

Chapitre 8

L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives

par

Serge Ebersold*

Ce chapitre cherche à identifier les transformations et les formes d'adaptation qui ont favorisé la présence croissante d'étudiants handicapés et contribué à ouvrir l'enseignement supérieur vers la diversité. Il s'appuie pour ce faire sur une recherche menée en 2001 et 2002 par l'OCDE sur la situation des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur en Ontario (Canada), au Royaume-Uni, en France, en Allemagne et en Suisse.

* Direction de l'éducation de l'OCDE.

Se préoccuper de l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur peut paraître surprenant tant enseignement supérieur et handicap semblent antinomiques. D'ailleurs, peu de travaux ont été consacrés au sujet. Lorsqu'ils existent, ils sont apparus vers la fin des années 80 au regard de préoccupations individuelles (Hurst, 1998; van Acker, 1999) ou d'organismes internationaux (OCDE, 1997; Commission européenne, 1996). Ce relatif désintérêt peut s'expliquer de multiples manières : il a fallu attendre la réorganisation des politiques publiques autour de la lutte contre les discriminations pour mettre à jour les inégalités en la matière (OCDE, 1999); la marginalisation scolaire des élèves handicapés, barrière de premier plan à l'accès à l'enseignement supérieur, n'a été battue en brèche qu'au cours des deux dernières décennies; l'accès à l'enseignement supérieur étant facultatif et s'adressant, d'un point de vue historique, plus particulièrement aux élites, la présence d'étudiants handicapés est longtemps apparue exceptionnelle, voire « incongrue ». Enfin, l'autonomie des établissements d'enseignement supérieur contribue bien souvent à subordonner l'accès à l'enseignement supérieur aux stratégies adoptées par les établissements et en rend l'accès aléatoire et difficilement appréciable (OCDE, 2003). Ce relatif désintérêt ne doit cependant pas masquer une réalité ne devant que s'amplifier durant les prochaines décennies.

Les conditions d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants handicapés ne peuvent plus être ignorées tant le nombre d'étudiants handicapés ou à besoins spécifiques a augmenté dans nombre de pays de l'OCDE. Au Royaume-Uni, 31 395 étudiants reconnus comme handicapés étaient admis en 1994-95 dans l'enseignement supérieur, soit 2 % de la population étudiante. En 2006-07, ils étaient 57 750, soit 6.5 % de la population étudiante. En France, alors que 695 étudiants handicapés étaient recensés en France en 1981, en 2006-07 ils étaient 8 763, soit 0.4 % de la population. En Suède le nombre d'étudiants handicapés a augmenté de 125 % entre 1993 et 1999; en Ontario, leur nombre a plus que quadruplé au cours des années 80. Une telle augmentation s'explique sans doute par la généralisation progressive au cours de ces deux dernières décennies de politiques inclusives ayant facilité l'accès à la scolarisation en milieu ordinaire des élèves à besoins spécifiques (OCDE, 1999). Mais au-delà de cette dimension, l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés reflète un vaste mouvement de diversification des profils des étudiants : la démocratisation de l'enseignement supérieur a contribué à une présence croissante, bien que relative, d'étudiants provenant de milieux modestes (Selz et Vallet, 2006), moins à l'aise face aux choix scolaires et professionnels, plus exposés aux risques d'échec et plus enclins à abandonner en cas d'échec (Galland et Rouault, 1996). L'internationalisation des échanges et des parcours a augmenté la proportion d'étrangers présents dans les établissements d'enseignement supérieur : dans les pays de l'OCDE le nombre d'étudiants étrangers a augmenté en moyenne annuelle de 8.3 % depuis 1998 (OCDE, 2005 et 2007). La généralisation de la formation professionnelle et de la formation continue a, quant à elle, renforcé la présence d'étudiants âgés retournant vers l'enseignement supérieur pour suivre des formations axées sur leur activité professionnelle ou sur une activité professionnelle compatible avec leurs acquis

antérieurs : aux États-Unis, entre 1970 et 2000, c'est parmi les étudiants à temps partiel de plus de 30 ans que l'augmentation de la participation a été la plus rapide (Douglass, 2004).

En ce sens, l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur ne peut être exclusivement rapportée à la présence d'étudiants ayant bénéficié des politiques inclusives. Elle reflète un mouvement de diversification des profils des étudiants qui n'est pas sans influencer sur leurs attentes vis-à-vis du système universitaire en termes d'enseignement, de soutien ou d'accès à l'emploi. L'augmentation du nombre d'étudiants handicapés est en cela indissociable d'une redéfinition des rôles et des missions de l'enseignement supérieur qui trouve sa source dans le rôle joué par l'éducation et la formation dans le développement du capital humain comme dans le développement économique (OCDE, 2005), et dans la préférence donnée par les entreprises à une main-d'œuvre diplômée. Cette redéfinition des rôles et des missions trouve enfin sa source dans l'exigence d'équité. On attend ainsi de l'enseignement supérieur qu'il réduise l'impact économique et social des multiples facteurs source d'inégalités en étant au plus près des besoins et des particularités des étudiants, en se préoccupant de leur devenir.

Se désintéresser des mécanismes à l'œuvre dans les établissements d'enseignement supérieur reviendrait à oublier que l'accès à l'éducation (à l'image de l'accès aux soins) conditionne le bien-être des individus, leurs possibilités de développement personnel et de réalisation de soi. Exclure les personnes handicapées de l'enseignement supérieur conduirait à se désintéresser des conditions d'accès à l'internationalisation des échanges des étudiants handicapés ainsi que des possibilités qui leur sont données de coupler leur cursus avec une activité professionnelle ou un stage. Les étudiants handicapés s'en trouveraient fragilisés; la dynamique d'invisibilisation sociale du corps autre et différent et, corrélativement, les discriminations, en seraient renforcées. Un tel désintérêt occulterait aussi certains enjeux qu'imposent notamment à l'enseignement supérieur la diversification des parcours engendrée par le processus de Bologne, la généralisation de l'éducation tout au long de la vie, le renforcement des liens avec les milieux économiques. Il occulterait en outre certaines conditions de l'adaptation de l'enseignement supérieur aux défis et aux enjeux d'une société ayant fait de la participation individuelle le socle de sa richesse et de son dynamisme.

Cet article se propose d'envisager les transformations et les formes d'adaptation qui ont favorisé la présence croissante d'étudiants handicapés et contribué à ouvrir l'enseignement supérieur vers la diversité. Il s'appuie pour ce faire sur les données les plus récentes, ainsi que sur une recherche menée en 2001 et 2002 par l'OCDE sur la situation des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur en Ontario (Canada), au Royaume-Uni, en France, en Allemagne et en Suisse (OCDE, 2003). Il s'appuie également sur certains éléments d'information obtenus dans le cadre d'une recherche menée sur les possibilités de transition des personnes handicapées après l'enseignement secondaire incluant notamment des informations provenant de travaux américains¹.

8.1. Devenir une organisation apprenante en s'ouvrant au handicap

S'ouvrir à la diversité pour être réceptif au handicap

Quel que soit le pays et quel que soit l'établissement, l'accueil des étudiants handicapés dépend du rapport à la diversité qu'entretiennent les établissements. L'adaptation au handicap prend en effet des formes différentes selon les schèmes d'appréhension du handicap. La prévalence d'une vision défectologique du handicap,

mettant l'accent sur la déficience et ses implications, rend plus aléatoire la présence d'étudiants handicapés qu'une perspective écologique, focalisant le regard sur l'aptitude des institutions à être accessibles et à s'adapter aux rythmes et aux besoins des intéressés. Les chances d'accès à l'enseignement supérieur des étudiants handicapés français ou suisses sont ainsi plus faibles que celles d'étudiants handicapés suivant leur cursus dans d'autres pays. Alors qu'en 2006, ils représentaient environ 0.4 % de la population étudiante en France, les étudiants handicapés représentaient 8.9 % de la population étudiante en Ontario. Au Royaume-Uni, 5.3 % des étudiants anglais inscrits en première année de l'enseignement supérieur ont déclaré une déficience en 2003. À la différence du cas français (du moins jusqu'à la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées), les autres pays étudiés rapportent le « handicap » à un besoin à satisfaire au regard d'un cursus désiré par l'étudiant avant de le référer à une condition particulière induite par une pathologie. Ainsi, en Ontario, un individu ne requérant aucun soutien particulier au cours de ses études, bien que présentant une déficience, n'est pas répertorié comme un étudiant « handicapé ». À l'inverse, un étudiant présentant, au vu de tests menés par des psychologues assermentés, des troubles ou des particularités se traduisant en difficultés d'apprentissage peut être étiqueté comme un étudiant à « besoin spécifique ». Une telle perspective diffère de celle retenue en France où la qualité de handicapé est, au moment de l'enquête, rapportée au degré d'incapacité qu'engendre la déficience et que certifie une commission d'orientation (COTOREP)² : même si la situation peut sensiblement différer d'une université à l'autre, les aménagements et les soutiens techniques et/ou humains prévus par la loi sont reliés au désavantage qu'attestent, *a priori*, le taux d'incapacité et la condition de travailleur handicapé reconnus par la COTOREP au lieu d'être référés à la construction d'un cursus et à la concrétisation d'un parcours.

Le degré de réceptivité à la diversité en diffère radicalement. Dans les pays rapportant le handicap à l'accessibilité des institutions, les universités et les collèges sont légalement tenus d'intégrer les spécificités des personnes handicapées dans leur projet de structure et de se doter, dans des conditions plus ou moins clairement définies, des moyens humains, techniques, et financiers les rendant accessibles sur le plan physique, psychologique et pédagogique. En Suède, les universités doivent allouer 0.15 % des sommes que leur assigne l'État au titre des programmes de premier cycle aux services de soutien aux étudiants atteints d'une déficience (Danermark, 1998). Aux États Unis, l'*American with Disabilities Act* (ADA) exige des universités et des collèges qu'ils fassent les aménagements nécessaires pour se rendre accessibles sans que l'étudiant ait à en acquitter le coût (Gagliano, 1998). Le *Special Needs and Disability Act* promulgué au Royaume-Uni en 2001 rend les universités et les collèges responsables des discriminations que peuvent subir les étudiants handicapés. Loin d'être exceptionnelle, l'ouverture à la diversité apparaît alors comme une des composantes qui fonde la légitimité des établissements d'enseignement supérieur : dans certains pays, un plan annuel de mise en accessibilité détaillant les orientations retenues en la matière et les conditions de mise en œuvre leur est demandé; dans d'autres, comme c'est notamment le cas en Ontario (Canada), existent des services intégrés mobilisant conjointement les intéressés et des professionnels autour de l'identification des besoins, des aménagements et des soutiens humain, technique ou pédagogique requis et, dans certains cas de figure, de l'élaboration d'un document précisant les aménagements et les soutiens ainsi que les responsabilités des différents acteurs, qu'ils soient étudiants, enseignants ou accompagnateurs. La diversité reflète en cela l'engagement de la

communauté universitaire à l'égard de son environnement et sa volonté à contribuer au développement de tous par l'investissement de tout un chacun.

La conception déféctologique du handicap tend à situer l'égalité des chances à laquelle peuvent prétendre les personnes handicapées dans leur « éducatibilité », c'est-à-dire leur aptitude à satisfaire aux exigences de l'institution universitaire. Les besoins spécifiques en termes d'apprentissage se trouvent masqués par les incapacités que suggère un corps autre et différent. Avant d'être rapporté à la mobilisation de la communauté universitaire, l'accès à l'enseignement supérieur dépend de la motivation de l'individu ainsi que de sa capacité d'adaptation à l'environnement scolaire et social. Dans certains pays, comme la Suisse, les établissements ne sont tenus à aucune exigence d'accessibilité; dans d'autres, comme la France, la mise en accessibilité des établissements prévue par la loi repose largement sur la capacité d'initiative et la force d'entraînement des chargés de mission et de la capacité des étudiants à surmonter les différentes épreuves qu'ils peuvent rencontrer. Avant d'être le fait de professionnels spécialisés dans les questions d'orientation et de suivi, l'évaluation des besoins peut être l'affaire de médecins, d'assistants sociaux, de personnels administratifs spécialisés dans l'aide aux étudiants en difficulté. Les aides et les soutiens visent la résolution de problèmes et de difficultés avant de se focaliser sur la concrétisation d'un parcours. Ils peuvent dans certains cas de figure prendre la forme d'une aide psychologique, de consultation médicale sur demande, de soutiens liés aux problèmes financiers, d'une assistance accordée ponctuellement en cas de besoin. L'ouverture à la diversité prend l'allure d'une exception faite à des êtres exceptionnels et l'adaptation des cursus dépend de la volonté individuelle. Avant d'être une source de droit et le reflet d'une responsabilité collective assumée par les établissements d'enseignement supérieur, elle est une contrainte susceptible d'entraver le bon fonctionnement de l'établissement ou le bon déroulement du cursus.

La présence d'étudiants handicapés reflète le rapport à la diversité qu'entretennent les pays et, plus particulièrement, les établissements supérieurs. La probabilité d'accès à l'enseignement supérieur est d'autant plus forte que les pouvoirs publics entrevoient la diversité comme une source d'enrichissement économique et social et le développement du capital humain comme une condition du développement d'une société fondée sur la connaissance et les savoirs. Cette perspective n'entrevoit pas le handicap comme une forme de déviance, mais comme un facteur de diversité parmi d'autres devant être pris en compte afin que bien-être économique et bien-être social œuvrent conjointement à la cohésion sociale et se matérialisent par l'accessibilité physique, sociale et pédagogique des établissements. Ainsi, l'accueil des étudiants handicapés fait-il plus ou moins partie intégrante des missions des universités britanniques créées après 1992 pour renforcer la participation à l'enseignement supérieur. Certaines universités, à l'image de celle de Leeds, s'investissent à cet effet dans la lutte contre l'exclusion en proposant des enseignements ouverts aux jeunes relevant de systèmes d'assistance. D'autres, comme les universités françaises, développent des actions de sensibilisation favorisant l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes relevant des systèmes d'assistance pour contribuer à la lutte contre l'exclusion. Les nombreuses universités menant des actions de sensibilisation à l'attention de la communauté universitaire pour lever les préjugés qui entourent les personnes handicapées et mettre en relief la diversité de la condition étudiante sont conduites à entrevoir tout étudiant comme un étudiant ayant des besoins spécifiques.

La réceptivité au handicap : une source d'effectivité

Le rapport à la diversité reflète aussi la prédisposition du système éducatif à veiller au développement des potentialités des étudiants leur garantissant une inscription sociale et professionnelle. Ainsi les étudiants handicapés ont-ils des profils bien différents selon les pays. En 1996 et en 1997, les étudiants handicapés admis dans l'enseignement postsecondaire américain se composaient pour 45.7 % d'étudiants présentant des troubles d'apprentissage, pour 13.9 % d'étudiants présentant une déficience motrice ou orthopédique, pour 9.9 % d'étudiants présentant une déficience sensorielle et pour 19.2 % d'étudiants présentant des troubles de la santé (11.5 %) ou des troubles psychiques (7.7 %). En Ontario (Canada), ils se composaient en 2000-01 pour près de la moitié (47.9 %) d'étudiants ayant des « difficultés d'apprentissage » et pour un cinquième (21.7 %) d'étudiants ayant une maladie organique chronique. Les personnes présentant une déficience sensorielle (6.3 %) ou motrice (8.7 %) ne représentaient que 15 % des étudiants handicapés. Au Royaume-Uni les étudiants dyslexiques (43 %) et ceux présentant des pathologies telles que le diabète, l'asthme ou l'épilepsie (16 %) représentaient près des deux tiers des étudiants handicapés enregistrés en 2006 (59 %), tandis que les étudiants présentant une déficience motrice ou sensorielle ne composaient que 11.8 % des étudiants handicapés. Une telle distribution est radicalement distincte de celle observable en France ou en Allemagne. En France, les étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement supérieur se sont composés pour 44.5 % de personnes présentant une déficience sensorielle ou motrice en 2006. Les personnes présentant des troubles de santé (20.6 %) et des troubles psychologiques (11.2 %) sont bien moins présentes qu'au Royaume-Uni ou en Ontario. Les étudiants présentant des difficultés d'apprentissage ne sont pas comptabilisés comme « handicapés » ou, lorsqu'ils le sont, figurent dans la rubrique « autres ». En Allemagne, les étudiants identifiés en 2006 comme handicapés présentaient à 73.5 % une maladie chronique telle qu'une allergie ou une maladie respiratoire. Parmi eux, 59.5 % souffraient d'une allergie ou d'une maladie respiratoire et 16 % avaient un problème de peau. Les étudiants présentant une déficience ne représentaient que 29 % des étudiants handicapés et ceux avec des troubles psychologiques 11 %.

Cette disparité reflète bien sûr le rapport à la diversité qu'entretiennent les systèmes éducatifs. Elle illustre également (malgré toute la prudence que requiert l'interprétation de ces données) la force d'adaptation dont se dotent les établissements d'enseignement supérieur pour favoriser la réussite des étudiants. Par exemple, les incitations financières et les soutiens méthodologiques alloués par les pouvoirs publics britanniques aux établissements ont sans doute contribué à ce que ces derniers intègrent plus ouvertement parmi leurs préoccupations le devenir des étudiants qui jusqu'alors avaient non seulement des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur mais qui étaient aussi confrontés à des échecs particulièrement dommageables socialement et professionnellement. L'augmentation des étudiants handicapés au Royaume-Uni peut ainsi être rapportée au développement de procédures d'identification de besoins particuliers et/ou spécifiques. Celles-ci ont contribué à réduire la proportion d'étudiants *suspectés* d'un handicap (et pour lesquels des difficultés d'apprentissage sont envisageables), qui est tombée de 33.9 % des étudiants inscrits en 1995 à 2.2 % en 2004. Ce souci d'adaptation a aussi conduit les établissements à considérer dans leurs stratégies éducatives les personnes présentant des troubles spécifiques de l'apprentissage tels que la dyslexie, la dyscalculie, les troubles de l'attention, du langage, et longtemps fragilisés scolairement, socialement et professionnellement de ce fait. La proportion d'étudiants souffrant de dyslexie a

quasiment triplé entre 1994 et 2006 : alors qu'ils ne représentaient que 15.5 % des étudiants handicapés clairement identifiés en 1994, ils représentent presque 10 ans plus tard près de la moitié (43 %) des étudiants handicapés³. Au Royaume-Uni toujours, on peut observer que le taux de réussite des étudiants handicapés a singulièrement progressé en l'espace de 10 ans : la proportion d'étudiants handicapés ayant atteint le « first class honour degree » est passée de 5.4 % en 1994 à 9.2 % en 2003; ils étaient 35.6 % à avoir atteint le « upper second class honour » en 1994 et étaient 43.4 % dans ce cas de figure en 2003-04⁴. Parallèlement, la proportion d'étudiants titulaires du « lower second class honour » est passée de 35.6 % à 33.7 % durant la même période et celle d'étudiants handicapés possédant le « third class honour » est passée de 12.6 % à 7.6 %. La proportion d'étudiants post-licence a, quant à elle, augmenté au cours de ces dix dernières années : alors qu'en 1994, ils n'étaient que 10.5 %, la proportion s'élevait à 17.2 % en 2003-04.

Cette exigence d'adaptation est présente dans la plupart des pays membres de l'OCDE comme l'atteste l'importance croissante accordée à la réussite et au devenir des étudiants. Elle peut toutefois prendre des formes différentes selon la conception qui la régit. Ainsi, en France, lors de l'enquête, l'exigence d'adaptation tend à s'ancrer dans une acception assez restrictive de l'accessibilité : il s'agit de permettre aux étudiants, notamment lorsqu'ils sont à mobilité réduite, d'accéder aussi aisément que possible aux établissements et de pouvoir y circuler et s'orienter aussi librement que possible; il s'agit aussi de mobiliser des moyens techniques et humains les soutenant pédagogiquement, les mettant à égalité de chances face aux examens, leur permettant, éventuellement, de bénéficier de certains aménagements dans l'organisation de leurs études. Il s'agit sans doute ainsi de mettre les étudiants handicapés à égalité de chances avec les autres étudiants. Cette égalité des chances semble toutefois moins référée aux diverses dimensions intervenant dans la réussite des étudiants qu'aux multiples facteurs renvoyant à la compensation d'un désavantage qui résulte d'une déficience : si la réussite de la scolarisation des élèves présentant un handicap est un objectif clairement affirmé par les textes à propos de l'enseignement élémentaire et secondaire⁵, les établissements d'enseignement supérieur n'ont pour seule obligation que d'être accessibles aux étudiants handicapés en acceptant de les inscrire et en aménageant l'organisation et le déroulement de leurs études au regard de la situation de l'étudiant. Aussi, l'évaluation des besoins ne préside que très rarement à la définition et à la mise en œuvre des soutiens : d'après le guide relatif à l'accessibilité dans l'enseignement supérieur, en 2006, seuls 7 % des universités françaises spécifiant les soutiens et les aménagements envisageables pour les étudiants handicapés indiquent explicitement subordonner la définition et la mise en œuvre des soutiens à une évaluation formelle des besoins des étudiants.

La réussite et le devenir des étudiants handicapés ne sont que très diffusément et très partiellement pris en considération comme le suggère notamment, dans certains pays, l'absence de données relatives aux diplômes obtenus par les étudiants handicapés et à leur inscription sociale et professionnelle. La diversification des pratiques s'en trouve rapportée à la seule déficience au détriment des multiples facteurs intervenant dans la réussite des étudiants (compétences des professionnels, effectivité des soutiens, qualité des enseignements, etc.) et renvoyant aux stratégies éducatives déployées. Faire coïncider l'organisation des cursus, les styles d'enseignement, les formes de soutien avec la diversité des préoccupations et des attentes des étudiants devient difficile et peut apparaître d'une complexité insurmontable. L'accès à l'enseignement supérieur des personnes présentant une déficience peut s'en trouver remis en question comme le suggère, entre autres, la part

décroissante d'étudiants handicapés présentant une déficience au profit des étudiants présentant des troubles de la santé ou des troubles psychologiques, catégories inexistantes avant la fin des années 90 en France⁶. La probabilité d'accéder au second et au troisième cycle de l'enseignement supérieur s'en trouve fragilisée : les étudiants handicapés sont proportionnellement moins nombreux à passer le cap du 1^{er} et du 2^e cycle que la moyenne des étudiants, notamment lorsqu'ils présentent un trouble à dominante psychologique, un trouble de santé ou une incapacité temporaire (Ebersold, 2007).

La présence d'étudiants handicapés n'est pas uniquement révélatrice du rapport qu'entretiennent les établissements supérieurs à la diversité. Elle reflète aussi une certaine propension à ne pas résumer la qualité des enseignements aux savoirs et aux connaissances transmis aux étudiants, mais à y intégrer leur devenir tant au regard de l'obtention du diplôme que de l'accès à l'emploi ou, plus généralement, de leur inscription sociale. L'accessibilité cesse de se résumer à sa dimension physique pour être élargie aux dimensions pédagogiques, psychologiques et sociales. Dans cette perspective, l'exigence de personnalisation et de diversification cesse d'être reliée prioritairement à une spécificité pour devenir un vecteur essentiel de motivation et de réussite de tous les étudiants. La qualité de l'enseignement s'en trouve associée à la qualité des soutiens dont disposent les étudiants pour apprendre à apprendre, cheminer au regard de leurs attentes et de leurs besoins, acquérir les savoirs et les compétences nécessaires à leur inscription sociale et professionnelle. Le cursus des étudiants se trouve ancré dans une dynamique de projet reposant sur des méthodes pédagogiques actives et interactives qui impliquent un apprentissage actif et réactif. L'établissement devient une organisation apprenante trouvant en son sein les sources de son développement. Ainsi, certains établissements ontariens (Canada) vérifient régulièrement auprès des étudiants leur degré d'accessibilité pédagogique, physique et psychologique. Ils y voient un facteur d'adaptation permettant d'organiser l'enseignement au plus près des attentes et des rythmes étudiants, de gagner en efficacité et d'optimiser les chances de réussite de tous les étudiants. C'est à cet effet que les établissements postsecondaires américains accueillant des étudiants handicapés sont plus enclins que ceux qui ne le font pas à avoir structuré leur pratique autour de plans de transition formel (NCES, 1999).

La réceptivité au handicap : une source de dynamisme et d'innovation

Le handicap n'est pas uniquement un révélateur. Il est aussi une source d'innovation. La concrétisation d'un projet personnalisé repose bien souvent sur la capacité des acteurs à accompagner de manière cohérente et efficace le processus d'apprentissage des étudiants. Elle nécessite à ce titre la mobilisation conjointe des multiples acteurs concernés, à un niveau ou à un autre, par le devenir de l'étudiant. Elle modifie ainsi le rapport qu'entretiennent les établissements à leur environnement.

La qualité des soutiens et des parcours proposés aux étudiants est d'autant meilleure que les établissements entretiennent des liens étroits avec les établissements d'enseignement secondaire (OCDE, 2003). De tels liens renseignent les étudiants sur les possibilités de choix et leurs conséquences; ils assurent aussi une continuité susceptible d'éviter aux étudiants qui le souhaitent de devoir revendiquer leur difficulté ou leur particularité pour bénéficier des supports; ils permettent enfin d'identifier suffisamment à l'avance les soutiens à mobiliser, les compétences requises et les conditions de leur mobilisation. Le degré d'accessibilité des lieux dépend largement des possibilités qu'ont les étudiants handicapés de se mouvoir et d'accéder aux bâtiments. Aussi, à Grenoble

(France), certains établissements s'attachent par exemple à entrevoir l'accessibilité à l'échelon de la municipalité et à travailler en étroite collaboration avec les autorités locales pour que les transports en communs soient accessibles, pour que les lieux de divertissements permettant l'intégration des étudiants dans la vie de la cité soient accessibles, etc. D'autres établissements travaillent en étroite collaboration avec les différents acteurs concernés pour entrevoir la meilleure accessibilité possible, mais aussi élaborer des documents d'information (CD, vidéo, etc.) et des ressources s'adressant à l'ensemble de la population résidant dans la commune et pas uniquement aux étudiants. Dans certains cas de figure, les soutiens peuvent être mis en place en lien avec certaines associations représentant des personnes handicapées et leurs familles, avec des organismes spécialisés assurant le suivi de l'étudiant ou mettant à disposition les soutiens techniques ou humains nécessaires. Ainsi, aux États-Unis, les établissements d'enseignement postsecondaire accueillant des étudiants handicapés travaillent-ils plus étroitement avec les structures de réhabilitation professionnelle que ceux qui n'en accueillent pas (NCES, 1999). Enfin, la réussite du cursus étant bien souvent couplée avec l'accès à l'emploi ou la réalisation de stages, certains établissements en sont conduits à instaurer des liens avec les milieux professionnels et/ou à les resserrer.

L'admission d'étudiants handicapés incite donc les établissements à s'ouvrir à leur environnement en tissant des liens entre les différents acteurs locaux, qu'il s'agisse des acteurs économiques, politiques, associatifs, etc. Ils deviennent ainsi des centres de ressources s'adressant aux étudiants (handicapés ou non) ainsi qu'aux différents acteurs locaux concernés par le devenir des étudiants. Espace d'enseignement et de recherche, les établissements en deviennent aussi des espaces d'innovation dont l'activité contribue au développement de l'ensemble de la collectivité : l'université de Toronto travaille par exemple avec les milieux économiques et les associations de personnes et de parents à la mise en accessibilité des outils informatiques; de même, l'université de Grenoble déploie des actions de sensibilisation à la différence qu'elle peut mener à l'échelon de toute la ville et non de la seule communauté universitaire. Le *Higher Education Funding Council for England* (HEFCE) a, quant à lui, incité les universités à travailler en liaison étroite avec les écoles, les collèges d'enseignement complémentaire, les employeurs et les associations régionales (Newby, 2003).

La concrétisation d'un projet personnalisé contribue aussi à modifier les relations que peuvent entretenir les différentes catégories d'acteurs entre eux. En invitant à focaliser le regard sur la qualité des pratiques et des soutiens, l'accueil et l'accompagnement des étudiants handicapés, elle les incite aussi à œuvrer conjointement autour d'objectifs communs. Il n'est en effet pas rare que les enseignants, les personnels chargés de l'accueil des étudiants et ceux suivant les étudiants handicapés essayent de travailler en étroite collaboration pour élaborer des documents de sensibilisation, pour définir les conditions de mises en œuvre des aides et des aménagements dont bénéficient les étudiants handicapés. Il peut être tout aussi fréquent que les traditionnelles divisions séparant le travail académique du travail administratif ou technique, les personnels enseignants des personnels non enseignants, soient brisées. Par delà l'accueil, l'activité des personnels responsables des étudiants handicapés consiste bien souvent à organiser les possibilités de prise de notes, à identifier les sources de financement dont peuvent bénéficier les étudiants pour poursuivre leurs études, à entreprendre les démarches nécessaires à une éventuelle adaptation des horaires, des postes de travail et des examens. Les personnels enseignants peuvent, quant à eux, être amenés à effectuer un travail de dépistage : en

Ontario, ils sont par exemple invités à signaler les difficultés des étudiants au service d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés, celui-ci vérifiant si ces difficultés ne résultent pas de troubles nécessitant des soutiens particuliers. En brisant de la sorte les barrières entre travail académique et travail non académique, l'accueil d'étudiants handicapés conduit les différents acteurs à s'entrevoir au regard de l'action communément menée à l'échelon de l'établissement avant de se percevoir au regard d'une condition statutaire. En complexifiant de la sorte l'activité universitaire, on est invité, comme le propose notamment Pickersgill (Pickersgill et autres, 1998), à ne pas la résumer (comme ce put être le cas par le passé) aux activités de recherche et d'enseignement mené par le personnel académique. Il faut entrevoir le travail académique au regard des multiples activités engageant les établissements vis-à-vis de leur environnement et des diverses dimensions exigeant la mobilisation conjointe de l'ensemble des personnels autour de la réussite et du devenir des étudiants.

La concrétisation d'un projet individualisé invite enfin à diversifier les ressources et moyens pédagogiques, notamment en recourant aux possibilités qu'offrent en la matière les nouvelles technologies. L'enseignement à distance constitue à ce titre une source d'accessibilité particulièrement appréciable pour les étudiants handicapés : il leur permet de suivre les enseignements de leur domicile, de leur lit d'hôpital ou de leur lieu de rééducation et d'acquérir des possibilités d'accès jusqu'alors inexistantes ou très rares. Il constitue aussi une ressource pédagogique essentielle à la continuité des cursus et à la réussite des étudiants, notamment lorsque l'évolutivité de certaines pathologies (par exemple mentales) peut nécessiter une interruption momentanée du cursus ou un échelonnement de celui-ci. Il constitue en outre un vecteur d'ancrage social permettant aux étudiants handicapés de suivre les enseignements depuis leur région de résidence et de ne plus être privés des soutiens familiaux et amicaux leur permettant de surmonter les multiples obstacles rencontrés quotidiennement (French et autres, 2000).

Sans doute, dans certains pays, la prise en compte de la diversité peut coûter aux établissements d'enseignement supérieur jusqu'à 35 % de plus que le financement normal par étudiant (Newby, 2003). Toutefois, au-delà des surcoûts, le handicap semble être un vecteur de dynamisation et une source d'innovation. La présence d'étudiants handicapés conduit les établissements d'enseignement supérieur à se redéfinir comme organisations apprenantes dont le degré d'ouverture et d'accessibilité est une source de réussite pour tous les étudiants, handicapés ou non; elle les invite à favoriser la continuité des cursus, qu'il s'agisse de la diversification des méthodes d'apprentissage, des modes de division des tâches et de distribution des rôles entre les différentes catégories de personnel ou qu'il s'agisse des diverses ressources susceptibles d'être mobilisées. Autant d'éléments qui suggèrent que les politiques inclusives ne contribuent pas uniquement à une présence croissante d'étudiants handicapés. En plaçant la question de la diversité au cœur des préoccupations des institutions, elles invitent ces dernières à être réceptives aux enjeux qu'imposent une société de la connaissance faisant du développement du capital humain un vecteur de bien-être économique et social pour chacun. Elles contribuent en cela à la modernisation de l'enseignement supérieur.

Articuler équité, effectivité et innovation pour considérer la diversité des profils et des parcours

Cette réceptivité de l'enseignement supérieur aux étudiants handicapés demande aux établissements d'ancrer la vision écologique du handicap dans des stratégies globales

articulant de manière cohérente les dimensions renvoyant à l'équité, à l'effectivité et à la force d'innovation. L'absence de perspective globale tend à réduire l'admission des étudiants handicapés à un acte philanthropique mené en faveur d'étudiants nécessiteux avant de l'entrevoir comme une composante à part entière des missions de l'établissement. Elle incite à résumer le principe d'équité au seul accès au détriment des conditions de réussite des étudiants et de la dynamique d'innovation qui la sous-tend. La cohérence et la qualité de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants vulnérables tendent à reposer sur la bonne volonté des parties en présence, la qualité de leurs liens interpersonnels avant de résulter d'une dynamique collective engageant étudiants, enseignants chercheurs, personnels administratifs, etc. L'ouverture à la différence peut en devenir un objet de lutte continue qui, si elle peut être source de réussite à court terme, peut aussi être une source d'épuisement pour les différents acteurs impliqués contrairement aux exigences à plus long terme.

Des stratégies d'établissements donnant la priorité à la seule efficacité restreignent quelque peu le degré de réceptivité des établissements. De telles stratégies inclinent à rapporter le souci d'équité aux seuls résultats, à coupler l'ouverture à la diversité avec un souci de sélectivité au détriment des enjeux sociaux de l'enseignement supérieur. Ce souci de sélectivité invite à rapporter la qualité du cursus aux talents de l'étudiant (qu'il soit handicapé ou non) indépendamment des soutiens et des supports qui pourraient être mobilisés pour faciliter sa réussite, des liens qui peuvent être tissés avec l'enseignement secondaire. La réussite de l'étudiant est liée à sa capacité à s'informer, à identifier ses besoins et à mobiliser les soutiens et les supports nécessaires. Son ancrage professionnel et social tend à dépendre des ressources sociales dont il va disposer pour entretenir des liens avec les milieux professionnels et construire les conditions de son intégration. Lorsqu'ils existent, les soutiens tendent à être assurés par des personnels administratifs et leur mise en œuvre dépend bien souvent de leur force d'investissement et de conviction. La qualité des soutiens et la cohérence des cursus se heurtent au poids des différences statutaires qui séparent les personnels administratifs des personnels enseignants, au point d'en devenir parfois aléatoire et fragile selon les rapports de force qui traversent l'institution et les formes de soutien qu'arrive à mobiliser par lui-même l'étudiant. Si elle n'est pas impossible, l'admission d'étudiants vulnérables a un caractère exceptionnel puisque l'ouverture à la différence dépend de la capacité des intéressés à la rendre possible en transformant leur environnement en ressources. L'accès à l'enseignement supérieur peut en devenir plus aisé pour celles et ceux disposant des ressources (capital social, capital culturel, etc.) leur permettant de s'autolégitimer et de s'autoprotéger à la différence de celles et ceux qui n'ont pas ces ressources (Ebersold, 2005; Nakhili, 2005; Bourdieu, 1979)⁷.

Enfin, des stratégies reposant prioritairement sur des considérations managériales constituent également une source d'entrave à la réceptivité des établissements. Dissocier le management de l'effectivité et de tout souci d'équité tend à privilégier une conception procédurale de l'innovation et à référer la qualité des cursus à l'utilisation de procédures d'évaluation, à la mise en œuvre de projets et de plans de transition, de techniques de gestion de projet, de procédures de concertation, indépendamment de leur impact en termes de motivation, de participation et de réussite auprès des étudiants. Cette conception procédurale tend à rapporter le dynamisme et l'innovation au respect des dimensions techniques et administratives qui fondent les procédures, au détriment des dimensions conditionnant la réussite des étudiants, leur inscription sociale et

professionnelle ainsi que leur bien-être. Elle contribue à réduire les procédures d'identification et d'évaluation des besoins à des outils normatifs servant à identifier les étudiants à problèmes avant d'y voir des vecteurs de dynamisme et de support à l'élaboration de parcours de réussite. Elle tend à corrélérer l'accueil et la qualité des soutiens à l'aptitude des étudiants à connaître leurs besoins, à contribuer activement à la définition des soutiens et des supports et à veiller à leur qualité. Certaines universités peuvent par exemple leur demander avant toute inscription de spécifier clairement leurs objectifs universitaire et professionnel, de révéler leur particularité, les ressources dont ils disposent, les soutiens dont ils bénéficiaient dans l'enseignement secondaire, ceux qu'ils requièrent. Les étudiants dont la déficience et/ou la particularité n'est pas visible peuvent hésiter à faire valoir leurs besoins (et ce faisant leurs droits), y voyant un risque de stigmatisation inutile et fragilisant. Cette conception procédurale incite à ancrer l'accessibilité dans une dimension techniciste qui peut conduire les établissements à privilégier une conception minimaliste se focalisant sur l'accessibilité physique des lieux au détriment de toutes les autres dimensions favorisant leur dynamisme et la réussite des étudiants. Tout aménagement peut en devenir déraisonnable, compte tenu du coût qu'il peut imposer, mais aussi du faible nombre d'étudiants susceptibles d'en bénéficier. S'il n'est pas formellement découragé, l'accès à l'enseignement supérieur peut constituer une prise de risque pour les étudiants, les conditions réelles de mise en œuvre des soutiens pouvant être incertaines et les cursus être discontinus, voire labyrinthiques. Cette discontinuité expose les étudiants à des dyschronies susceptibles de devenir des sources d'échec et de vulnérabilité.

L'articulation cohérente des dimensions liées à l'équité, à l'effectivité et à l'innovation au sein de stratégies globales semble donc être un autre facteur d'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap. Mais l'articulation formelle de ces dimensions dans les projets d'établissements incite aussi les établissements à mieux mesurer l'impact que joue l'ouverture à la diversité en termes de réussite pour les étudiants, qu'ils soient handicapés ou non.

8.2. Une ouverture à la diversité confrontée à plusieurs conceptions de l'inclusion

Les réformes menées ces dernières années par nombre de pays de l'OCDE reflètent leur intérêt croissant vis-à-vis des questions que pose la diversité et leur volonté d'y apporter des réponses constructives. La réforme de l'enseignement supérieur entreprise au Royaume-Uni entend, entre autres, généraliser l'accès à l'enseignement supérieur à tous ceux qui peuvent y prétendre en leur offrant des cursus tenant compte de leurs attentes et en offrant des qualifications reconnues sur le marché du travail⁸. La loi pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » du 11 février 2005 promulguée par la France revendique une conception écologique du handicap. Elle entend favoriser l'accès des étudiants handicapés à l'enseignement supérieur et promouvoir leur réussite en demandant aux établissements d'effectuer les aménagements requis par un projet personnalisé de scolarisation précisant les actions pédagogiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales à mener⁹. Les États-Unis mènent depuis plusieurs années des études longitudinales considérant l'évolution des profils des personnes handicapées et essayant de cerner leurs conditions d'accès et de réussite dans l'enseignement postsecondaire (Wagner et autres, 2005b).

Bien que généralisée, cette tendance n'est pas uniforme et les formes d'adaptation au handicap de l'enseignement supérieur envisageables dans le futur peuvent relever de logiques et de rationalités différentes. On peut ainsi distinguer trois rationalités futures selon la conception qui entoure l'inclusion, les représentations dominantes du handicap et des personnes handicapées, les modes de financement, les moyens mobilisés par les pouvoirs publics et les missions de l'enseignement supérieur. Ces rationalités sont bien sûr des idéaux types. Elles n'entendent nullement refléter la complexité des réalités ou la réduire puisque les établissements peuvent mobiliser des dimensions propres à l'une ou l'autre rationalité selon les enjeux et défis auxquels ils doivent faire face. Elles soulignent certaines grandes conceptions susceptibles d'influencer, dans le futur, l'inclusion des personnes handicapées et leur accès à l'enseignement supérieur. Si elles peuvent être observables dans certains pays plus que dans d'autres, il est toutefois difficile de spécifier un pays particulier au regard de l'une ou de l'autre rationalité. L'autonomie dont disposent les établissements d'enseignement supérieur peut les conduire à opérer des choix stratégiques relevant de rationalités différentes : il n'est pas impossible que la rationalité qui spécifie un pays au regard de son cadre législatif et de ses modes de financement se trouve atténuée par les choix stratégiques qu'effectuent les établissements pour s'adapter à l'évolution des publics et pour renforcer leur attractivité.

Une conception éducative de l'inclusion

La première forme d'adaptation reflète une conception éducative de l'inclusion soucieuse de renforcer les possibilités de participation des plus démunis et/ou des plus vulnérables. Elle relie la présence des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur aux exigences qu'impose la société de la connaissance. L'inclusion doit à ce titre contribuer au développement du capital humain de tous les membres de la société (fussent-ils handicapés) et permettre à tout un chacun de contribuer activement au développement de celle-ci. La diversité est entrevue comme une source d'enrichissement collectif et un vecteur d'excellence et elle est promue à tous les niveaux d'éducation. Y prédomine une conception écologique du handicap qui rapporte prioritairement les difficultés des personnes à l'impossibilité qui leur est faite de se réaliser et de contribuer au développement de la société : avant d'être la conséquence d'une déficience, le handicap est le fruit d'un manque d'accessibilité des lieux publics, d'attitudes discriminatoires et d'institutions incapables de s'adapter aux besoins, aux rythmes et aux attentes des personnes (UNESCO, 1997). Le handicap, et les systèmes de compensation qui peuvent y être liés, dépend en d'autres termes de l'aptitude des établissements à adapter leurs cursus, des modes d'organisation pédagogiques retenus, de l'existence de ressources humaines ou matérielles susceptibles de stimuler les étudiants. Loin de se résumer aux personnes présentant une déficience, le handicap concerne toutes celles et tous ceux nécessitant, sous une forme ou une autre, des soutiens leur permettant de réussir leur cursus et de s'intégrer socialement et professionnellement.

Aussi, le cadre législatif s'attache-t-il à responsabiliser les acteurs, qu'il s'agisse des personnes handicapées, des établissements ou de leurs employés. La législation non discriminatoire incite les établissements à assumer une responsabilité sociale à l'égard de leur environnement et des personnes qu'ils accueillent et les rend juridiquement responsables de toute pratique discriminatoire restreignant l'accès aux personnes handicapées ou obérant leurs chances de réussite. À cette forme de responsabilisation s'ajoute celle que peut offrir la personnalisation des formes de financements : les

financements alloués aux étudiants s'organisent moins autour de la déficience qu'autour des moyens nécessaires à la réalisation d'un projet identifié par des procédures d'évaluation des besoins et des attentes et à la participation active des étudiants tout au long du processus; les financements alloués aux établissements privilégient une conception élargie de l'accessibilité incluant tant les dimensions physiques, que pédagogiques et sociales. Les établissements doivent pour ce faire expliciter leur politique en matière de handicap, préciser les objectifs poursuivis pour faciliter l'accueil des étudiants handicapés et définir les conditions le permettant. Les établissements peuvent par ailleurs bénéficier de financements leur permettant d'être techniquement et pédagogiquement accessibles, de mener des actions de formation à l'attention de la communauté universitaire, de s'ouvrir à leur environnement. Les établissements ne pouvant satisfaire aux exigences de la mise en accessibilité physique se trouvent ainsi invités à pallier cette difficulté en recourant aux nouvelles technologies, à des alternatives pédagogiques, à la mobilisation de supports humains et/ou techniques.

Cette rationalité trouve aussi sa cohérence dans l'existence d'un appareil statistique offrant une connaissance précise du profil des étudiants handicapés, de leurs besoins, de leurs attentes, de leur réussite et, plus généralement, de leur situation. Cet appareil statistique cerne les conditions d'accès aux droits des intéressés, les possibilités d'inscription sociale et professionnelle qui leurs sont données et fournit ainsi des éléments d'information sur la capacité des systèmes éducatifs à être justes et efficaces. Il permet également aux acteurs publics et privés d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques publiques veillant à la concrétisation des droits individuels, au développement du capital humain et au dynamisme économique et social. Cet appareil statistique dote enfin les établissements d'outils leur permettant de piloter les processus et le changement en considérant tant les besoins et les attentes des étudiants, que les exigences de l'environnement ou encore les spécificités locales.

Cette rationalité trouve enfin sa cohérence dans l'implication des établissements vis-à-vis des étudiants comme des territoires où ils sont implantés, et dans la responsabilité sociale qu'ils acceptent d'assumer à leur endroit. Les établissements sont invités à ne pas résumer leur attractivité aux enjeux économiques et gestionnaires, mais à entrevoir la qualité comme une source de réussite, et ce faisant, de protection pour tous les étudiants : révélatrice de l'efficacité de l'établissement, la qualité des enseignements et des soutiens atteste aussi de sa capacité à permettre aux étudiants d'être à égalité des chances sur le plan personnel, professionnel et social avec les autres étudiants; par-delà ses dimensions économiques, l'ancrage territorial crée des liens avec les acteurs locaux qui sont essentiels à la continuité des parcours des étudiants, à leur inscription professionnelle et sociale. Le recours aux nouvelles technologies est entrevu comme un important vecteur de développement et d'ouverture à la diversité. Par-delà les dynamiques instaurées autour et à partir des procédures d'accueil, la réussite de l'étudiant est référée à son intégration dans la communauté universitaire : les projets d'établissement comprennent des actions de sensibilisation à la question du handicap, des formules d'accompagnement et de soutien par les pairs susceptibles de mobiliser l'ensemble des étudiants autour de la question de la diversité, des actions de formation permettant aux enseignants comme aux personnels administratifs d'être en mesure de faire face à la diversification des profils et des parcours.

Cette rationalité associe l'inclusion à un vecteur de justice sociale permettant à tout membre de la société de participer activement au développement de la société. En s'organisant autour des besoins éducatifs en lieu et place de toute logique catégorielle, elle

favorise le repérage et la prise en considération de difficultés ignorées par le passé. Elle ouvre la porte de l'enseignement supérieur à des populations jusqu'alors exclues : au Royaume-Uni, par exemple, la proportion d'étudiants présentant une dyslexie ou des troubles d'apprentissage demandant à accéder à l'enseignement supérieur passe de 16.2 % des étudiants handicapés en 1994 à 42.9 % en 2006¹⁰. En incitant de la sorte les établissements à diversifier leurs pratiques et à se focaliser sur la réussite des étudiants, cette rationalité renforce incontestablement la présence d'étudiants handicapés, et aussi celle des autres. Les étudiants handicapés pourraient, selon les exigences qu'impose leur particularité, accéder à des formes différenciées de cursus et d'enseignements et être admis soit dans des établissements offrant des enseignements longs, soit dans des établissements offrant des enseignements plus courts et/ou plus professionnalisés (Wagner, 2005a; Dyson et autres, 2004).

Cette rationalité comporte aussi quelques risques. Notamment, elle peut conduire à rapporter l'ouverture à la diversité aux dimensions liées aux apprentissages au détriment de celles pouvant être liées au corps. Les personnes présentant une déficience motrice ou sensorielle par exemple pourraient continuer à éprouver des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur si les établissements réduisaient la question de l'accessibilité à sa dimension pédagogique au détriment des dimensions physique et technique. L'ouverture de l'enseignement supérieur au handicap pourrait privilégier, comme ce fut le cas dans la première moitié du XX^e siècle à propos de l'enseignement primaire (Ebersold, 1992), les particularités trouvant leur source dans la distance qui sépare les étudiants des normes éducatives de l'établissement au détriment des personnes dont la particularité trouve sa source dans une déficience et nécessitant, le cas échéant, des soutiens plus variés et nombreux. L'ouverture à la diversité risque de n'être que partielle puisque l'ouverture à la différence liée à une déficience resterait restreinte.

Une conception socio-éducative de l'inclusion

Une autre forme d'adaptation de l'enseignement supérieur peut s'organiser autour d'une conception socio-éducative de l'inclusion. Cette conception rapporte l'inclusion aux coûts économiques et sociaux qu'occasionne l'éducation des personnes handicapées pour la société au sein d'un univers spécialisé. À la différence de la précédente, cette rationalité repose sur une vision diagnostique du handicap associant les difficultés des personnes handicapées aux incapacités inhérentes à la déficience ou aux difficultés d'apprentissage. Avant d'être rapporté à des soutiens à mobiliser, le handicap est référé aux impossibilités des individus et à leurs difficultés à satisfaire aux exigences du système éducatif. La diversité persiste à être synonyme de difficultés et à ne pas apparaître comme un enjeu de société essentiel en termes de développement économique et social. Aussi, si elle n'est pas impossible ou découragée, la présence d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur n'est soutenue qu'en termes d'accès, la réussite des étudiants étant, d'une certaine manière, leur affaire.

Aussi, l'articulation entre les pouvoirs publics et les établissements d'enseignement supérieur est bien plus distendue. La législation entend inciter les établissements à être plus accessibles physiquement avant de les conduire à faire de la diversité un enjeu. La législation non discriminatoire n'oblige pas les écoles et les universités à accueillir les élèves et les étudiants handicapés ou, lorsqu'elles le font, c'est sans engager directement leur responsabilité. Les financements sont essentiellement alloués à un secteur spécialisé. Les soutiens financiers, techniques ou humains alloués aux étudiants visent

prioritairement la compensation d'une incapacité. Cette dernière étant préalablement identifiée indépendamment des besoins et de leur évolutivité, les soutiens ne sont pas personnalisés. Lorsqu'ils existent, les soutiens alloués aux établissements sont éminemment ponctuels suivant les demandes des étudiants et des établissements. L'appareil statistique sur lequel s'appuie l'inclusion se propose moins de permettre aux acteurs de piloter les processus que de renseigner sur les profils des étudiants handicapés au regard de leurs difficultés, de leur déficience, de leur situation administrative, etc.

Cette acception diagnostique délègue l'accueil et le suivi des étudiants handicapés aux services sociaux et/ou aux services médicaux à qui il revient de vérifier l'éligibilité des étudiants et de créer, au cas par cas, les conditions permettant aux étudiants d'accéder aux enseignements et de les suivre. La réussite de ces derniers dépend bien souvent de l'ingéniosité et de l'inventivité dont font preuve les acteurs de l'université, les intéressés, leurs familles et, dans certains cas de figure, les associations de personnes handicapées. Il revient ainsi aux uns et aux autres d'adapter les conditions d'examen, de trouver parmi les étudiants (voire parmi l'entourage familial) les personnes acceptant de soutenir l'étudiant (traduction en langue des signes, prise de notes, accompagnement durant l'intercours), et de trouver les ressources permettant de mobiliser les soutiens techniques requis. Penser le devenir et la réussite des étudiants et piloter les processus qui y président devient particulièrement complexe et aléatoire; le cursus de l'étudiant peut prendre l'allure d'une aventure mal maîtrisée et sa réussite peut apparaître comme le fruit du hasard et de la chance avant d'être perçue comme la résultante d'enseignements et de soutiens de qualité.

À l'inverse de la rationalité précédente, la conception socio-éducative ne laisse entrevoir qu'une ouverture très limitée de l'enseignement supérieur au handicap. Cette forme d'adaptation au handicap reflète un rapport à la diversité ancré dans une logique de résolution de problèmes avant d'être fondé sur l'innovation. La présence d'étudiants handicapés illustre une contrainte : la nécessité de considérer les problèmes de santé que connaissent certains étudiants pour suivre leurs cursus. Une telle forme d'adaptation tend à donner la priorité aux étudiants présentant des troubles chroniques avant de présenter des troubles cognitifs ou une déficience ainsi que cela peut être observé dans certains pays. Il est vrai que les modes de financements sont assez peu incitatifs : fondés sur la compensation d'incapacité, liés à l'existence de difficultés, ils peuvent inciter les universités à entrevoir l'admission d'étudiants handicapés comme un risque susceptible de remettre en cause leur attractivité et leur dynamisme et de les pénaliser (Danermark, 1998). Il est tout aussi vrai que le manque de formation et l'absence de soutien à l'échelon des établissements peuvent inciter les professionnels d'accueil et de suivi à se juger démunis face à l'immensité et la complexité des tâches qui les attendent.

Enfin, cette perspective socio-éducative est aussi décourageante pour les intéressés : le manque d'information, la relative absence de soutiens, les multiples discontinuités qu'ils expérimentent lors de l'admission dans l'enseignement supérieur ou au cours du cursus apparaissent comme autant d'épreuves révélatrices de leur handicap. La présence d'étudiants handicapés au sein de l'enseignement supérieur conserve un caractère paradoxal et leur admission dans l'enseignement supérieur tend à paraître impossible et/ou irréaliste aux uns et aux autres : la mise en accessibilité pédagogique, physique et sociale des établissements peut s'en trouver directement rapportée à sa dimension financière et risque toujours d'apparaître déraisonnable compte tenu du nombre d'étudiants susceptibles d'en bénéficier. La perspective socio-éducative contribuerait sans

doute ainsi à exclure de l'enseignement supérieur la plupart des personnes présentant des troubles de santé (qu'il s'agisse d'une maladie de longue durée, de troubles cognitifs ou d'une déficience) et à renforcer leur marginalisation sociale et professionnelle. L'ouverture à la diversité et au handicap observable dans la majorité des pays de l'OCDE pourrait s'en trouver progressivement interrogée. L'inclusion en milieu scolaire ordinaire pourrait en effet apparaître tout aussi incapable que la scolarisation en milieu spécialisé à réduire les coûts occasionnés par le handicap et à assurer aux personnes et à leurs familles des possibilités d'inscription sociale et professionnelle respectueuses de leur particularité et de leur dignité et leur garantissant un bien-être économique et social.

Une conception socio-économique de l'inclusion

Une troisième perspective, plus socio-économique, est également envisageable. Cette perspective situe la légitimité de l'éducation inclusive dans la satisfaction que retirent les étudiants handicapés à accéder aux formations et aux enseignements efficaces pour eux. La diversité est apparentée à un vecteur de dynamisme économique et social pour les établissements et ces derniers peuvent y voir une source de légitimité ainsi qu'un vecteur de viabilité économique. La conception écologique du handicap sous-jacente à cette rationalité rapporte prioritairement le handicap à l'existence d'un besoin spécifique et les difficultés des personnes handicapées à l'inaptitude des établissements à en tenir efficacement compte. Est à ce titre handicapée toute personne se heurtant à l'inefficacité des institutions et se trouvant ainsi empêchée à un titre ou à un autre de participer activement au développement économique de la société.

Une telle perspective ancre la responsabilisation des acteurs vis-à-vis des personnes handicapées dans l'utilisation des mécanismes marchands. Cet ancrage peut s'opérer à travers une législation non discriminatoire visant prioritairement à garantir aux étudiants handicapés des services éducatifs efficaces. Il peut aussi s'organiser autour d'une solvabilisation des étudiants par une personnalisation des modes de financement. Ces financements peuvent provenir de services publics ou de bourses et leur permettraient de choisir l'université leur semblant la plus appropriée à leurs besoins et d'accéder aux diverses formes de soutien et de supports susceptibles de faciliter leur réussite. Des modes de financements incitant les établissements à investir et à s'investir en termes d'accessibilité constituent une autre forme d'ancrage possible. Assurés par des structures créées à cet effet, ces financements peuvent soutenir de manière privilégiée les institutions les mieux à même de démontrer leur aptitude à atteindre les résultats escomptés. L'appareil statistique en est incité à se focaliser sur les diverses dimensions révélant l'efficacité des institutions au regard des coûts engagés, des objectifs poursuivis, du devenir professionnel des étudiants, de la satisfaction de ces derniers. Dans un deuxième temps, l'attention porterait sur les diverses dimensions conduisant les établissements à être efficaces ainsi que sur celles liées à l'inscription sociale et professionnelle.

Une telle perspective peut faire du handicap un facteur de différenciation pour les établissements. Elle les invite à faire de l'accessibilité un moyen d'attirer des étudiants susceptibles d'éprouver des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur. Elle conduit à faire du handicap un objectif stratégique et une source de financement majeurs pour certains établissements. Elle les incite à développer l'enseignement à distance, à recourir aux nouvelles technologies et à voir dans la conception globale de l'accessibilité un avantage concurrentiel. Elle peut les conduire à voir dans la formation des personnels, les

actions de sensibilisation à l'attention de la communauté universitaire, la recherche sur les conditions sociales qui fondent le handicap, etc., un investissement propre à améliorer leur qualité et un vecteur de développement. En associant étroitement efficacité et justice sociale, cette conception est sans doute propice à l'adaptation de l'enseignement supérieur aux étudiants handicapés : elle fait du handicap un enjeu économique et social pour certains établissements et les incite à considérer plus amplement qu'aujourd'hui la situation et les conditions des personnes handicapées. Elle contribue aussi à renforcer la qualité des soutiens proposés aux étudiants et, donc, leurs chances de réussite.

Il n'est toutefois pas certain qu'en réduisant l'esprit d'entreprise à une dimension financière et organisationnelle, cette forme d'adaptation atteigne les objectifs poursuivis. Son acception financière peut augmenter les inégalités de chances auxquelles sont confrontés les étudiants handicapés plutôt que de les diminuer : les financements étant prioritairement couplés aux résultats et aux investissements réalisés, les établissements les mieux à même de démontrer leur efficacité et les plus dotés financièrement peuvent être privilégiés au point de décourager les autres à réaliser les aménagements nécessaires (Gagliano, 1998). Par ailleurs, il n'est pas certain que les soutiens financiers alloués aux étudiants garantissent les conditions de réussite : le poids des contraintes budgétaires peut conduire à ce que les montants versés soient insuffisants pour leur permettre de s'offrir les soutiens techniques et humains les plus appropriés. Une fois de plus, ils deviennent dépendants de la volonté et de la disponibilité de leur cercle relationnel ou de leur cercle familial et potentiellement pénalisés en termes d'accès et de réussite (OCDE, 2003; Ebersold, 2005). En étant couplés avec une réussite inscrite dans le temps, les financements sont de surcroît susceptibles de méconnaître la particularité des rythmes des étudiants présentant un trouble évolutif ou de ceux contraints à des rythmes particuliers par la déficience. Leurs possibilités d'accès à l'enseignement supérieur peuvent être parcellaires, la continuité de leurs cursus, difficile, et leurs possibilités de réussite, plus limitées que celles des autres étudiants.

En invitant les établissements à se spécialiser sur leurs points forts, cette rationalité peut transformer la dynamique de différenciation en une dynamique de spécialisation. Elle peut ainsi encourager l'éclosion d'universités spécialisées dans le handicap, soit au regard d'une déficience, soit au regard d'une particularité requérant des services spécifiques. Les étudiants, handicapés ou non, verraient sans doute ainsi leurs chances d'accès à l'enseignement supérieur. La création d'établissements spécialisés dans le handicap peut toutefois contribuer à renforcer les inégalités des chances professionnelles et sociales par rapport aux autres étudiants. Les établissements désireux d'associer l'attractivité à la sélectivité peuvent être conduits à voir dans tout étudiant susceptible de requérir des soutiens spécifiques un étudiant à risque. Même sans avoir de déficience ou de trouble particulier, ces étudiants sont susceptibles d'être rejetés vers ces établissements « spécialisés » et d'apparaître, eux aussi, comme des étudiants handicapés. On l'observe déjà dans le secteur de l'éducation spécialisée : le fait d'être spécialisé contribue à faire des établissements le révélateur du handicap des étudiants. Le risque de ce modèle serait donc que l'accessibilité pédagogique et organisationnelle soit finalement reliée à une incapacité des étudiants avant d'être synonyme de qualité et de réussite et que les investissements réalisés par les établissements soient plus pénalisants que valorisants. La valeur des diplômes délivrés par ces établissements s'en trouverait entachée et l'accès à l'emploi pourrait s'en trouver réduit.

8.3. Conclusion

L'ouverture de l'enseignement supérieur au handicap est une réalité, comme le démontre l'augmentation du nombre d'étudiants handicapés dans la plupart des pays membres de l'OCDE. L'avènement de politiques publiques ambitionnant la participation et l'implication de tout un chacun dans le développement de la société y a contribué fortement. Cette augmentation résulte aussi de l'avènement de politiques non-discriminatoires situant les inégalités sociales et les injustices dans les obstacles à la participation individuelle qu'imposent l'inaccessibilité et l'autarcie des institutions et invitant ces dernières, de manière plus ou moins contraignante, à s'ouvrir aux personnes handicapées et à veiller à ce que celles-ci aient les mêmes droits et les mêmes possibilités que n'importe quel étudiant. La redéfinition du handicap que matérialise, notamment, la nouvelle classification internationale du handicap retenue en 2001 par l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a également joué un rôle important. En rapportant le handicap à une interaction entre l'individu, les contraintes et les possibilités qu'imposent sa déficience et les formes de soutien qu'offre « l'environnement », l'OMS a universalisé la question du handicap. Le handicap réside moins dans une inadaptation ou une incapacité liée à une déficience que dans des difficultés trouvant, entre autres, leur source dans la qualité des pratiques pédagogiques et des soutiens délivrés aux individus. Cela a ainsi accrédité l'idée que toute personne ne bénéficiant pas des soutiens appropriés lui permettant d'apprendre et de se développer se trouvait en quelque sorte « handicapée » ; cela a aussi contribué au développement de soutiens à l'attention des étudiants handicapés comme des établissements supérieurs en vue de les rendre plus accessibles à l'ensemble des étudiants. Le handicap est ainsi devenu un indicateur permettant de cerner le degré d'ouverture des établissements, leur propension à être innovants, justes et centrés sur la réussite de tout un chacun. Ce glissement de perspective a bien sûr pris des formes différentes selon les pays et il est sans doute plus juste de décliner la notion d'inclusion au pluriel qu'au singulier. Mais quelle que soit la rationalité qui l'a animé, ce glissement de perspective semble avoir souvent été source d'effectivité, d'équité et d'innovation pour les établissements, d'enrichissement professionnel pour les personnels de l'université (qu'ils soient enseignants ou non) et d'enrichissement personnel pour les étudiants « valides ».

Cette ouverture à la diversité n'est toutefois pas forcément synonyme d'égalité des chances. Aux États-Unis, moins d'un tiers des étudiants ayant des besoins spécifiques accèdent à un enseignement postobligatoire postérieur au lycée (Wagner et autres, 2005a). Lorsqu'ils y accèdent, ils sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits dans des cursus de deux ans offerts par des *Community Colleges* ; les étudiants qui ne présentent aucune déficience sont, quant à eux, proportionnellement plus nombreux à suivre des enseignements longs, notamment au sein d'universités (Wagner et autres, 2005b). En France, les étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement supérieur sont proportionnellement plus nombreux à suivre des enseignements littéraires, c'est-à-dire des cursus sans doute les moins sélectifs, mais aussi, *a priori*, moins à même d'entretenir des liens avec les milieux professionnels que d'autres. Ils sont aussi proportionnellement moins nombreux à accéder au second degré de l'enseignement supérieur et, *a fortiori*, au troisième. Aussi l'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap constitue-t-elle un enjeu majeur tant d'un point de vue économique que politique et social. Elle renforce l'employabilité des personnes handicapées et contribue à promouvoir des politiques publiques se centrant sur la promotion du travail, la sécurité des revenus, la prévention de la pauvreté, l'exclusion sociale, et réduisant à ce titre les coûts liés à l'inactivité. Elle

renforce l'attractivité des établissements en les conduisant à considérer les difficultés que peuvent connaître les étudiants (ainsi que les y invite le processus de Bologne), à construire de manière cohérente et efficace leurs cursus et à renforcer ainsi les chances de réussite de chaque étudiant, y compris les plus démunis. Elle contribue ainsi à faire du développement du capital humain une source de développement économique garantissant aux individus des possibilités de développement personnel et professionnel tout au long de leur vie ainsi qu'une sécurité des revenus. Cette adaptation au handicap ne satisfait toutefois à ces enjeux qu'à condition de conduire les établissements à se penser comme des organisations apprenantes voyant dans une diversification des profils d'étudiants, des pratiques, des cursus, des rythmes et des temps sociaux la possibilité d'être attractives en satisfaisant conjointement aux exigences d'excellence, d'efficacité et d'équité.

Notes

1. Le présent article s'appuyant sur la recherche de l'OCDE menée en 2001 et 2002 (OCDE, 2003), il ne prend que très relativement en considération les évolutions les plus récentes qui peuvent être observables dans certains pays. Par exemple, sans la méconnaître, il ne détaille pas les implications concrètes de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées promulguée par la France. Tous les décrets d'application ne sont pas publiés et leur mise en œuvre est encore trop récente pour pouvoir être précisément cernée.
2. Commission technique, de reclassement et d'orientation professionnelle. La loi du 11 février 2005 lui a substitué la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH). Par ailleurs, les rythmes de mise en œuvre de la loi ne permettent pas encore d'avoir d'informations précises sur les modifications engendrées dans les pratiques.
3. La proportion d'étudiants handicapés présentant une déficience intellectuelle a presque doublé durant la même période tout comme celle d'étudiants présentant des déficiences multiples.
4. Dans le système britannique, outre l'examen ordinaire, il y a quatre niveaux de mentions spéciales en fonction des notes obtenues aux examens : le *first class honour* est la mention la plus prestigieuse, attribuée à environ 10 % des étudiants au niveau national; le *second class honour* est une mention intermédiaire, divisée en deux sous-catégories, *lower* et *upper*, et attribuée à la majorité des lauréats; et le *third class honour*, la mention la plus basse. Le passage du niveau pré- à postlicence nécessite en principe l'obtention d'une mention *second class honour* au moins, et de préférence *upper second class honour*.
5. Circulaire n° 2006-051 du 27 mars 2006, enseignements élémentaire et secondaire, préparation de la rentrée 2006, *Bulletin officiel* du 31 mars 2006.
6. En France, la proportion d'étudiants présentant une déficience sensorielle est passée de 34.8 % en 1996 à 24.7 % en 2006 et celle de personnes présentant une déficience motrice a chuté de près de 10 % puisqu'elle est passée de 31.5 % en 1996 à 20.3 % en 2006.
7. On observera à ce sujet, qu'à l'heure actuelle, en France les enfants de familles ouvrières sont 7 fois plus fréquemment pensionnaires d'un établissement spécialisé que ceux des cadres. Ces inégalités se renforcent à l'âge adulte puisque le risque relatif d'entrée en établissement spécialisé est 12 ou 13 fois plus élevé pour les ouvriers que pour le reste de la population (voir Mormiche, 1999).
8. DFES, *Widening Participation in Higher Education*, 2003.
9. Loi ordinaire 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.
10. Higher Education Statistics Agency (2008).

Références

- van Acker, M. (1999), « Supporting Students with Disabilities in Belgium », *Higher Education and Disabilities: International Approaches*.
- Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Éditions de Minuit, Paris.
- Commission européenne (1996), *Higher Education and Disabled Students*, Commission européenne, Bruxelles.
- Danermark, B. (1998), « Including Students in Higher Education – A Vice-Chancellor's Perspective », présentation lors de la conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 24-26 mars.
- Danermark, B. (1999), « Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : la gestion en vue de l'insertion », *Gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 11, n° 3, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Douglass, J.A. (2004), « Dynamique de la massification et de la différenciation : comparaison des systèmes d'enseignement supérieur du Royaume-Uni et de la Californie », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 16, n° 3, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Dyson, A. et autres (2004), « Post 16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs: Wave 2 », Institute for Employment Studies, Université de Manchester.
- Ebersold, S. (1992), « L'invention du handicap », CTNERHI, Paris.
- Ebersold, S. (2005), *Le temps des servitudes, la famille à l'épreuve du handicap*, PUR, Rennes.
- Ebersold, S. (2006), *La participation à l'aune de l'affiliation*, Université de Strasbourg.
- Ebersold, S. (2007), « Être étudiant et présenter une déficience », *Quelles trajectoires d'insertion pour les personnes handicapées?*, Collection Échanges santé social, ENSP, Rennes.
- French et autres (2000), « Disability and Social Inclusion for the E-university », dans P. Bacsich et F. Bristow (éd.), *The E-university Compendium*.
- Gagliano, G. (1998), « Funding the Curb-cuts into Higher Education: Laws-Policies and Logistics of Financing Students with Disabilities », présentation lors de la conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 24-26 mars.
- Galland, O. et P. Rouault (1996), « Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux », *INSEE première*, n° 469, juillet.
- Hurst, A. (1998), « Staff Training, Continuing Professional Development and Students with Disabilities in Higher Education », présentation lors de la conférence sur les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur, Grenoble, 24-26 mars.
- Mormiche, P. (1999), « Les personnes dépendantes en institution », *Insee première*, n° 669.
- Nakhili, N. (2005), « Impact du contexte scolaire dans l'élaboration des choix d'études supérieures des élèves de terminale », *Éducation et formation*, n° 72.
- National Center for Education Statistics (NCES) (1999), « Students with Disabilities in Post Secondary Education: A Profile of Preparation, Participation and Outcomes », US Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Newby, H. (2003), « La gestion du changement dans l'enseignement supérieur », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 15, n° 1, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1997), *L'enseignement postobligatoire pour les personnes handicapées*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2003), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2004), *Enseignement supérieur : internationalisation et commerce*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2005), *Du bien-être des nations : le rôle du capital humain et social*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- OCDE (2007), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2007*, Éditions de l'OCDE, Paris.
- Pickersgill, R., K. Van Bernevelde et S. Bearfield (1998), « General and Academic Work, Are they Different? », Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Evaluations and Investigations Programme.
- Selz, M. et L.A. Vallet (2006), « La démocratisation de l'enseignement et son paradoxe apparent », *Données sociales*, INSEE.

UNESCO (1997), *Classification internationale type de l'éducation*, UNESCO, Paris.

Wagner, M. et autres (2005a), « After High School: A First Look at the Post-school Experiences of Youth with Disabilities », rapport de la National Longitudinal Transition Study (NLTS2), US Office of special education programs SRI International, Menlo Park, CA.

Wagner, M. et autres (2005b), « Changes over Time in the Early Post-school Outcomes of Youth with Disabilities – A Report of Findings from the NTLIS and the NLTS-2 », US Office of special education programs, SRI International, Menlo Park, CA.

Table des matières

Résumé	13
Chapitre 1. Les prévisions démographiques de long terme sont-elles possibles ? Points de retournement et tendances	
<i>par Hervé Le Bras</i>	19
1.1. Migrations externes : des points de retournement fréquents liés au politique ...	20
1.2. Fécondité : des points de retournement rares et durables	23
1.3. Mortalité : un point de retournement caché	32
1.4. Conclusions	39
Références	39
Chapitre 2. Quel est l'impact de la démographie sur les systèmes d'enseignement supérieur ? Une approche prospective pour les pays de l'OCDE	
<i>par Stéphan Vincent-Lancrin</i>	41
2.1. L'impact de la démographie sur les effectifs étudiants	42
2.2. Impact sur le budget de l'enseignement supérieur	53
2.3. Impact sur le taux d'encadrement (étudiants/enseignant)	60
2.4. Impact sur les besoins de recrutement d'enseignants	63
2.5. Impact sur le pourcentage de diplômés du supérieur dans la population	65
2.6. Quel avenir pour les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur ?	72
2.7. Les politiques d'enseignement supérieur face à la croissance ou à la réduction des effectifs étudiants	77
2.8. Résumé	91
Notes	92
Références	92
Annexe 2.A1. Projeter des effectifs étudiants : un modèle paramétrique	96
Annexe 2.A2. Tableaux supplémentaires	99
Chapitre 3. Démographie et enseignement supérieur : impact sur la pyramide des âges du personnel et sur la formation de capital humain	
<i>par Frans Willekens</i>	107
3.1. Introduction	108
3.2. Grandes tendances démographiques dans la zone de l'OCDE	108
3.3. Le vieillissement dans le secteur de l'enseignement supérieur	111
3.4. Évolution du capital humain et de l'enseignement supérieur dans la zone de l'OCDE, en Chine et en Inde	117
3.5. Conclusion	123

Notes	125
Références	125
Annexe 3.A1. Méthodologie	127
Chapitre 4. Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXI^e siècle	
<i>par</i> Jürgen Enders et Christine Musselin	131
4.1. Introduction	132
4.2. Les mutations de la profession universitaire	134
4.3. Conclusions et perspectives	153
Notes	155
Références	157
Chapitre 5. Évolution des effectifs d'étudiants et du taux d'obtention de diplômes dans la zone de l'OCDE : quels enseignements pouvons-nous tirer des statistiques internationales ?	
<i>par</i> Ulrich Teichler et Sandra Bürger	161
5.1. Introduction	162
5.2. Évolution des effectifs	164
5.3. La composition du corps étudiant	170
5.4. Les extraits de l'enseignement tertiaire	176
5.5. Au-delà de l'enseignement tertiaire : résultats	179
5.6. Conclusion	182
Note	184
Références	185
Chapitre 6. L'accès à l'enseignement postsecondaire aux États-Unis : situation passée et présente, perspectives futures	
<i>par</i> Eugene Anderson et Bryan Cook	187
6.1. Introduction	188
6.2. Le processus d'élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur	188
6.3. Élargissement de l'accès à l'enseignement supérieur au-delà de la démographie ..	195
6.4. Les perspectives futures de l'enseignement supérieur aux États-Unis	201
6.5. Les défis du futur	206
6.6. Conclusion	211
Notes	212
Références	214
Chapitre 7. L'avenir de l'enseignement supérieur face à une décroissance de la population étudiante : enjeux pour les pouvoirs publics japonais et coréens	
<i>par</i> Akiyoshi Yonezawa et Terri Kim	217
7.1. Introduction	218
7.2. La voie vers un accès universel à l'enseignement supérieur	219
7.3. Déclin d'une population vieillissante et saturation des marchés étudiants traditionnels	222
7.4. Lier l'offre d'enseignement supérieur à la demande du marché du travail	224
7.5. L'avenir de l'enseignement supérieur : stratégies structurelles et défis	228
7.6. Coordonner un marché de l'enseignement supérieur en décroissance	232

7.7. Conclusion et implications pour les autres pays de l'OCDE	236
Notes	237
Références	239
Chapitre 8. L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives	
<i>par Serge Ebersold</i>	241
8.1. Devenir une organisation apprenante en s'ouvrant au handicap	243
8.2. Une ouverture à la diversité confrontée à plusieurs conceptions de l'inclusion	252
8.3. Conclusion	259
Notes	260
Références	261
Chapitre 9. Immigration et accès à l'enseignement supérieur : intégration ou marginalisation ?	
<i>par Francisco Marmolejo, Sean Manley-Casimir et Stéphan Vincent-Lancrin</i>	263
9.1. Introduction	264
9.2. Courants migratoires et niveaux de formation	265
9.3. Accès des migrants à l'enseignement supérieur : le cas des États-Unis et de la France	274
9.4. Conclusion	284
Notes	286
Références	286
Chapitre 10. L'inversion des inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : une tendance qui a de l'avenir	
<i>par Stéphan Vincent-Lancrin</i>	291
10.1. Inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur : l'évolution internationale	292
10.2. Comment expliquer l'inversion des inégalités entre les sexes ?	305
10.3. Quel avenir et quelle importance ont les inégalités entre les sexes dans l'enseignement supérieur ?	315
10.4. Résumé et conclusion	321
Notes	322
Références	323
Liste des graphiques	
1.1. Migrations observées de 1950 à 2005 et projetées jusqu'en 2050 dans quelques pays développés	21
1.2. Migrations observées de 1950 à 2005 et projetées jusqu'en 2050 pour quelques grands pays en développement	22
1.3. Reconstruction du solde migratoire des Pays-Bas à l'aide de régressions multiples utilisant des variables exogènes économiques ou politiques	23
1.4. Indice conjoncturel de fécondité et âge moyen à la maternité des mères de moins de 30 ans (proxy de l'âge à la première maternité) de 1900 à 2000 en France	24
1.5. Proportion de naissances hors mariage de 1900 à 2000 en France	24

1.6. Proportion de naissances gémellaires en France de 1900 à 2000	25
1.7. Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité dans quelques pays développés de 1950 à 2002	26
1.8. Comparaison de la fécondité de 23 pays de l'Union européenne (chacun est un point) en 1955-60 et 2000-05 (UE24 excepté Chypre)	26
1.9. Variabilité de l'indice de fécondité de 23 pays de l'Union européenne de 1950 à 2002 (UE24 excepté Chypre)	27
1.10. Indice conjoncturel de fécondité en 1955-60 et en 2000-05 dans les pays de l'Union européenne	27
1.11. Évolution de l'indice conjoncturel de fécondité pour des groupes de pays voisins	28
1.12. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Allemagne de l'Est et de l'Ouest entre 1950 et 2000	30
1.13. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Roumanie et en Bulgarie entre 1950 et 2000	31
1.14. Comparaison de l'évolution de l'indice conjoncturel de fécondité en Norvège, en Suède et au Danemark entre 1950 et 2000	32
1.15. Évolution de l'espérance de vie à la naissance en France de 1806 à 2000	33
1.16. Évolution de l'espérance de vie à 60 ans de 1806 à 2000 en France	34
1.17. Évolution du risque de mortalité des femmes à différents âges (table de mortalité) sur différentes années entre 1806 et 1996 en France	35
1.18. Ajustement des risques de mortalité par âge des femmes françaises en 1960 par une exponentielle	36
1.19. Ajustements des tables de mortalité par des droites de Gompertz avant et après 1976	37
1.20. Évolution des deux paramètres des lois de Gompertz ajustant les risques de mortalité par âge	38
2.1. Projections de la population de 18 à 24 ans en 2015 et 2025	43
2.2. Évolution des effectifs étudiants entre 2005 et 2025 selon les scénarios 1 et 2	48
2.3. Taille des cohortes des jeunes de 17 ans et effectifs étudiants selon les deux scénarios : évolution et projections par pays	49
2.4. Croissance comparée du budget et des effectifs étudiants entre 2005 et 2025 dans le scénario 2	59
2.5. Taux d'encadrement en 2005 et taux d'encadrement de 2025 dans les deux scénarios si le nombre d'enseignants (EPT) restait au niveau de 2005	62
2.6. Âge moyen des enseignants dans l'enseignement supérieur	64
2.7. Pourcentage de la population de 25 à 64 ans titulaire d'un diplôme du supérieur en 2005, et projections en 2025 suivant les tendances des 10, 20 et 30 dernières années	68
2.8. Pourcentage de la population de 25 à 44 ans titulaire d'un diplôme du supérieur en 2005, et projections en 2025 suivant les tendances des 10, 20 et 30 dernières années	69
2.9. Croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur âgés de 25 à 64 ans	70
2.10. Croissance projetée du nombre de diplômés du supérieur âgés de 25 à 44 ans	70
2.11. Perte ou gain de part du stock de diplômés du supérieur de la zone OCDE âgés de 25 à 64 ans entre 2005 et les trois scénarios de 2025	71

2.12. Perte ou gain de part du stock de diplômés du supérieur de la zone OCDE âgés de 25 à 44 ans entre 2005 et les trois scénarios de 2025	71
2.13. Évolution de la sur- ou sous-représentation des étudiants appartenant aux différents quartiles de revenus aux États-Unis.	74
2.14. Expansion de l'enseignement supérieur et réduction des inégalités des chances : 3 exemples	75
2.15. Évolution des rapports de chances de participer à l'enseignement supérieur entre personnes dont le père a un niveau élevé et celles dont le père a un niveau bas d'éducation	77
2.16. Évolution des effectifs étudiants dans les secteurs public et privé	81
2.17. Expansion et diversification des systèmes	83
2.A1.1. Fonctions de distribution par âge du modèle	97
3.1. Taux de fécondité global, sélection de régions du monde	109
3.2. Espérance de vie à la naissance, sélection de régions du monde	110
3.3. Population totale, sélection de régions du monde	111
3.4. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif constant	112
3.5. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif en déclin.	113
3.6. Composition par âge du personnel enseignant : scénario d'effectif en progression	114
3.7. Nombre prédit de membres du personnel dans les universités japonaises, par groupe d'âge	116
3.8. Nombre observé de membres du personnel dans les universités japonaises, par groupe d'âge	117
3.9. États occupés par une cohorte de naissance, à des âges successifs, OCDE	120
3.10. États occupés par une cohorte de naissance, à des âges successifs, Chine-Inde	121
3.A1.1. Double distribution exponentielle	128
3.A1.2. Taux de transition, zone de l'OCDE	129
3.A1.3. Taux de transition, Chine	129
4.1. Évolution des effectifs du personnel universitaire	135
4.2. Pourcentage de femmes parmi le personnel universitaire total	136
4.3. Répartition des professeurs par groupe d'âge.	137
6.1. Taux de croissance des groupes raciaux/ethniques aux États-Unis, 1980-2004.	189
6.2. Proportion des groupes sociaux/ethniques dans la population américaine, 2004	190
6.3. Étudiants de 1 ^{er} et 2 ^e cycle aux États-Unis, par origine raciale/ethnique et nationalité, automne 2006.	193
6.4. Évolution en pourcentage de la population américaine âgée de moins de 15 ans, par race/origine ethnique, 1980-2004	202
6.5. Estimations et projections de la population américaine âgée de 18 à 25 ans.	203
6.6. Estimations et projections de la population américaine.	204
6.7. Répartition effective et projection de la répartition des effectifs de l'enseignement postsecondaire aux États-Unis par race/groupe ethnique	204
6.8. Crédits à l'enseignement par étudiant équivalent plein-temps (EPT).	207
6.9. Variations annuelles des montants affectés à l'éducation par EPT et des droits et des frais de scolarité dans les établissements de cycle long (États-Unis), 1982-2007	207

7.1. Estimation de tendances pour la population des 18-23 ans	223
7.2. Ventilation des effectifs par sexe dans les universités d'enseignement sur quatre ans et les collèges préuniversitaires, Japon, 1955-2004	228
9.1. Pays comptabilisant le plus grand nombre de migrants étrangers	266
9.2. Population immigrée	266
9.3. Liste des 30 pays ayant reçu les transferts de fonds les plus importants.	269
10.1. Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur	295
10.2. Pourcentage de femmes dans les programmes de recherche avancée (CITE 6).	295
10.3. Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections	298
10.4. Écart entre la proportion féminine et masculine de diplômés du supérieur dans la population par cohorte	300
10.5. Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire (8 catégories disciplinaires).	305
10.6. Indice de ségrégation sexuelle disciplinaire (23 catégories disciplinaires).	305

Liste des tableaux

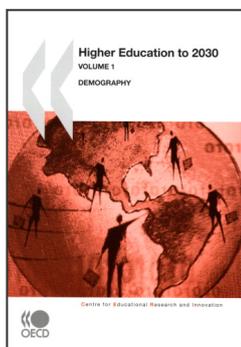
2.1. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur si les taux d'accès se figeaient au niveau de 2004 ? (scénario 1)	46
2.2. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur si les tendances d'accroissement des taux d'accès continuaient? (scénario 2)	47
2.3. Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 1 (<i>statu quo</i>)	54
2.4. Évolution des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 2 (tendanciel)	56
2.5. Évolution des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2.	57
2.6. Quelle serait l'évolution des dépenses totales et publiques pour les établissements d'enseignement supérieur si elles étaient seulement liées aux changements d'effectifs étudiants ?	58
2.7. Évolution du taux d'encadrement (étudiants/enseignant) dans les scénarios 1 et 2 (CITE 5/6)	61
2.8. Proportion de titulaires d'un diplôme du supérieur dans la population, 2005 et projections	67
2.A2.1. Évolution de la population de 18 à 24 ans d'ici 2025	99
2.A2.2. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur (EPT) si les taux d'accès se figeaient au niveau de 2004 ? (scénario 1)	100
2.A2.3. Quelles seraient les projections des effectifs étudiants du supérieur (EPT) si les tendances d'accroissement des taux d'accès continuaient ? (scénario 2)	101
2.A2.4. Autres projections des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 1 (<i>statu quo</i>)	102
2.A2.5. Autres projections des dépenses totales pour les établissements d'enseignement supérieur dans le scénario 2 (tendanciel).	103
2.A2.6. Autres projections des dépenses publiques pour les établissements d'enseignement supérieur dans les scénarios 1 et 2, en pourcentage de toutes les dépenses publiques	104

2.A2.7. Évolution des dépenses totales et publiques pour les établissements d'enseignement supérieur si elles étaient seulement liées aux changements d'effectifs étudiants	105
3.1. Effectifs étudiants et personnel enseignant dans les universités japonaises	115
3.2. Contribution future en termes de capital humain à niveau d'éducation tertiaire de la cohorte née entre 2000 et 2004	122
3.A1.1. Paramètres de la double distribution exponentielle	128
3.A1.2. Paramètres de la double distribution exponentielle, OCDE	128
3.A1.3. Paramètres de la double distribution exponentielle, Chine	129
5.1. Nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement tertiaire dans le monde, 1980-2006	166
5.2. Taux de croissance des effectifs à temps plein de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1985, 1996 et 2006.	167
5.3. Taux d'admission dans l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1991 et 2005.	169
5.4. Taux d'admission dans l'enseignement tertiaire par sexe dans certains pays de l'OCDE, 1991 et 2005	173
5.5. Pourcentage d'étudiants étrangers dans l'ensemble de la population étudiante de certains pays de l'OCDE, 1998 et 2005.	175
5.6. Pourcentage d'étudiants étrangers et d'étudiants mobiles en Allemagne, Suisse et Royaume-Uni, 2003.	175
5.7. Taux d'obtention de diplôme dans certains pays de l'OCDE, 1994 et 2005	177
5.8. Pourcentage de la population âgée de 25-64 ans diplômée de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005	178
5.9. Taux de chômage des diplômés de l'enseignement tertiaire dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005.	180
5.10. Rémunération relative des diplômés par sexe dans certains pays de l'OCDE, 1992 et 2005.	181
6.1. Population des 18-25 ans par race/ethnicité aux États-Unis, pour une sélection d'années sur la période 1980-2004	191
6.2. Inscriptions à la rentrée d'automne dans les établissements d'enseignement postsecondaire aux États-Unis par race/origine ethnique, sélection d'années sur la période 1980-2006 et projections jusqu'en 2015	191
6.3. Inscriptions des « undergraduate » dans les établissements d'enseignement postsecondaire américains par race/origine ethnique et par secteur, 2006	194
6.4. Effectifs d'étudiants de 1 ^{er} et 2 ^e cycle par type d'établissement, niveau de revenu et origine raciale/ethnique, 2003.	195
6.5. Pourcentage de diplômés de l'enseignement secondaire entrés dans l'enseignement postsecondaire, selon la date de fin d'étude de la cohorte	195
7.1. Tendances démographiques en Corée et au Japon	222
7.2. Taux annuel moyen de changement démographique, Corée et Japon.	223
7.3. Changements de la structure par âge de la population, Corée et Japon.	223
7.4. Taux d'inscription dans l'enseignement supérieur, par âge, Corée	225
7.5. Nombre et proportion d'administrations scolaires privées au Japon dans l'incapacité de couvrir leurs coûts de fonctionnement par leurs revenus annuels	234

7.6. Dépenses au titre des établissements d'enseignement tertiaire en pourcentage du PIB et part des dépenses des ménages au titre de l'enseignement tertiaire dans les pays de l'OCDE.	235
9.1. Effectifs d'immigrés en situation irrégulière dans certains pays de l'OCDE, estimations.	267
9.2. Taille et composition de la population née à l'étranger dans les pays de l'OCDE, par niveau de formation, 2003-04	271
9.3. Taux de chômage et d'emploi des étrangers rapportés à ceux des autochtones, par niveau de formation, 2003-04	272
9.4. États-Unis : taux d'abandon de l'enseignement scolaire des jeunes de 15 à 17 ans, nés à l'étranger, en 2000	279
9.5. Analyse intergénérationnelle du niveau de formation des Américains d'origine mexicaine aux États-Unis (1989-90).	280
10.1. Pourcentage de femmes parmi les étudiants dans l'enseignement supérieur	294
10.2. Pourcentage de femmes dans les différents secteurs d'enseignement supérieur et taille des secteurs	296
10.3. Pourcentage de femmes diplômées du supérieur en 1998, 2005 et projections	298
10.4. Différence entre le pourcentage de la population féminine et masculine ayant un diplôme d'enseignement supérieur, par groupe d'âge	299
10.5. Répartition des hommes et des femmes diplômés entre les différentes disciplines et indice de ségrégation sexuelle disciplinaire	302
10.6. Pourcentage de diplômés décernés à des femmes par discipline en 2005 (%F) et évolution des tendances entre 1998 et 2005 (%Δ).	304
10.7. Pourcentage d'élèves comptant obtenir un diplôme de niveau CITE 5A ou 6, selon le sexe (2003)	313
10.8. Pourcentage d'élèves comptant exercer une profession intellectuelle hautement qualifiée à l'âge de 30 ans, selon le sexe (2003)	314

Liste des encadrés

2.1. Effet de retard des changements démographiques sur le nombre d'étudiants	45
4.1. Un exemple inhabituel d'évolution d'un modèle de permanence vers un autre : l'Allemagne	143
4.2. Le passage progressif à l'évaluation obligatoire en France.	149
7.1. Le système coréen d'enseignement supérieur	220
9.1. Quelques définitions.	265
10.1. Changements dans la préparation scolaire et compétences non cognitives des filles aux États-Unis	312



Extrait de :
Higher Education to 2030, Volume 1, Demography

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264040663-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

Ebersold, Serge (2008), « L'adaptation de l'enseignement supérieur au handicap : évolutions, enjeux et perspectives », dans OCDE, *Higher Education to 2030, Volume 1, Demography*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264040687-9-fr>

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

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.

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.