent avec le temps

www.oecd.org/edu/equity/sen/pathways

Merci de citer cet ouvrage comme suit :

Ebersold, S. (2012), *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264179998-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