

Chapitre 3

Stratégies institutionnelles de soutien aux étudiants handicapés

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

Introduction

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

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

Des parcours vers l'enseignement tertiaire plus heurtés

Aider les jeunes à s'orienter

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Une préparation qui privilégie l'information à l'accompagnement

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Prévenir les risques d'échec

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

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

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

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

Responsabiliser les nouveaux arrivants

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

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

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

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

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

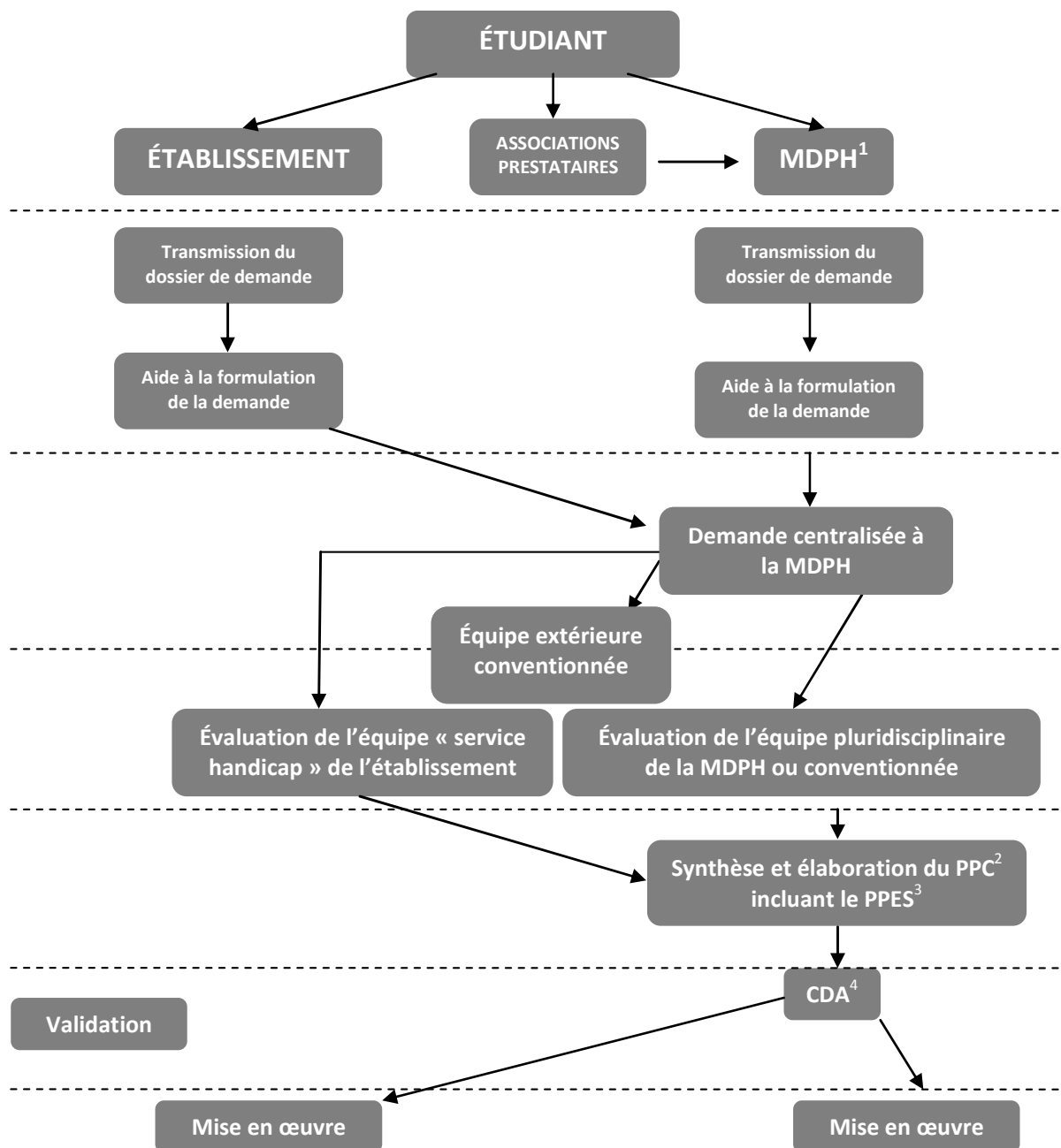
Engager les étudiants et l'université dans une relation contractuelle

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

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

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

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



1. Maisons départementales des personnes handicapées.

2. Plan personnalisé de compensation.

3. Plan personnalisé d'enseignement supérieur.

4. Commission des droits et de l'autonomie.

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conjuguer accueil et suivi pour construire la progression

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

Améliorer la qualité du soutien et des aménagements

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

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

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

Optimiser les stratégies d'admission et de soutien

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

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

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

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

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

Mieux favoriser l'intégration dans la communauté universitaire

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

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

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

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

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

Mobiliser la communauté universitaire autour de la réussite de tout étudiant

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

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

Tableau 3.2. Information fournie aux étudiants handicapés et aux personnels

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

Source : Université George Washington (Washington, DC).

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

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

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

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

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

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

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

Développer une approche éducative du handicap

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

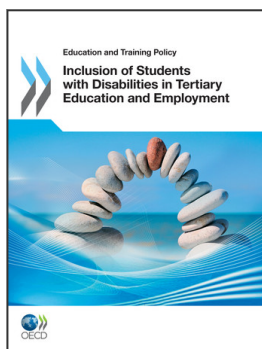
Les stratégies d'admission entendent conduire les étudiants handicapés à s'investir activement dans le cursus choisi et à veiller à ce que l'établissement mette en œuvre les moyens nécessaires à leur réussite. Elles s'attachent pour ce faire à prévenir les risques d'échec en impliquant les acteurs en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

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

Références

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

- Rusch, F.R. et J.G. Chadsey (éd.) (1998), *Beyond High School: Transition from School to Work*, Wadsworth, Belmont, CA.
- Statistics Norway (2007), *Ungdoms levekår*, Tor Morten Normann (red.), Statistisk sentralbyrå, Oslo.
- Stodden, R.A. et M.A. Jones (2002), *Supporting Youth with Disabilities to Access and Succeed in Postsecondary Education: Essentials for Educators in Secondary Schools*, National Center on Secondary Education and Transition Issue Brief, 1(5), University of Minnesota, Minneapolis, MN.
- US General Accountability Office (2003), *College Completion: Additional Efforts Could Help Education with its Completion Goal*, GAO-03-568, GAO, Washington, DC.
- Wagner, M. et al. (2005), *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.
- Wagner, M. et al. (2006), *An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.



Extrait de :

Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment

Accéder à cette publication :

<https://doi.org/10.1787/9789264097650-en>

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Stratégies institutionnelles de soutien aux étudiants handicapés », dans *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264111714-6-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.