

Chapitre 2

Un accès à l'enseignement tertiaire toujours difficile

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

Introduction

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

Un manque de données statistiques fiables

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

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

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

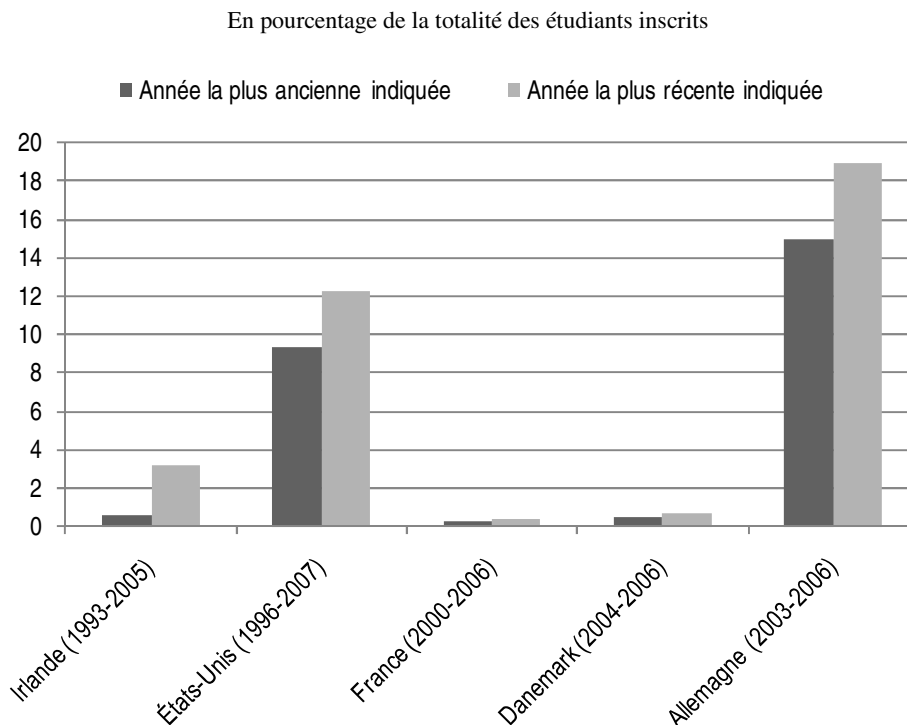
maladie invalidante ou un trouble spécifique de l'apprentissage mais qui ne bénéficient d'aucun soutien ou d'aménagement, soit qu'ils (elles) ne sont pas éligibles soit qu'ils n'ont pas jugé utile ou souhaitable de signaler leur particularité. Elles peuvent à l'inverse comptabiliser plusieurs fois le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

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

Un accès plus aisé à l'enseignement tertiaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

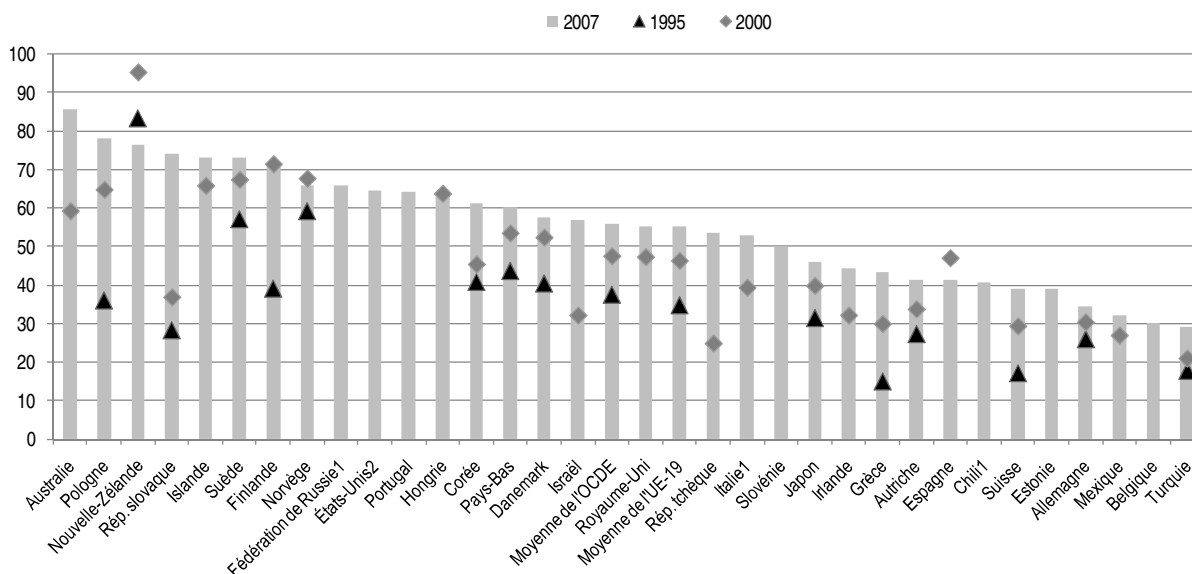
Source : Danemark : Danish Ministry of Education et Rambøll Management, (2009), « Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and Employment », Rapport de pays, Copenhague ; France : Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers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

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

Les politiques inclusives augmentent la réceptivité au handicap

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

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



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

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

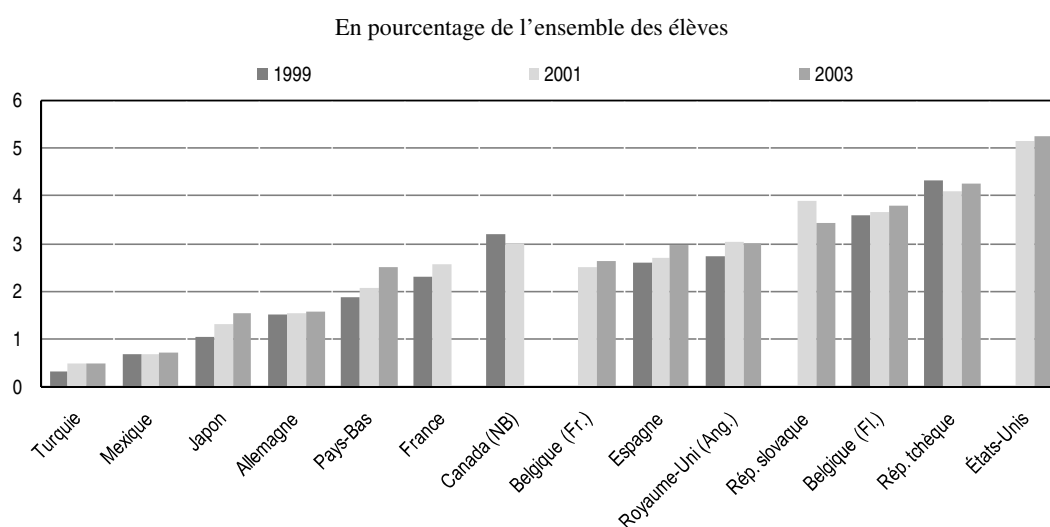
Source : OCDE (2009), *Regards sur l'éducation*, OCDE, Paris.

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

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

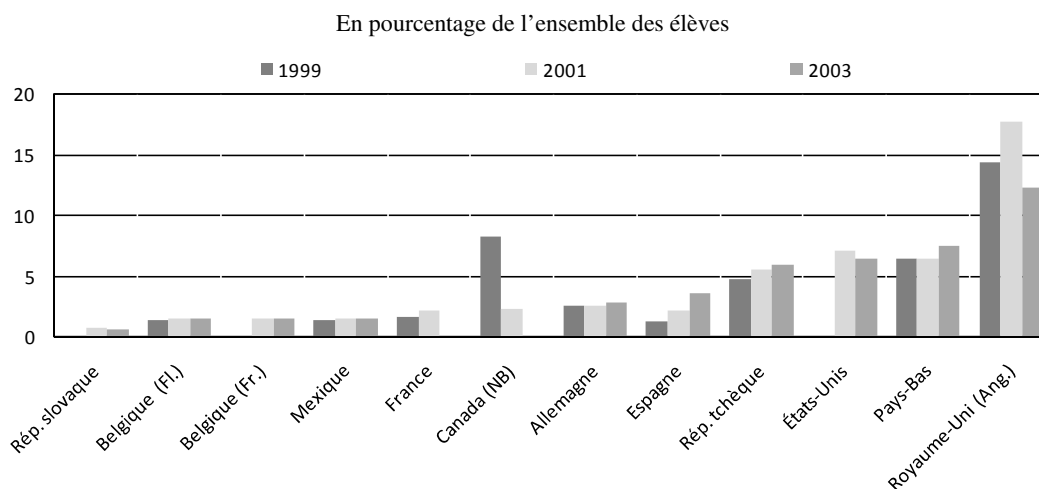
Ainsi que le montre le graphique 2.3, la proportion d'élèves bénéficiant de ressources additionnelles du fait d'une déficience ou d'une maladie a progressé dans nombre de pays de l'OCDE, notamment en République tchèque et aux États-Unis. Le graphique 2.4 indique que la proportion d'élèves bénéficiant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

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



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

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



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

Mobiliser des moyens financiers pour assurer l'inclusion

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

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

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

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

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

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

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

Promouvoir l'équité : une responsabilité des établissements

Une conception éducative du handicap

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

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

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

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

Une exigence d'accessibilité, source d'équité

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Soutenir les établissements et les lycéens pour assurer l'inclusion

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

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

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

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

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

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

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

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

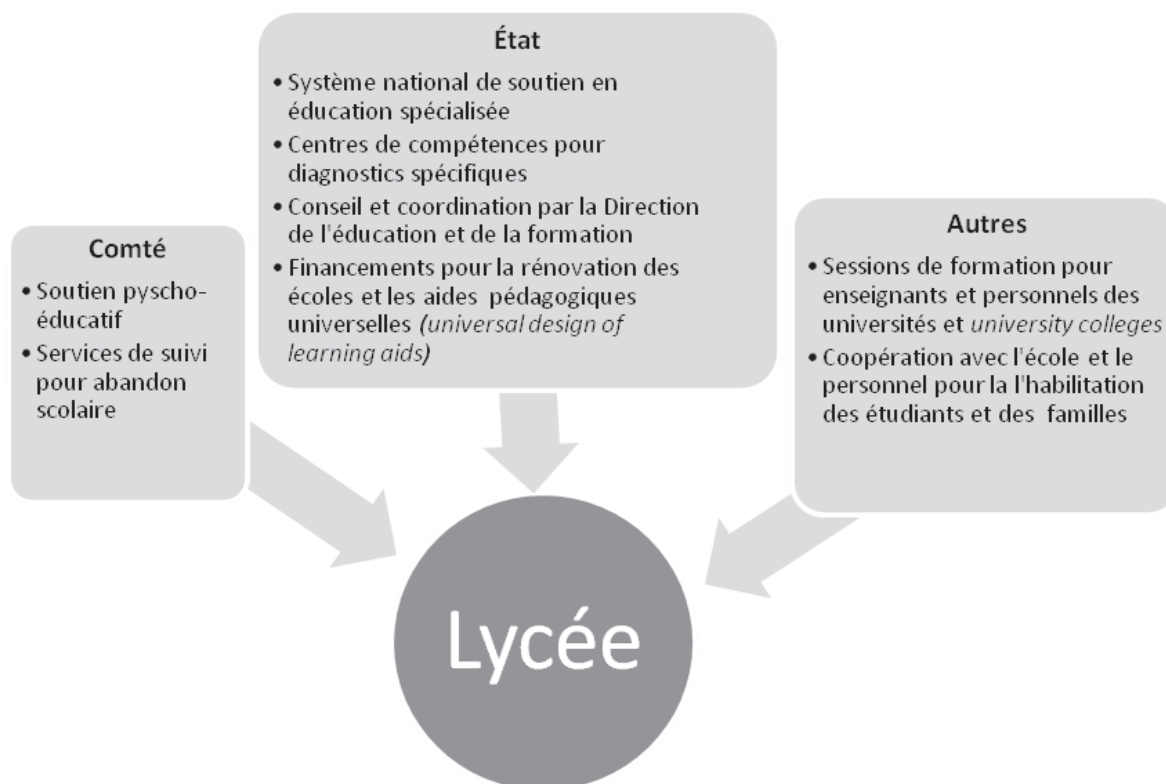
Les informations relatives aux modalités de financement sont de nature et de qualité variables selon les rapports. Les modalités de financement de ces ressources varient aussi selon les pays et leur destination. Le soutien adressé aux lycéens peut faire partie intégrante des financements des établissements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

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

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

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

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



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

Mobiliser les établissements scolaires autour de la diversité des profils éducatifs

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

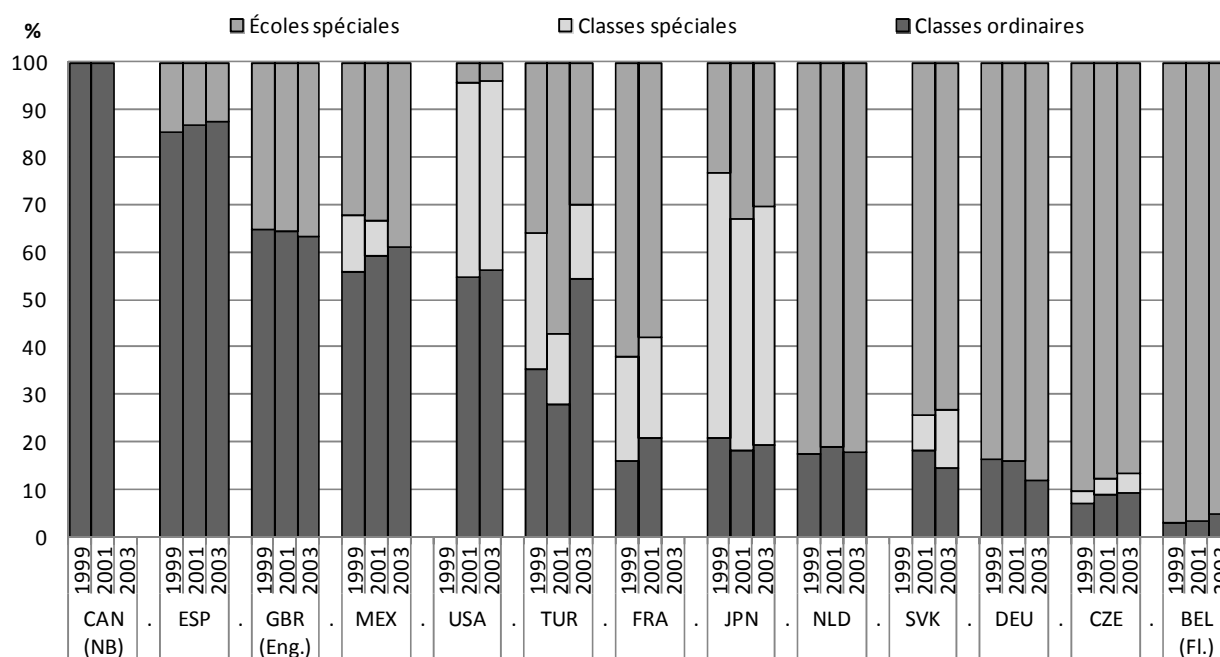
auprès des enseignants, des autres enfants et des parents. Les responsables académiques ont mis en place, à l'échelon académique, des réseaux de « professeurs ressources » pour conseiller, accompagner et soutenir les enseignants du second degré. Au Danemark, des financements spécifiques peuvent être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

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

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

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

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



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

Mobiliser les établissements d'enseignement tertiaire et les étudiants

Soutenir les étudiants handicapés dans leur réussite universitaire

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

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

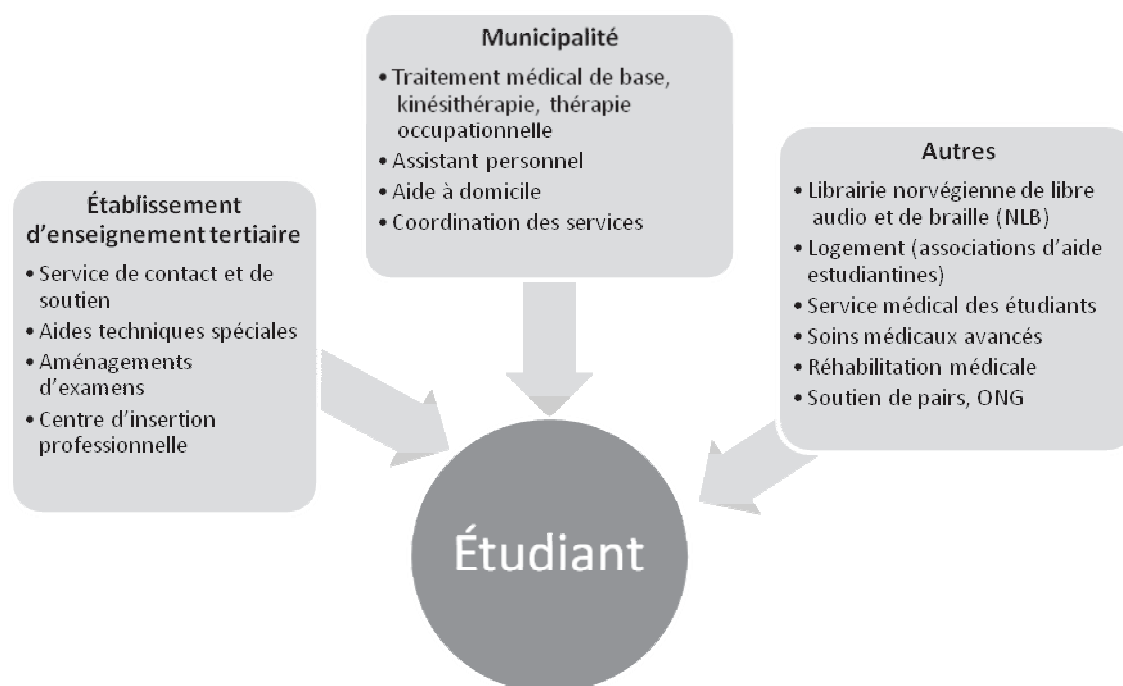
d'accompagnement spécifiquement dédié aux étudiants handicapés, de leur fournir les aides techniques et pédagogiques nécessaires à leur cursus, d'aménager les examens et de les conseiller professionnellement. Dans les pays où les établissements d'enseignement tertiaire organisent des tests d'admission,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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ses principales responsabilités sont les suivantes :

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

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

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

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

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

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

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

Promouvoir un système éducatif soucieux de la réussite de chaque élève

Une transition adaptée à la diversité des besoins éducatifs

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diversifier les opportunités éducatives

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

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

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

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

Des parcours insuffisamment ancrés dans des systèmes intégrés de transition

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

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

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

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

Promouvoir des systèmes intégrés de transition

Une transition vers l'enseignement tertiaire qui reste difficile

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Optimiser la formation des acteurs du système éducatif

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

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

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

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

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

Rendre les modes de financement plus incitatifs

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

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

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

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

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

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

Développer l'enseignement à distance

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

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

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

Développer des données statistiques fiables et comparables

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

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

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

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

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

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

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

Développer des outils de pilotage et optimiser ceux qui existent

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

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

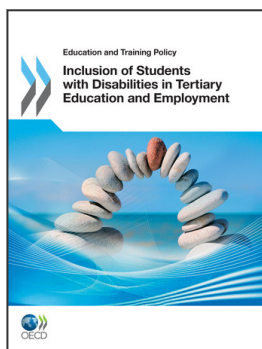
Les politiques développées peinent toutefois à pleinement sécuriser les parcours des jeunes adultes handicapés à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire, leur accès à l'enseignement tertiaire étant plus heurté que la moyenne, notamment lorsqu'ils présentent une déficience sensorielle, motrice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

Références

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

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

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



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), « Un accès à l'enseignement tertiaire toujours difficile », dans *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264111714-5-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.