

La mesure de l'impact des politiques et pratiques sociales sur le devenir des jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers : la comparabilité en question¹

CORDAZZO Philippe*
EBERSOLD Serge**
RICK Olivia***

Confrontée à un manque de données concernant les parcours des jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers à la fin de l'enseignement secondaire, la mise en place d'une analyse longitudinale s'avère une solution intéressante. Celle-ci 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 mise en œuvre en fonction des spécificités de chaque pays². L'enquête par panel a été effectuée une première fois auprès de jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais, norvégiens et tchèques et une seconde fois auprès des enquêtés français et norvégiens ont pu être interrogés à nouveau.

Contexte de l'étude

Prolongeant une recherche sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, l'OCDE a entrepris une recherche sur les conditions de transition vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi des jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers afin d'identifier les facteurs qui facilitent ou entravent cette transition. Cette recherche s'intéresse aux parcours suivis à l'issue du lycée et les facilitateurs ou les obstacles les influençant. Elle s'appuie sur une étude longitudinale portée auprès de 881 élèves

¹ Ce texte s'appuie sur une enquête internationale et le récent rapport de l'OCDE (Ebersold Serge, *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés*, Politiques d'éducation et de formation, Éditions OCDE, 2012), auxquels les trois auteurs ont contribué.

² 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.

* Université de Strasbourg-CRESS/SAGE UMR 7363.

** INSHEA-GSPE/SAGE UMR 7363.

*** Université de Strasbourg-GSPE/SAGE UMR 7363.

danois, français, norvégiens, néerlandais et tchèques ayant bénéficié de ressources additionnelles en raison d'un trouble organique ou d'un trouble de l'apprentissage lors de leur année de terminale qu'ils suivaient dans un cursus d'enseignement général de type CITE 3A préparant à l'accès à des cursus universitaires de type CITE 5A ou dans un cursus d'enseignement professionnel de type CITE 3B préparant à des cursus professionnalisant de type 5B. Cette étude longitudinale a été réalisée à partir d'un questionnaire commun aux 4 pays appréhendant l'activité exercée par les intéressés, l'aptitude des lycées à préparer les élèves à besoins éducatifs particuliers aux exigences de l'enseignement supérieur et du marché de l'emploi ainsi que la capacité des soutiens mis en œuvre à l'issue du lycée à assurer la continuité et la cohérence des cheminements. Ce questionnaire s'est également intéressé aux stratégies d'admission et de soutien des établissements d'enseignement supérieur, leur effet capacitant ainsi que le sentiment d'appartenance qu'en retirent les enquêtés (Ebersold, 2011 ; Ebersold, 2012).

Des définitions du handicap variables

En portant l'enquête auprès de lycéens ayant bénéficié de ressources additionnelles en raison d'un trouble organique ou d'un trouble de l'apprentissage lors de leur année de terminale, cette recherche a essayé de surmonter les problèmes de comparabilité liés aux approches du handicap développées par les pays participant à la recherche. En effet, tous les pays n'ont pas la même acception du handicap que peut porter en lui un type de déficience en termes de scolarisation et peuvent à ce titre développer des catégories qui comprennent des populations fort différentes comme le montre par exemple la diversité des approches qui peuvent entourer la déficience visuelle (OCDE, 2007). Dans certains pays comme la Belgique ce type de déficience est relié à un type particulier d'éducation qui est « organisée pour les enfants aveugles ou malvoyants qui ont régulièrement besoin d'un traitement médical ou paramédical et/ou de matériels pédagogiques spéciaux » alors qu'en Finlande les handicapés visuels comprennent « les élèves aveugles et malvoyants, qui ont été redirigés vers une éducation spéciale et pour qui un PEI doit être établi ». Cette approche se distingue de la perspective retenue par la province du New Brunswick au Canada qui inclut la déficience visuelle dans la catégorie trouble physique. Cette catégorie englobe l'ensemble des « élèves qui, par suite d'une difficulté physique liée à une affection médicale, un trouble de la santé ou un handicap physique ont besoin d'aide à la mobilité, d'adaptation de l'environnement ou de soins personnels » de telle sorte que le handicap renvoie moins à une déficience particulière qu'à un besoin d'aide ou d'une adaptation de l'environnement éducatif. D'autres pays adoptent une approche plus médicale à l'image des États-Unis qui définissent, d'après l'article 34 du Code of Federal Regulations § 300.7, la déficience visuelle comme une « déficience de la vue qui, même corrigée, entrave la performance scolaire de l'enfant et qui inclut les cécités partielles et totales ou, à l'image de la France qui distingue la cécité qui fait partie des troubles sensoriels graves profonds (vision basse profonde ou cécité modérée) où l'absence de vue est presque totale (cécité sévère ou presque totale), totale (pas de perception de la lumière) d'autres déficiences visuelles telles que l'astigmatisme, la déficience de l'accommodation, la diplopie (strabisme), l'amblyopie, la sensibilité à la lumière. Le Japon, quant à lui, regroupe les aveugles et les malvoyants qui désignent les élèves ayant une acuité visuelle corrigée des deux yeux de moins de 0,1, ceux ayant une acuité visuelle corrigée supérieure à 0,1 mais inférieure à 0,3 et qui doivent à cet égard recourir au Braille ainsi que ceux souffrant d'une déficience des fonctions visuelles autres que l'acuité visuelle, telles que la contraction du champ visuel et qui doivent également recourir au Braille pour suivre leurs études. Dans certains pays, comme les Pays-Bas, cette perspective incite à inclure parmi les handicapés visuels les élèves dont la déficience visuelle

est associée à une déficience intellectuelle alors que d'autres pays comme le Mexique ne retiennent que les élèves dont l'affection n'a pas de retentissement sur le fonctionnement intellectuel. Autant de disparités qui rendent les comparaisons internationales difficiles du fait de l'hétérogénéité au sein des catégories ou du fait des incertitudes qui entourent les catégories administratives retenues. Ainsi, la Pologne dénombre elle 43 fois plus d'aveugles et de troubles visuels que la Grèce (0,005 %) et la Belgique (Fl.) (0,343 %) recense 343 fois plus d'élèves présentant une déficience physique que l'Italie (0,001 %).

La notion de besoin éducatif particulier promue en 1997 par la classification CITE de l'UNESCO pour pallier aux problèmes de comparabilité induits par cette diversité des approches du handicap ne résout toutefois pas totalement les difficultés (UNESCO, 1997 ; OCDE, 2003 ; Ebersold *et al.*, 2008). En effet, les définitions légales du besoin éducatif transmises par les pays à l'agence européenne pour l'éducation des élèves à besoins éducatifs montrent que cette notion a des acceptations très variées (EADSNE, 2010). Certains pays, à l'image de l'Autriche, associent le besoin éducatif particulier à l'incapacité à de satisfaire aux exigences des programmes d'enseignement sans aide ou soutien additionnel du fait d'un trouble physique ou psychologique et relie à cet égard le besoin éducatif à un besoin d'aide. D'autres pays, tels que la Belgique, relient cette notion aux difficultés que peut connaître le système éducatif à garantir une éducation de qualité et à la nécessité de développer des formes de scolarisation alternatives en établissements spécialisés ou en classes spécialisés et, dans ce cas de figure, la notion de besoin éducatif particulier tend à se superposer à celle de handicap. D'autres encore, à l'image de la Norvège, relient la notion de besoin éducatif particulier à la concrétisation du droit à l'éducation légalement reconnu à tout enfant indépendamment de sa particularité alors que d'autres, tels que la République Tchèque, la relient au risque d'échec scolaire que représentent les enfants incapables de bénéficier des programmes éducatifs proposés aux enfants du même âge du fait de leur particularité ou de leur appartenance sociale. Dans un cas comme dans l'autre, le besoin éducatif renvoie aux difficultés rencontrées pour bénéficier du droit à l'éducation légalement reconnu. De telles disparités ne sont pas sans conséquences puisque, dans certains cas de figure, la notion de besoin éducatif particulier désigne, comme c'est par exemple le cas en Belgique, en Allemagne, en Hongrie, en Grèce, en Islande, en Malte, uniquement les enfants qui présentent une déficience ; dans d'autres de cas de figure, elle regroupe, outre les élèves présentant une déficience ou un trouble de l'apprentissage, les élèves d'origine sociale modeste. Tel est notamment le cas de la République Tchèque où les élèves à besoins éducatifs particuliers présentent une déficience ou des troubles comportementaux, ont des problèmes de santé ou sont socialement désavantagés (EADSNE, 2010). D'autres pays, à l'image de la France, du Mexique, de l'Espagne et de l'Autriche, y incluent les élèves surdoués alors que d'autres tels que la Norvège et le

Tableau 1. Pourcentage d'élèves reconnus comme ayant des besoins éducatifs particuliers en Europe

0 – 2 %	Suède
2,1 %-4 %	Autriche, France, Grèce, Luxembourg, Pologne, Portugal, Espagne, Angleterre (RU), Pays de Galles (RU), (Italie*)
4,1 %-6 %	Belgique (Fr.), Chypre, Danemark, Allemagne, Hongrie, Irlande, Lettonie, Malte, Pays-Bas, Suisse, Irlande du Nord (RU)
6,1 %-10 %	Belgique (Fl.), Rép. Tchèque, Estonie, Finlande, Norvège, Slovénie, Écosse (RU)
10,1 % et plus	Islande, Lituanie

Source: Ebersold, S., et Watkins, A., (2012), *Mapping the implementation of policy for inclusive education*

Royaume Uni se refusent à catégoriser toute personne au regard d'un type de besoin pour éviter les risques de stigmatisation qui accompagnent traditionnellement les processus de catégorisation (OCDE, 2007 ; EADSNE, 2010 ; Ebersold *et al.*, 2011). Aussi, les données relatives aux élèves à besoins éducatifs particuliers sont-elles fort disparates entre les pays : le New Brunswick (Canada) compte proportionnellement 2 720 plus d'élèves présentant un trouble émotionnel et du comportement (2,72 %) que la Turquie (0,001 %) et si les pays de l'Union Européenne comptabilisent en moyenne 3,9 % d'élèves à besoins éducatifs d'âge scolaire scolarisés en milieu spécialisés, cette proportion peut varier de moins de 2 % en Suède à plus de 10 % en Islande et en Lituanie (OCDE, 2007 ; Ebersold *et al.*, 2012).

Dépasser les politiques catégorielles au profit de politiques d'allocation de ressources

Aussi, l'étude longitudinale s'est-elle attachée à dépasser ces difficultés en retenant une approche du handicap développée par l'OCDE s'organisant autour des principes animant les politiques éducatives et visant à rendre les systèmes éducatifs plus équitables (OCDE, 2003 ; OCDE, 2005 ; OCDE, 2007). En effet, si tous les pays de l'OCDE ne retiennent pas la même définition du handicap, ils allouent tous des ressources publiques ou privées supplémentaires pour favoriser l'accès à l'éducation et la réussite scolaire des élèves qui dérogent aux normes du système scolaire. En effet, la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers est indissociable de la promotion d'une « école pour tous » désireuse de faciliter la participation de tous au développement économique et social de la société et ayant mobilisé des ressources pour placer l'ensemble des élèves à égalité des chances en termes d'accès et de réussite indépendamment de leur particularité (OCDE, 1999 ; Ebersold, 2011). Ces ressources peuvent être humaines lorsqu'il s'agit d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers par des assistants de vie scolaire, des aides éducateurs offrant un taux d'encadrement plus favorable à celui existant dans les classes ordinaires qui n'accueillent pas d'élèves présentant un besoin éducatif particulier ou encore d'enseignants spécialisés œuvrant dans des classes spécialisées. Ces ressources peuvent également prendre la forme d'aides techniques ou de matériels pédagogiques spécialisés destinées à compenser la déficience (aides auditives, ordinateurs, etc.) ou à effectuer les aménagements requis dans la classe ou lors des examens. Elles peuvent également être financières lorsqu'il est question de financements alloués aux intéressés en compensation des surcoûts liés au handicap, des dispositifs qui consistent à affecter une part du budget normal aux besoins éducatifs particuliers, des transferts effectués au profit de l'enseignement répondant à des besoins particuliers ou encore les dépenses en personnel et en ressources matérielles (OCDE, 2005).

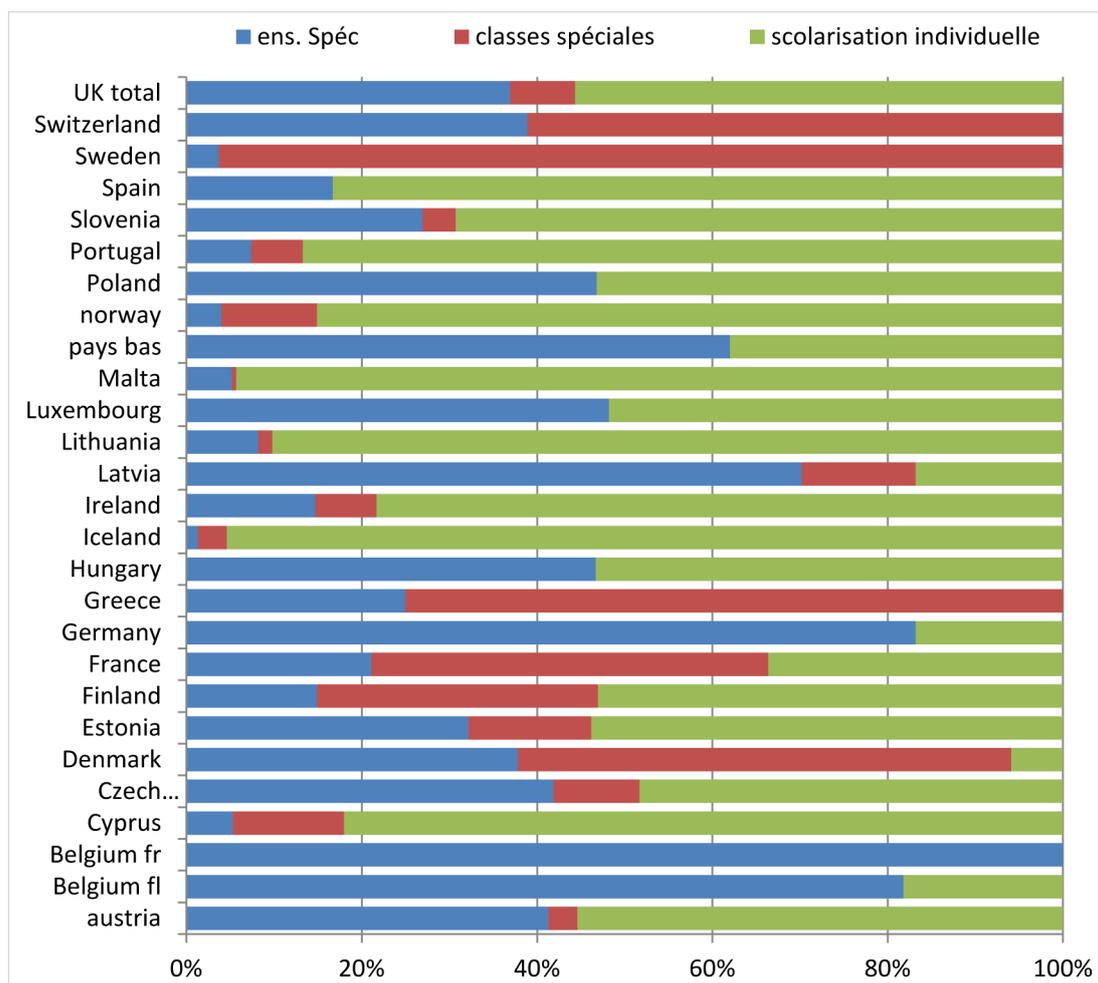
Une telle approche du besoin éducatif particulier se distancie de toute perspective catégorielle préétablie à l'échelon national en fonction des déficiences ou des difficultés des élèves pour privilégier les ressources supplémentaires allouées pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Elle dépasse ainsi les difficultés liées aux facteurs politiques et/ou socio-historiques ayant contribué à l'institutionnalisation des catégories de handicap au sein de chaque pays au profit des différents facteurs nécessitant la compensation d'un besoin éducatif et permet d'inclure l'ensemble des élèves bénéficiant de ressources additionnelles en vue de leur réussite scolaire. Elle met l'accent sur les raisons présidant à l'attribution des ressources et distinguent les élèves selon le besoin éducatif qu'entendent compenser ces ressources : elle distingue à cet égard les élèves dont le besoin éducatif engendré par un trouble organique (déficience ou maladie), de ceux dont les ressources additionnelles sont attribuées aux vues d'un besoin éducatif résultant d'un trouble du comportement, de troubles affectifs ou de difficultés spécifiques d'apprentissage et de ceux dont les ressources additionnelles sont allouées en vertu d'un besoin éducatif résultant de facteurs socio-économiques, culturels, et/ou linguistiques.

Cette approche fondée sur l'allocation de ressources revient à considérer comme présentant un besoin éducatif particulier les personnes bénéficiant de ressources publiques ou privées supplémentaires pour leur permettre d'être à égalité de chances avec les autres élèves en termes d'accès et de réussite scolaire. Elle a homogénéisé le recueil des données autour de l'ensemble des lycéens inscrits en terminale en 2007 et ayant bénéficié de ressources additionnelles en raison d'un trouble organique ou d'un trouble de l'apprentissage lors de leur année de terminale. Le Danemark, les Pays-Bas et la République tchèque ont pu à cet égard s'appuyer sur leurs fichiers nationaux alors que la France s'est basée sur les listes d'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, fournies par les académies. Ont ainsi pu par exemple être inclus dans le champ de l'enquête en France des élèves ne relevant pas traditionnellement du champ du handicap et bénéficiant d'un projet personnalisé de scolarisation (PPS) défini par l'équipe pluridisciplinaire des maisons départementales des personnes handicapées (déficience sensorielle, physique, psychique, etc.), mais aussi celles et ceux présentant un trouble de l'apprentissage et pouvant bénéficier de soutiens et d'aménagements pédagogiques favorables à leur réussite scolaire.

En se focalisant sur les ressources allouées et les modes d'allocation des ressources, cette perspective relie par ailleurs prioritairement les inégalités de parcours et de devenir scolaire à l'effet capacitant ou invalidant des pratiques des institutions et pallie les insuffisances explicatives des catégories nosographiques en portant le regard sur l'impact des pratiques et leur aptitude à réduire les inégalités auxquelles peuvent être exposées les jeunes adultes handicapées. Les catégories nosographiques ne permettent qu'imparfaitement d'expliquer les inégalités scolaires qui peuvent exister entre les jeunes adultes présentant une déficience, les disparités dépendant plus volontiers des types de scolarisation dominants dans les pays. En effet, ainsi que montré par le graphique ci-après, les formes de scolarisation proposées aux élèves à besoins éducatifs particuliers diffèrent selon les pays, l'expérience scolaire et le devenir d'enfants présentant une déficience identique peut être singulièrement différente, l'organisation scolaire, la formation des enseignants et l'attitude de ces derniers à l'égard de la diversité dépendant largement des orientations inclusives retenues par les systèmes éducatifs (OCDE, 1999 ; Ainscow)

La probabilité d'accès à l'enseignement supérieur est en cela bien moindre lorsque la scolarisation a lieu en milieu spécialisé que lorsqu'elle a lieu en milieu ordinaire, notamment, comme c'est le cas en France, lorsque ce secteur éducatif ne relève pas du ministère de l'éducation nationale et de délivre pas les diplômes requis pour accéder à l'enseignement supérieur ou lorsqu'il comprend majoritairement des personnels médicaux et médico-sociaux peu à même de conférer aux intéressés les connaissances et les acquis requis par l'enseignement supérieur comme par le marché de l'emploi. L'expérience scolaire et le devenir des élèves à besoins éducatifs particuliers diffèrent également selon les conceptions qui entourent la définition et la mise en œuvre des soutiens : les soutiens et les aménagements ambitionnant comme c'est notamment le cas des États-Unis, du Royaume Uni ou des pays scandinaves, une mise en compétence des intéressés semblent plus favorables au développement de compétences et de qualités requises par l'enseignement supérieur que ceux se proposant prioritairement, comme c'est notamment le cas en France ou en République Tchèque, d'aider ou d'assister les intéressés indépendamment des compétences requises (Ebersold, 2011 ; Wagner). Autant d'éléments qui suggèrent que les disparités qui peuvent être observées entre les élèves à besoins éducatifs particuliers sont moins imputables aux particularités de la déficience qu'à l'expérience scolaire rencontrée lors de la scolarisation ainsi qu'à l'effet capacitant ou invalidant des aménagements et ou des soutiens. Autant d'éléments

Graphique 1. Répartition des élèves à besoins éducatifs en Europe selon le type de scolarisation



Source : (EADSNE, 2010)

permettant à l'approche par les ressources de revendiquer une approche écologique s'attachant à rapporter les disparités observables entre les pays aux rationalités et aux logiques qui animent les politiques éducatives ainsi que les pratiques des établissements scolaires et non par la déficience. Autant d'éléments permettant de relier le processus de production du handicap aux politiques développées et à l'aptitude des systèmes éducatifs à être source de justice sociale en plaçant les personnes à égalité de chances en termes d'accès, de réussite et de devenir.

Autant d'éléments permettant de relier les disparités à la diversité des politiques développées. En effet, nombre de pays éprouvent des difficultés à dénombrer les élèves présentant un besoin éducatif particulier scolarisés en milieu ordinaire, le dénombrement en raison d'une déficience pouvant être légalement interdit, comme c'est le cas en Norvège, ou subordonnée à la volonté des intéressés de déclarer leur particularité, comme c'est par exemple le cas en Italie. Aussi, les données allemandes, islandaises, suédoises reflètent elles par exemple, le nombre d'élèves présentant un besoin éducatif particulier scolarisés en milieu spécialisé ou en classe spécialisée et non la totalité des élèves présentant un besoin éducatif particulier. Si les pays de l'Union Européenne comptabilisent en moyenne 2,3 % d'élèves à besoins éducatifs d'âge scolaire (6-16 ans) scolarisés en milieu spécialisé ou en classe spécialisé, cette proportion masque d'importantes variations

puisque certains pays (Luxembourg, Malte, Portugal, Espagne) dénombrent moins de 1 % d'élèves scolarisés dans de telles espaces éducatifs alors que cette proportion atteint 4 % et plus dans d'autres pays (Belgique, République Tchèque, Danemark, Estonie, Allemagne, Lettonie et Suisse) (Ebersold, *et al.*, 2012).

Cette perspective invite de surcroît à s'intéresser à l'effet d'affiliation des parcours, notamment au regard des possibilités qui leur sont données d'assumer les nouveaux rôles sociaux qui caractérisent le passage à l'âge adulte et d'être à parité de participation, c'est-à-dire de se penser aussi respectable et estimable que tout un chacun (Fraser, 2005 ; Ebersold, 2007). L'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi ne peut être réduit ni à la prolongation des études ni à l'entrée sur le marché du travail. Il s'apparente davantage à un processus qui commence bien souvent avant la fin de la scolarité et qui se prolonge par delà l'accès à l'enseignement supérieur ou 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). Par-delà l'exercice d'une activité ou la satisfaction des besoins, l'analyse s'est ainsi intéressée aux 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) qui 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 s'est également intéressée à 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 ; Antonowski, 1998). Elle s'est en outre intéressée à l'autonomie décisionnelle et le capital identitaire qu'offrent les informations disponibles, les possibilités de choix existantes ainsi que les possibilités d'implication dans le processus, pôles de certitude dont disposent les jeunes adultes pour assumer une responsabilité morale et pour endosser de nouvelles identités (NASET, 2005 ; Edelman *et al.*, 2004 ; Larson, 2000 ; Ebersold, 2007b ; Coté, 1996). Cet effet d'affiliation réside aussi dans le sentiment d'existence qu'éprouvent les jeunes adultes handicapés au contact d'autrui, notamment des professionnels, et que peuvent révéler la qualité de vie qu'ils se perçoivent ainsi que les formes de reconnaissance expérimentées (Honneth, 2000 ; Flahaut, 2002 ; Renault, 2007). En cela, la perspective retenue permet d'appréhender 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.

Données et méthodes

Cette partie traite successivement des aspects méthodologiques liés au questionnaire, à la procédure d'échantillonnage et au traitement des données opéré à l'issue de la 1^{re} vague de recueil de données.

Élaboration du 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 : 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. 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 par le temps d'une part et, d'autre part, par certaines spécificités méthodologiques décrites plus loin. L'institut statistique ayant effectué l'analyse des données s'est employée, 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

La procédure d'échantillonnage des données 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. 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 pour 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 dans le fait d'avoir soit quitté la dernière année de l'enseignement secondaire (avec ou sans diplôme) ou être arrivé 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. Ainsi, nous avons un public qui a connu un même événement à une même date.

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 sociodémographiques ou médicales. Les pays ont, ce faisant, décidé de procéder par échantillonnage aléatoire au niveau de la 5^e.

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.

En revanche, 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 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.

Dans le même cas que la France, 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 de 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.

La collecte des données

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 2. Effectifs analysés

	Danemark	France	Norvège	Pays-Bas	République Tchèque
Lycéens	95	293	195	177	268
Étudiants	346	72	52	NC	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.

Une seconde vague de recueil des données a été entreprise en 2010, en France et en Norvège, permettant de cerner le devenir des enquêtés un an après (renvoi au rapport).

Une Analyse des données ayant requis un travail d'harmonisation

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, le contrôle des variables de confusion.

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 et 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, 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.

Le traitement statistique des données s'est fait à partir des méthodes utilisées en démographie pour constituer des sous-groupes les plus homogènes possibles pour mesurer les phénomènes et 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, 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, la transition et l'affiliation aux caractéristiques sociodémographiques des enquêtés : genre, âge, type de déficience, caractéristiques des parents (chacun des croisements à fait l'objet d'un test de significativité du χ^2 pour $\alpha = 0,05$). Les conditions de recueil des données ne permettent toutefois pas d'exploiter le questionnaire de manière aussi détaillé 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 rendent particulièrement délicate l'exploitation des données relatives aux jeunes adultes handicapés en 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.

L'analyse statistique a également regroupé, lorsque cela était possible, les données recueillies auprès des jeunes adultes au chômage et de ceux en retrait du marché du travail durant la première vague et la seconde vague en suivant la même procédure et de l'analyse factorielle basée sur une analyse à correspondances multiples (ACM³). Cette technique permet de pallier aux faiblesses venant du faible nombre

³ Les ACM ont été construites en vérifiant la représentativité des individus par l'intermédiaire d'un test du χ^2 sur le tableau de BURT croisant toutes les modalités de variables entre elles. Il a fallu s'assurer 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, regrouper des modalités. Enfin, il a fallu sélectionner les axes représentatifs après vérification du niveau de contribution des variables et leur représentativité (valeur du \cos^2).

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.

L'utilisation de silhouettes mettant en relation plusieurs facteurs pertinents pour la compréhension du descripteur et permettant de visualiser le poids de chacune des dimensions retenus a permis d'organiser l'analyse autour des facteurs facilitant ou entravant la transition vers l'enseignement tertiaire et non autour de la comparaison des pays.

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 χ^2 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 satisfait. 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 systématiquement décrits).

Analyses — Résultats

Concernant de jeunes adultes handicapés ayant quitté l'enseignement secondaire, la recherche menée concerne prioritairement ceux qui entrent dans une période de transition de l'adolescence vers l'âge adulte : ils doivent en effet commencer à cerner ce qu'ils veulent faire à l'issue de l'école, envisager la manière dont ils souhaitent atteindre leurs objectifs, qu'ils soient relatifs à une poursuite d'études ou d'ordre professionnel. La période qui prolonge le second cycle de l'enseignement secondaire consacre ainsi une ère de changement qui confronte à un ensemble de métamorphoses plus ou moins marquées et qui conditionnent les possibilités d'évolution personnelle, d'insertion sociale et professionnelle (OCDE, 2000 ; Furstenberg, Rumbaut & Stettersen, 2005). Cette période, pour les jeunes adultes concernés, se traduit notamment par une aspiration à plus d'autonomie ; cherchant à se distancier de leur entourage familial, ils sont obligés de se tourner à la fois vers un passé à assumer et vers un avenir professionnel et social, préalable nécessaire à leur indépendance. Cette période marque en outre le passage du statut d'élève, dont la scolarité est prescrite et très encadrée, à celui d'étudiant choisissant son cursus universitaire au regard de ses centres d'intérêts et de ses choix professionnels et qui conduit bien souvent à conjuguer études et emploi, ou encore à celui de jeune travailleur, confronté à de nouvelles exigences. Autrement dit, la fin du lycée correspond à la nécessité de devoir se projeter, à plus ou moins long terme, et de devoir, en tant qu'adulte, prendre place dans la société. (Furstenberg, 2005).

Un indicateur d'affiliation qui se comprend à la lecture des spécificités des pays.

Plus qu'à visée comparative, cette recherche a ainsi permis de rendre compte que cet effet d'affiliation prenait des formes différentes pour les jeunes adultes handicapés selon leurs caractéristiques sociodémographiques, mais aussi selon les spécificités des pays, mettant ainsi en lumière des rationalités et des logiques différentes animant les politiques et les pratiques éducatives au sein des pays concernés.

Les données recueillies ont été rapportées au descripteur d'affiliation associant la qualité des programmes de transition aux capacités qu'acquièrent les jeunes adultes 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.

Encadré 1. Indicateurs relatifs au niveau d'affiliation

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, 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 socioprofessionnelle 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 socioprofessionnelle 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 supérieur* : 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 ? »

Un processus de transition révélateur d'inégalités sociales

Parmi les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques interrogés lors de la première vague de l'enquête (n = 833), 57 % d'entre eux poursuivaient leurs études ou suivaient une formation à la sortie de l'enseignement secondaire, quand 31 % avaient accédé à l'emploi et 12 % étaient inactifs⁴. Si l'accès à l'enseignement supérieur ou à l'emploi s'est effectué, dans la plupart des cas (72,3 % – danois, français et tchèques) moins de 3 mois après la sortie du lycée, l'accès à la formation semble toutefois plus aisé que celui à l'emploi. Les jeunes adultes handicapés suivant une formation sont proportionnellement plus nombreux que ceux exerçant un emploi (83,2 % contre 51,1 %) à avoir accédé à leur cursus moins de 3 mois après la fin du lycée.

Rapportées aux caractéristiques sociodémographiques des jeunes adultes interrogés, la durée et les possibilités des parcours peuvent cependant varier selon le type de déficience : 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 supérieur ou à l'emploi moins de trois mois après la sortie du lycée. Par ailleurs, 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 %).

Cependant, on sait que la transition vers l'enseignement supérieur ne se pose pas selon les mêmes termes dans tous les pays (Ebersold, 2011). En France et en République Tchèque, elle concerne essentiellement des jeunes adultes dont la particularité est visible, susceptibles de requérir des soutiens relativement complexes requérant des adaptations pédagogiques, mais également des aménagements

⁴ En France et au Danemark, ils suivaient plus souvent une formation (respectivement 80 % et 72 %) tandis qu'ils avaient accédé 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 travaillaient (48 %) ou étaient inactifs (19 %). À l'inverse, les enquêtés norvégiens étaient proportionnellement plus nombreux, au moment de l'enquête, à exercer un emploi (47 %), quand 38 % suivaient une formation et 15 % étaient inactifs.

physiques liés à la mobilité vers le campus et au sein de celui-ci ou encore la coordination entre les soutiens attribués pour la vie quotidienne (aide à domicile) avec ceux directement liés au cursus. Dans les autres pays, la transition concerne essentiellement des jeunes adultes présentant une particularité invisible, le trouble spécifique de l'apprentissage, qui n'est pas toujours aisément accepté comme un handicap par les membres de la communauté universitaire et qui requière essentiellement des aménagements pédagogiques qui ne peuvent être mis en œuvre qu'à condition que les intéressés signalent leur particularité.

Enfin, les chances d'accès à l'enseignement supérieur 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 supérieur. 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. Leur parcours semble aussi moins heurté. Les jeunes adultes handicapés dont le père ou la mère disposent d'un diplôme d'enseignement supérieur sont proportionnellement plus nombreux à accéder à l'enseignement supérieur ou à l'emploi moins de trois mois après la sortie du lycée.

Après avoir réalisé une régression logistique, il apparaît que 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 supérieur. 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 supérieur au détriment de l'emploi.

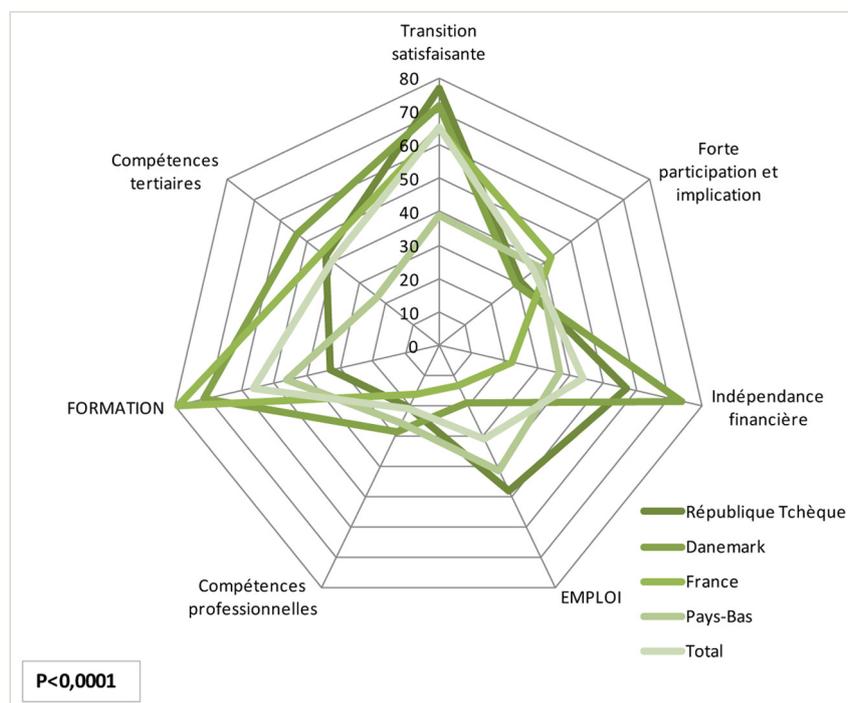
Aussi, si l'accès à l'enseignement supérieur ou l'emploi peut (rapidement) être considéré comme synonyme d'inclusion, il n'est pas forcément synonyme d'égalité d'accès et ne dit rien des (et ne garantit en rien les) possibilités, pour ces jeunes adultes, d'être considérés comme des étudiants ou des jeunes travailleurs à part entière

Un niveau d'affiliation qui varie selon les spécificités des pays

Si l'on s'attache plus spécifiquement aux réponses obtenues au sein des différents pays ayant mené la 1^{re} vague de l'étude longitudinale, on aperçoit que le niveau d'affiliation prend des formes différentes selon les rationalités qui régissent la scolarisation et préparent le devenir social et professionnel des jeunes adultes handicapés.

Ainsi, la silhouette 1 ci-dessous montre que les jeunes adultes handicapés danois sont proportionnellement plus nombreux à être en formation (72 % pour 57 % sur l'ensemble des pays). Ils sont 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 de l'enseignement supérieur. S'ils sont financièrement plus autonomes (73 % contre 44 % sur l'ensemble des pays), ils sont moins enclins que les autres enquêtés à juger participer activement à la société et à se sentir impliqués dans la société.

Silhouette 1. Niveau d'affiliation selon les pays (en %)



Les jeunes adultes handicapés danois se démarquent alors des jeunes adultes handicapés 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 ; à être financièrement indépendant (56,2 % dépendent du soutien financier de leur famille contre 31,1 % dans l'ensemble des pays). Ils sont à l'inverse proportionnellement plus nombreux à juger disposer des compétences requises par l'enseignement supérieur, à participer activement à la société et à se sentir impliqués dans la société.

Les jeunes adultes handicapés tchèques sont quant à eux moins satisfaits de la manière dont le lycée s'est saisi de la question de la transition. Proportionnellement plus nombreux à exercer un emploi (48 % contre 31 % dans l'ensemble des pays), ils estiment dans une proportion proche de la moyenne avoir les compétences professionnelles requises par l'enseignement supérieur et par le marché du travail et s'estiment financièrement indépendants (leurs ressources proviennent d'un salaire pour 49 % d'entre eux, contre 38,6 % dans l'ensemble des pays). En revanche, ils sont moins enclins à juger participer activement à la société et à se sentir impliqués dans la société.

Ainsi, accéder à l'enseignement supérieur ou l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire peut impliquer une position – et des dispositions à se projeter dans un devenir social et professionnel – relativement différente(s) selon les politiques éducatives à l'œuvre au sein des pays concernés. En cela, l'effet d'affiliation dépend aussi de la manière dont les établissements d'enseignement secondaire préparent ces jeunes gens à faire face aux bouleversements, matériels comme symboliques, liés au passage à l'âge adulte. L'acquisition de compétences cognitives, émotionnelles, éthiques, sociales et physiques requises pour prendre des décisions et en assumer la responsabilité ainsi que pour développer le sentiment d'appartenance nécessaire pour interagir à parité avec autrui est à ce titre essentielle (Eccles &

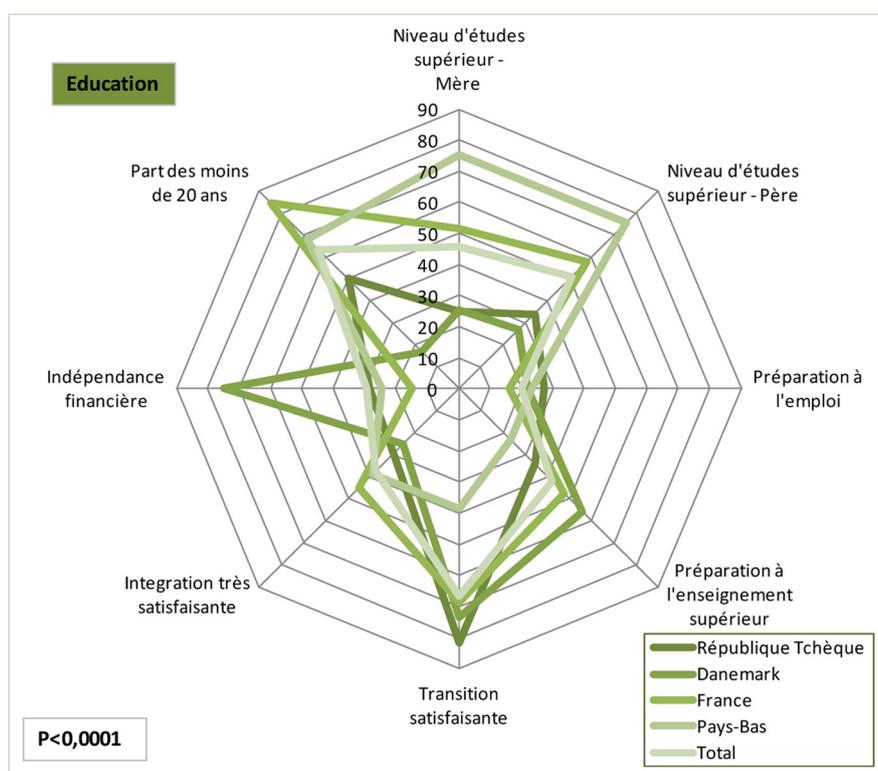
Gootman, 2002 ; Roth & Brooks-Gunn, 2003)⁵. Il s'agit en d'autres termes de les « armer », de leur donner les moyens de renforcer leurs chances d'insertion professionnelle et sociale, d'avoir confiance en eux-mêmes et d'être conscients des attentes qui leur sont faites ; de leur permettre de se percevoir comme des êtres capables de faire face aux exigences imposées par les multiples changements inhérents au passage à l'âge adulte et cela avec la juste prétention de participer, au même titre que tout un chacun, à la vie économique et sociale (Shaw, 2007, Jones, 2002).

Or, l'analyse en silhouette révèle enfin que l'ensemble des politiques éducatives dites inclusives semblent fortement privilégier ce qui est de l'ordre d'une réussite strictement scolaire, condition 1^{re} d'entrée dans le supérieur, au détriment des diverses dimensions intervenant dans la mise en sens d'un avenir social en train de se construire, inscrit dans les rôles sociaux qui accompagnent le passage à l'âge adulte.

Un niveau d'affiliation qui diffère selon le type d'activité exercée par les enquêtés

La silhouette 2 ci-dessous décrit le degré d'affiliation des jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques en formation à l'issue du lycée.

Silhouette 2. Niveau d'affiliation des jeunes en formation à l'issue de l'enseignement secondaire selon les pays (en %)



⁵ Il peut alors s'agir d'inciter les élèves à identifier leurs préférences post-scolaires, à les rapporter à leurs aptitudes et aux compétences requises ainsi qu'aux possibles professionnels s'offrant à eux (Castellano *et al.*, 2002). Il peut aussi s'agir de les mettre en position de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et d'en assumer les responsabilités par l'intermédiaire d'activités extrascolaires, d'activités artistiques ou sportives ou encore d'activités associatives (Larson, 2000 ; Wehman, 1996).

Il apparaît que les jeunes adultes handicapés danois ayant accédé à l'enseignement supérieur sont plus âgés que la moyenne, ceci pouvant être rattaché au fait que, au Danemark (comme en Norvège d'ailleurs), les lycéens sont enclins à travailler avant de poursuivre leurs études, tandis qu'en France, une continuité entre le secondaire et le supérieur est davantage valorisée. Ils ont en outre des parents ayant un niveau de formation inférieur à la moyenne. Ils sont également 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 le supérieur. Cela étant, ils disent plus volontiers que la moyenne être financièrement autonomes, bien qu'étant étudiants (47,8 % d'entre eux bénéficient ainsi de ressources provenant de bourses notamment, contre 9 % dans l'ensemble des pays).

STOP Les jeunes adultes handicapés tchèques inscrits dans l'enseignement supérieur 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 supérieur et à se juger socialement intégrés.

Les enquêtés français inscrits dans l'enseignement supérieur 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 supérieur qu'à l'emploi et estiment que la transition a été abordée de manière satisfaisante. S'ils se sentent socialement intégrés, ils sont peu enclins à se juger financièrement indépendants.

Aussi, l'effet d'affiliation réside également dans l'opportunité 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). Cet effet d'affiliation se matérialise également 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).

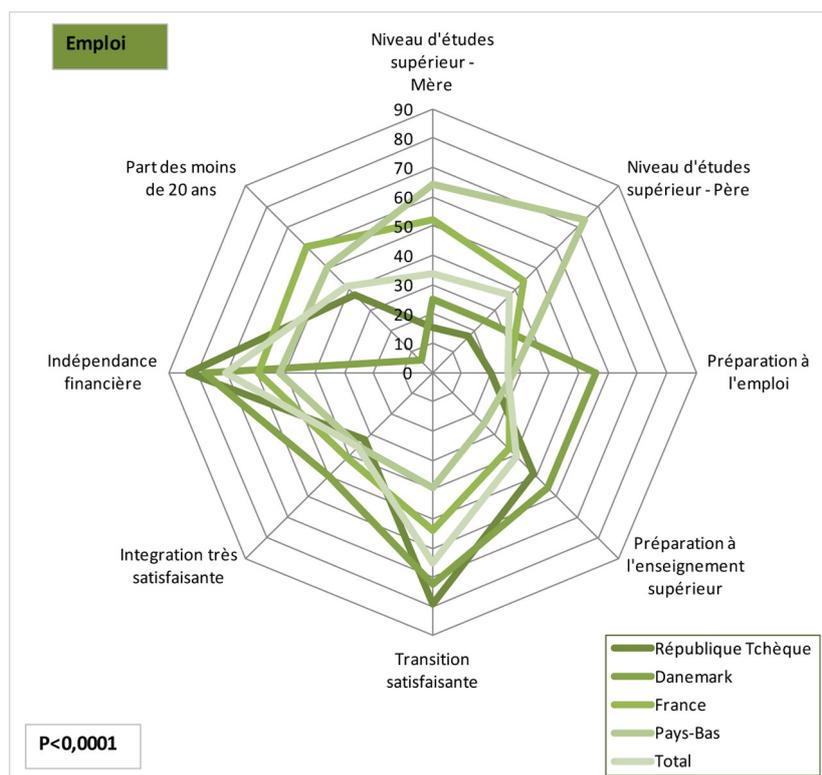
Des conditions d'accès à l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire davantage marqueur de désaffiliation et de disqualification sociale

Pour plus de la moitié (55 %) des 258 jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques exerçant un emploi après avoir quitté le lycée en 2007, trouver du travail fut difficile. Ils disent d'ailleurs avoir essentiellement trouvé cet emploi par l'intermédiaire de leur famille, des amis ou par leurs propres moyens. Ils estiment pour près des deux cinquièmes d'entre eux (38 %) qu'ils auraient même 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.

Salariés dans 90 % des cas, près des deux tiers disent occuper leur premier emploi : au sein d'entreprises du secteur privé dans les deux tiers des cas, comptant majoritairement moins de 50 salariés. Ils travaillent enfin principalement à temps plein (plus de 35 heures par semaine pour la plupart d'entre eux – 63 %), déclarent avoir des horaires réguliers dans les trois quarts des cas et des méthodes de travail le plus souvent standardisées (62 %). Seul un dixième d'entre eux exerce des fonctions d'encadrement.

Comme le montre la silhouette 3, cet accès à l'emploi peut toutefois prendre des formes différentes selon les pays. L'analyse relie ainsi l'activité professionnelle au degré de satisfaction en matière de transition et le degré d'intégration 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 supérieur dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

Silhouette 3. Niveau d'affiliation des jeunes adultes handicapés exerçant un emploi à l'issue du lycée en 2007 selon les pays



L'analyse en « silhouette » montre ainsi que 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 supérieur. Ils se jugent moins préparés que les autres aux exigences de l'enseignement supérieur 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 supérieur. Ils sont également plus enclins que les autres jeunes adultes handicapés à être financièrement indépendants et à juger être très intégrés dans la communauté.

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 supérieur et à s'estimer financièrement indépendants.

Enfin, les possibilités de transition vers l'enseignement supérieur 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.

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 %).

Conclusion

L'approche par les ressources a permis de mettre l'accent sur le rôle des cadres législatifs, des modes de financements dans l'analyse et la compréhension des parcours des jeunes adultes handicapés. Elle incite également à relier la compréhension des parcours au degré d'adaptation des pratiques pédagogiques ainsi qu'à l'effet capacitant des aménagements et des soutiens. En reliant le handicap aux pratiques sociales, elle associe la conception du handicap à l'aptitude des politiques et des pratiques à même de

permettre aux personnes d'être à égalité de chance avec les jeunes adultes non handicapés en termes d'accès, de réussite et de devenir. La perspective longitudinale offre ainsi une possibilité d'appréhender et de piloter les politiques publiques ainsi que de saisir l'aptitude des systèmes éducatifs à assurer une éducation pour tous. Cette approche rejoint les conceptions promues par la définition CITE de l'UNESCO ainsi que celle promue par la convention de l'ONU relative aux droits des handicapés.

L'analyse suggère ainsi que les systèmes d'aménagement et de soutien développés dans les différents pays n'ont pas la même aptitude à pallier les effets de structure et de contexte : alors qu'ils privilégient l'accès à l'emploi en République tchèque, ils incitent les jeunes adultes handicapés à se diriger vers l'enseignement supérieur en France et au Danemark. Par ailleurs, les formes d'affiliation expérimentées à l'issue de l'enseignement secondaire peuvent également différer selon les pays. Alors que les enquêtés français sont plus enclins que la moyenne à estimer forte leur possibilité de participation, ils estiment, dans une moindre mesure que les enquêtés danois, avoir les compétences requises pour accéder à l'enseignement supérieur. Ils se jugent en outre moins préparés au marché de l'emploi et financièrement plus dépendants que les autres enquêtés.

L'analyse suggère enfin que le devenir des lycéens a besoins éducatifs particuliers est au premier chef conditionné par les priorités sociales des parents (niveau d'étude de la mère), la déficience n'impactant qu'au regard de sa sévérité.

D'une manière générale, l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi n'est pas toujours source d'affiliation. Les enquêtés danois, bien qu'étant financièrement plus indépendants que les autres, sont proportionnellement moins nombreux à se juger intégrés à la différence des français qui, bien que financièrement moins autonomes, se jugent affiliés.

L'accès à l'emploi n'est que relativement source d'affiliation, notamment chez les tchèques qui, bien qu'étant plus enclins à se juger financièrement indépendants, sont moins enclins que la moyenne à juger leur inclusion satisfaisante. Ils se distinguent en cela des danois qui sont plus enclins que la moyenne à se juger bien préparés à l'emploi et satisfaits de leur intégration, notamment du fait de leur indépendance financière. Les enquêtés français enfin sont moins enclins que la moyenne à se juger financièrement indépendants lorsqu'ils exercent un emploi et jugent d'ailleurs y être moins bien préparés et sont relativement mitigés quant à leur niveau d'affiliation.

Références bibliographiques

- 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 Resilience*, Sage Publications.
- Coté J.E., (1996, « *Sociological perspectives on identity formation : the culture identity link and identity capital* », *Journal of Adolescence*, 19
- Castellano M., Stringfield S., Stone J.R., Lewis M.V., 2002, « *Career and technical education reforms and comprehensive school reforms in high school: Their impact on education outcomes for at-risk youth* ». *The Highlight Zone: Research@Work no. 8*, St. Paul, MN: National Research Center for Career and Technical Education, University of Minnesota.

- Ebersold S., 2007, *Parents et professionnels face au dévoilement du handicap*, Ed. Erès, Ramonville Saint-Agne
- Ebersold S., 2007b, « *Affiliating Participation for an Active Citizenship* », *Scandinavian Journal of Disability Research*, 9, 3
- Ebersold S., 2011, *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, OCDE, Paris.
- Ebersold S., 2012, *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et l'emploi pour les jeunes handicapés*, Politiques d'éducation et de formation, OCDE, Paris.
- 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
- Eccles J., Gootman J.A. (eds), 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., Gill P., Comerford K., Larson M., Hare R., 2004, *Youth development and youth leadership: A background paper*. Washington, DC: Institute for Educational Leadership, National Collaborative on Workforce and Disability for Youth.
- Flahaut F., 2002, *Le sentiment d'exister*, Paris, Descartes et cie, 2002
- Fraser N., 2005, *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*, La découverte, Paris.
- Furstenberg Rumbaut & Stettersen, 2005, *On the frontier to adulthood*, University of Chicago press
- Honneth A., 2000, *La Lutte pour la reconnaissance*, Cerf, (traduction française de l'édition allemande de 1992).
- Jones, G., 2002, *The Youth Divide: Diverging paths into adulthood*. Joseph Rowntree Foundation, YPS, York
- Larson R.W., 2000, « *Toward a psychology of positive youth development* », *American psychologists*, 55(1), 170-183.
- NASET., 2005, *National Standards and Quality Indicators: Transition Toolkit for Systems Improvement*. University of Minnesota, National Center on Secondary Education and Transition, Minneapolis, U.S.A.
- OCDE, 2003, *Transformer le handicap en capacité : promouvoir le travail et la sécurité des revenus des personnes handicapées*, OCDE, Paris.
- OCDE, 2007b, *Comprendre l'impact social de l'éducation*, OCDE, Paris.
- OCDE, 2005, *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris ;
- OCDE, 1999, *L'insertion scolaire des handicaps : des établissements pour tous*, OCDE, Paris.
- OCDE, 2000, *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*, OCDE, Paris.
- Renault E., 2004, *L'expérience de l'injustice. Reconnaissance et clinique de l'injustice*, La Découverte, Paris.
- Ricoeur P., 1990, *Soi-même comme un autre*, Éd. du Seuil (L'Ordre Philosophique), Paris.
- Shaw S., 2007, « *Postsecondary education* » in Florian L., (Ed). *The sage handbook of Special education*. Sage, London
- UNESCO, 1997.
- Wehman P., 1996, *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities*, Menlo Park, CA: SRI International.