



HAL
open science

Éducation inclusive, réussite scolaire et passage à l'âge adulte

Serge Ebersold

► **To cite this version:**

Serge Ebersold. Éducation inclusive, réussite scolaire et passage à l'âge adulte. Populations vulnérables, 2013, 1, <https://journals.openedition.org/popvuln/1955>. 10.4000/popvuln.1955 . halshs-01580115

HAL Id: halshs-01580115

<https://shs.hal.science/halshs-01580115>

Submitted on 5 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Éducation inclusive, réussite scolaire et passage à l'âge adulte

Inclusive education, academic success and transition to adulthood

Serge Ebersold



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/popvuln/1955>

DOI : 10.4000/popvuln.1955

ISSN : 2650-7684

Éditeur

LIR3S - Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche "Sociétés Sensibilités Soins" (UMR 7366 CNRS-uB)

Édition imprimée

Date de publication : 1 janvier 2013

Pagination : 69-93

ISBN : 978-2-35525-092-7

ISSN : 2269-0182

Référence électronique

Serge Ebersold, « Éducation inclusive, réussite scolaire et passage à l'âge adulte », *Populations vulnérables* [En ligne], 1 | 2013, mis en ligne le 01 juillet 2017, consulté le 29 juin 2022. URL : <http://journals.openedition.org/popvuln/1955> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/popvuln.1955>

Ce document a été généré automatiquement le 29 juin 2022.



Les contenus de la revue *Populations vulnérables* sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution 4.0 International

Éducation inclusive, réussite scolaire et passage à l'âge adulte

Inclusive education, academic success and transition to adulthood

Serge Ebersold

- 1 La période qui prolonge le second cycle de l'enseignement secondaire consacre une ère de changement qui confronte les jeunes adultes handicapés à un ensemble de métamorphoses plus ou moins marquées et qui conditionnent les possibilités d'évolution personnelle, d'insertion sociale et professionnelle (OCDE, 2000 ; Fürstenberg, Rumbaut et Stettersen, 2005 ; Galland, 2011). À l'image de tout un chacun, cette ère de changement les conduit à se tourner à la fois vers un passé à assumer et vers un avenir professionnel et social et à endosser les rôles sociaux qui caractérisent l'adulte. Ce passage à l'âge adulte prend toutefois des proportions bien particulières les concernant : il marque un changement d'approches du handicap qui bouleverse les conditions d'éligibilité aux aides et aux aménagements et il n'est pas rare que les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage ou des troubles de comportement cessent d'accéder aux formes de soutien prévues par la législation spécifique aux adultes handicapés (Felkendorff *et al.*, 2005 ; Dewson *et al.*, 2004) ; le caractère interinstitutionnel du traitement social du handicap subordonne la continuité et la cohérence des parcours à l'issue de l'enseignement secondaire à l'articulation cohérente des dimensions liées à l'accessibilité relevant de l'institution scolaire, de celles liées à la compensation de la déficience sous l'égide du ministère des affaires sociales ainsi que de celles relevant des instances locales tels que les transports ou le logement. Enfin, l'accès aux droits et aux soutiens reconnus aux étudiants à besoins éducatifs particuliers (BEP) dépend bien souvent de leur aptitude à les faire valoir en signalant leurs besoins éducatifs et en s'assurant de la qualité des soutiens (Ebersold, 2011).
- 2 De telles particularités surexposent ces jeunes adultes à des ruptures les confrontant de manière croissante au chômage de longue durée et à la pauvreté (OCDE, 2010). Celles et ceux qui ne se jugent pas handicapés ou qui se refusent à signaler leur particularité par crainte d'être stigmatisés se trouvent privés de leurs droits par des politiques

subordonnant l'accès aux aménagements et aux soutiens à l'aptitude des intéressés à faire valoir leur particularité et à veiller à la concrétisation de leurs droits (Newman *et al.*, 2009 ; Izzo et Lamb, 2002 ; Stodden *et al.*, 2002). La réinitialisation de démarches souvent longues, coûteuses en temps et en énergie est non seulement décourageante, mais transforme également les multiples dimensions qui régissent la poursuite de la scolarité ou l'accès à l'emploi en événements révélateurs de handicap opérant un véritable travail d'invalidation : ces discontinuités font partie intégrante du processus de production du handicap auquel sont exposés les jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers (Ebersold, 2005).

- 3 Aussi, cet article s'intéresse-t-il aux conditions présidant au devenir des lycéens présentant un besoin éducatif particulier en s'interrogeant sur l'aptitude des systèmes éducatifs à les placer à égalité de chances avec les autres élèves. L'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi étant subordonné à la possession d'un diplôme et de compétences, il appréhende pour ce faire les différentes dimensions renseignant sur l'aptitude des systèmes éducatifs à faciliter leur réussite scolaire et à les préparer aux exigences de l'enseignement supérieur ou du marché du travail (Dewson *et al.*, 2004) ; les possibilités de réussite dépendant à maints égards du niveau d'accessibilité physique, social et psychologique des établissements (OCDE, 1999 ; Ebersold, 2011), il considère l'effet capacitant des aménagements et des soutiens mobilisés ; mais le devenir des lycéens dépend également de leur aptitude à cerner ce qu'ils veulent faire à l'issue de l'école, à envisager la manière dont ils souhaitent atteindre leurs objectifs, qu'ils soient relatifs à une poursuite d'études ou d'ordre professionnel, et l'article s'interroge à cet égard sur les possibilités données aux lycéens de se projeter dans le futur, de faire face aux changements, ainsi que les possibilités et les formes d'affiliation qu'offrent les stratégies développées tout au long du processus par les acteurs concernés, ces dimensions apparaissant cruciales (Wagner, 2005 ; Dee, 2006). En cela, l'article n'entrevoit pas l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi comme la prolongation des études ni l'entrée sur le marché du travail, mais comme un processus qui commence bien souvent avant la fin de la scolarité et qui se prolonge par-delà l'accès à l'enseignement supérieur ou l'emploi et à travers lequel se forment les identités personnelles et sociales et se bâtissent les schèmes d'appartenance (Renault, 2004 ; Honneth, 2000 ; Ricœur, 1990). Cet article s'appuie pour ce faire sur une recherche menée par l'OCDE sur les parcours des jeunes adultes handicapés vers l'enseignement supérieur et l'emploi à partir d'une analyse des politiques éducatives menées ces dix dernières années et une étude longitudinale. Cet article présente dans un premier temps les principaux éléments méthodologiques liés à cette enquête pour, dans un second temps, mettre l'accent sur les conditions de scolarisation en terminale décrites par les enquêtés.

I. Méthodologie

1) Questionnaire

- 4 Cette enquête a été effectuée auprès de 656 élèves danois, français, néerlandais et tchèques¹ ayant bénéficié de ressources additionnelles en raison d'un trouble organique ou d'un trouble de l'apprentissage lors de leur année de terminale qu'ils suivaient en 2006-2007 dans un cursus d'enseignement général ou professionnel (Ebersold, 2011 ; Ebersold, 2012). Cette étude longitudinale a été réalisée à partir d'un questionnaire

commun qui s'est appuyé sur des études longitudinales menées à ce propos aux États-Unis et au Royaume-Uni (Wagner, 2005 ; Dewson *et al.*, 2004) s'organisant autour de quatre groupes de descripteurs : la participation à l'emploi et à l'éducation, la performance des établissements et des services de soutien, la période de transition, l'effet d'affiliation (Ebersold, 2012). Le questionnaire a été diffusé par voie électronique au printemps 2008 aux Pays-Bas, de novembre 2008 à janvier 2009 au Danemark, durant le dernier trimestre 2009 en République tchèque, en France de juin 2009 à juin 2010. Les pays ont veillé préalablement à sa traduction, à son accessibilisation et à le tester auprès de 50 personnes selon des modalités définies conjointement. Une seconde vague de recueil des données a été menée par la Norvège et la France en 2011.

2) Procédure d'échantillonnage

- 5 Cette étude longitudinale repose également sur une méthodologie et une procédure d'échantillonnage communes mais mises en œuvre en fonction des spécificités de chaque pays². Afin d'avoir un échantillon de taille suffisamment importante, elle a été définie selon six principaux parcours possibles à l'issue du lycée³, chaque parcours pouvant offrir ultérieurement six autres parcours. Ont par ailleurs été retenus par la procédure d'échantillonnage les élèves scolarisés suivant des formations de type CITE 3A (lycée d'enseignement général) et CITE 3B (lycée d'enseignement professionnel) se concluant par un diplôme ou un certificat officiel et ayant quitté la dernière année de l'enseignement secondaire (avec ou sans diplôme) à l'été 2007 de telle sorte que l'échantillon a connu un même évènement à une même période. Les pays n'ayant pas la même acception du handicap que peut porter en lui un type de déficience en termes de scolarisation (OCDE, 2007), il a fallu se détacher des catégories préétablies à l'échelon national pour rendre les données comparables. La procédure d'échantillonnage s'est, pour ce faire, appuyée sur les catégories transnationales élaborées par l'OCDE pour assurer la comparabilité internationale des données et qui prend en considération les ressources publiques ou privées allouées par les pays pour favoriser l'accès à l'éducation et la réussite scolaire des élèves qui dérogent aux normes du système scolaire et rendre leurs systèmes éducatifs plus équitables (OCDE, 2003 ; OCDE, 2005 ; OCDE, 2007 ; Ebersold et Evans, 2008). Aussi les enquêtés devaient-ils bénéficier de ressources additionnelles pour raisons de santé (catégorie transnationale A) ou en raison d'un trouble d'apprentissage (catégorie transnationale B) pour être éligibles dans le cadre de cette étude longitudinale et être identifiés comme des élèves dont les besoins éducatifs ont nécessité la mobilisation de ressources humaines, techniques et financières – plutôt qu'à des élèves handicapés se singularisant par une déficience ; nous préférons les désigner comme des lycéens à besoins éducatifs particuliers (BEP) et non comme des élèves handicapés. Une telle perspective permet de dépasser les difficultés liées aux facteurs politiques et/ou socio-historiques ayant contribué à l'institutionnalisation des catégories de handicap au sein de chaque pays, au profit des différents facteurs nécessitant la compensation d'un besoin éducatif, et permet d'inclure l'ensemble des élèves bénéficiant de ressources additionnelles en vue de leur réussite scolaire. En se focalisant sur les ressources allouées et les modes d'allocation des ressources, cette perspective permet de dépasser les limites explicatives des catégories nosographiques et de relier prioritairement les inégalités de parcours et de devenir scolaire à l'effet capacitant ou invalidant des pratiques des institutions, et porte le regard sur l'impact des pratiques et leur aptitude à réduire les

inégalités auxquelles peuvent être exposés les jeunes adultes handicapés (OCDE, 1999 ; Ainscow ; Ebersold et Evans, 2008). Pour pallier les difficultés d'accès aux données rencontrées par certains pays, les pays participants au projet ont décidé de procéder par échantillonnage aléatoire au 1/5.

3) Traitement des données⁴

- 6 L'adaptation du recueil des données aux contextes nationaux a nécessité un important travail d'harmonisation et la construction d'indicateurs comparatifs permettant l'agrégation des données, la décomposition par groupe de risque, la standardisation, le contrôle des variables de confusion. Un travail de recodage manuel a été opéré à cet effet afin d'attribuer à un seul code à chaque question, lorsqu'une même question avait été codée différemment par un pays ou quand les codages retenus par les pays étaient différents pour une même question afin de pouvoir agréger les données. Le traitement statistique a consisté en la constitution de sous-groupes les plus homogènes possibles pour mesurer les phénomènes et s'est appuyé sur l'analyse statistique descriptive et explicative pour éliminer les biais liés aux variables de confusion. L'exploitation des données s'est faite en fonction des groupes de descripteurs préalablement cités que l'analyse bivariée a permis de relier aux caractéristiques sociodémographiques des enquêtés : sexe, âge, type de déficience, caractéristiques des parents (chacun des croisements a fait l'objet d'un test de significativité du χ^2 pour $\alpha = 0,05$). Par ailleurs, l'objectif de l'enquête ne consistant pas à comparer les pays, mais à cerner les facteurs facilitant ou entravant la transition vers l'enseignement tertiaire, l'analyse statistique a élaboré des « silhouettes » mettant en relation plusieurs facteurs pertinents pour la compréhension du descripteur et permettant de visualiser le poids de chacune des dimensions retenues. Dans une première étape, pour chaque groupe de descripteurs et dans chaque groupe constitué, les indicateurs significatifs (à partir du test du χ^2 notamment) ont été sélectionnés et vérifiés. Les indicateurs ont ensuite été représentés sur une même échelle par rapport, par exemple, à la probabilité d'exercer un emploi ou d'être en formation ou encore d'être soutenu lors de la transition et d'en être satisfait. Cette probabilité est représentée en pourcentage pour faciliter la lecture graphique. Les valeurs de chacune des échelles et des dimensions ont été homogénéisées au maximum afin de pouvoir réaliser des représentations graphiques spécifiques à chaque groupe de descripteurs.

II. Des systèmes éducatifs qui peinent à placer les élèves à BEP à égalité de chances

1) Une réussite scolaire qui tend à dépendre plus volontiers de la mobilisation des familles que de l'accessibilité des établissements scolaires

- 7 Si les enquêtés danois, français et tchèques ont tous obtenu le diplôme consacrant la fin du second cycle de l'enseignement secondaire, leur scolarité semble avoir été relativement heurtée. Ils ont redoublé pour 27 % d'entre eux (notamment lorsqu'ils sont français (46 %) et, dans une moindre mesure, néerlandais (31 %)) alors que la proportion moyenne de lycéens de l'OCDE ayant deux ans de retard est de 13 % (OCDE,

2011) et ils ne sont que 62 % à juger avoir eu les mêmes chances de progression que leurs camarades. Il est vrai qu'ils imputent plus volontiers leur réussite scolaire à la mobilisation familiale (56 %) qu'à la flexibilité des méthodes pédagogiques (17 %), à la réactivité de l'équipe pédagogique (18 %) ou encore à la présence d'un conseiller (20 %).

- 8 Il est vrai également que les soutiens et les aménagements ne jouent pas toujours un rôle premier dans leur réussite : mobilisés lorsque demandés dans 65 % des cas, ces soutiens proviennent des familles et des amis dans 87 % des cas, de services extérieurs à l'établissement d'enseignement du second degré dans 20 % des cas alors que des ressources humaines, techniques et pédagogiques nécessaires à leur réussite scolaire ont été mobilisées dans 61 % des cas. Ces soutiens ont pris la forme d'aménagements d'examens pour 49 % d'entre eux, de soutiens humains (interprètes, lecteurs, preneurs de notes, assistants personnels, tuteurs) pour 22 % d'entre eux et de soutiens techniques pour 10 % d'entre eux. Les jeunes adultes français (77 %) et danois (70 %) ont accédé à des soutiens humains, techniques et pédagogiques pour faciliter leur réussite scolaire plus souvent que les enquêtés tchèques.
- 9 Ces aménagements et ces soutiens peinent toutefois à les placer à égalité de chances (35 %) et à contribuer à leur affiliation (37 %), notamment pour les enquêtés français : par exemple, ils ne leur permettent pas vraiment de réaliser les mêmes tâches que les autres (38 %), de conjuguer pleinement les exigences scolaires avec les contraintes de la déficience (33 %), de s'inscrire totalement dans la communauté scolaire (37 %) (Tableau 1).
- 10 Ces aménagements et ces soutiens semblent par ailleurs avoir joué un rôle relatif dans l'accès à l'enseignement supérieur des enquêtés. En effet, celles et ceux ayant accédé à l'enseignement supérieur sont plus réservés quant à la qualité des soutiens et des aménagements qu'ils ont eus par rapport à ceux qui ont accédé à l'emploi. Ces derniers sont proportionnellement plus nombreux à considérer que les soutiens humains, techniques et pédagogiques leur ont permis d'avoir les mêmes opportunités que leurs camarades (57 %), d'effectuer les mêmes tâches (72 %), de se mouvoir dans l'établissement (47 %) et d'être impliqués dans la vie de l'établissement (59 %) (Tableau 2).

Tableau 1. Soutiens dont ont bénéficié les jeunes adultes handicapés au lycée et apports des soutiens et des aménagements (en %)

| | Danemark | France | République tchèque | Total |
|--|----------|---------|--------------------|---------|
| | (n=95) | (n=293) | (n=268) | (n=656) |
| Redoublement | 12,0 | 46,0 | 10, | 27,0 |
| Chances de progression totalement égales | 55,0 | 54,0 | 69,0 | 62,0 |
| <i>Impact des soutiens</i> | | | | |
| Se mouvoir librement dans l'établissement (totalement) | 33,0 | 20,0 | 52,0 | 35,0 |

| | | | | |
|--|-------|-------|-------|-------|
| Conjuguer exigences scolaires et contraintes de la déficience (totalement) | 40,0 | 21,0 | 43,0 | 33,0 |
| Pleine inclusion dans la communauté scolaire | 32,0 | 24,0 | 51,0 | 37,0 |
| Participation à un projet de scolarisation | 8,4 | 13,7 | 26,5 | 18,1 |
| Participation à une démarche d'évaluation des besoins éducatifs | | | | |
| Oui | 14,0 | 31,0 | 34,0 | 29,0 |
| Non | 11,0 | 44,0 | 9,0 | 27,0 |
| Non, mais souhaité | 75,0 | 25,0 | 57,0 | 44,0 |
| Total | 100,0 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
| Facteurs de réussite | | | | |
| Qualité de la coopération entre les enseignants et leur environnement | 15,8 | 13,7 | 29,1 | 20,3 |
| Qualité de l'implication familiale | 43,2 | 50,5 | 66,8 | 56,1 |
| Flexibilité de la pédagogie | 14,7 | 10,6 | 25,4 | 17,2 |
| Évaluation régulière des progrès | 5,3 | 9,9 | 22,0 | 14,2 |
| Un référent disponible lorsque nécessaire | 17,9 | 11,3 | 31,3 | 20,4 |
| Les méthodes d'évaluation des besoins | 5,3 | 11,6 | 20,9 | 14,5 |
| Flexibilité et réactivité des personnels | 7,4 | 13,3 | 26,5 | 17,8 |
| Soutiens financiers | 24,2 | 6,5 | 15,3 | 12,7 |
| Soutiens techniques | 17,9 | 8,9 | 18,7 | 14,2 |

Tableau 2. Impact des soutiens selon la situation des jeunes adultes handicapés danois, français et tchèques (en %)

| | Emploi | Formation | Inactifs | Total |
|--|---------------|------------------|-----------------|--------------|
| | (n=185) | (n=389) | (n=82) | (n=656) |
| Mêmes possibilités éducatives que les camarades (p<0,0001) | 66,8 | 50,0 | 68,7 | 57,2 |
| Effectuer les mêmes tâches que les autres (p<0,0001) | 55,8 | 71,8 | 63,4 | 72,5 |
| Pouvoir se mouvoir sans aide (p<0,0001) | 60,8 | 37,1 | 63,7 | 47,2 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Mêmes possibilités d'implication que les autres (p=0,001) | 64,6 | 53,5 | 72,5 | 59,1 |
| Même possibilités d'accès aux stages (p=0,001) | 55,8 | 21,8 | 57,5 | 36,0 |

- 11 Les enquêtés rappellent en cela le rôle joué par la formalisation des modalités de soutien et des modalités d'accompagnement. La définition et la mise en œuvre d'un projet personnalisé de scolarisation constituent un facteur essentiel de réussite scolaire : elles formalisent les objectifs pédagogiques qui mobilisent les équipes pluridisciplinaires, identifient les modalités de soutien et les aménagements que nécessite le parcours de l'élève (OCDE, 1999, 2010). L'absence d'évaluation des besoins éducatifs ou une évaluation tardive retirent aux enseignants la possibilité d'adapter les pratiques pédagogiques et aux élèves la possibilité de satisfaire aux exigences du système et constituent à ce titre une cause majeure d'absentéisme et d'échec scolaire (Phillips et Clarke, 2010 ; Legard et Aargaard Terjesen, 2010 ; Rick, 2011). On observe à cet égard que les enquêtés les plus jeunes, c'est-à-dire celles et ceux ayant les parcours scolaires les moins heurtés, sont également ceux qui soulignent le rôle joué par les aménagements et les soutiens dans leur réussite. Or, l'enquête souligne la sous-utilisation de ces procédures : seuls 18 % des enquêtés ont bénéficié d'un projet personnalisé de scolarisation lors de l'année scolaire 2006/2007 et les Français, qui sont proportionnellement plus nombreux à ne pas en avoir bénéficié, sont également plus enclins à estimer que la définition et la mise en œuvre d'un tel projet auraient été judicieuses (28 %). L'évaluation des besoins éducatifs semble par ailleurs jouer un rôle relatif dans le processus de scolarisation. Un peu plus d'un quart (29 %) des enquêtés considèrent que leurs besoins éducatifs ont été évalués pendant l'année scolaire 2006/2007, les enquêtés tchèques semblant en bénéficier plus souvent (34 %) à la différence des Français proportionnellement plus nombreux à ne pas avoir bénéficié d'une telle évaluation (44 %) alors que les Danois indiquent plus volontiers qu'une telle évaluation aurait été souhaitable (75 %).

2) Des conditions de scolarisation plus difficiles lorsque la déficience est invisible

- 12 Les conditions de scolarisation varient selon les types de déficience. Le redoublement est plus fréquent parmi les enquêtés présentant des déficiences multiples (33 %), un trouble psychique (47 %) ou un trouble cognitif (27 %) alors que les plus réservés quant à leurs possibilités de progression scolaire présentent un trouble de l'apprentissage (47 %), un trouble de la santé (24 %) ou un trouble cognitif (27 %) (Tableau 3).
- 13 Les enquêtés présentant un trouble de l'apprentissage et ceux présentant un trouble auditif sont également les plus critiques vis-à-vis des aménagements et de leur aptitude à leur conférer les mêmes opportunités que leurs camarades, de conjuguer leurs études avec les exigences de la déficience et d'être impliqués dans la vie de l'établissement. Ils se distinguent en cela des enquêtés présentant un trouble psychologique qui sont plutôt enclins à juger positivement l'apport des soutiens bien qu'ils soient hésitants quant à l'apport de ces soutiens en ce qui concerne leur égalité de chances par rapport à leurs camarades et leur mobilité au sein de l'école. Le rôle des soutiens techniques est particulièrement relevé par les personnes présentant un trouble visuel (41 %) ou des

déficiences multiples (20 %) alors que celui des soutiens financiers est le plus fortement souligné par celles et ceux présentant un trouble de l'appareil locomoteur (28 %).

- 14 Autant de dimensions suggérant que les systèmes scolaires éprouvent plus de difficultés à s'ouvrir aux déficiences qui ne sont pas visibles, telles que les troubles de l'apprentissage, les troubles psychiques ou les troubles de la santé. La formalisation des pratiques par l'intermédiaire d'un projet personnalisé de scolarisation est par exemple plus fréquente lorsque les enquêtés présentent un trouble visible, tel que le trouble auditif (40 %) que lorsqu'ils présentent un trouble invisible de type psychique (18 %) ou d'apprentissage (11 %). Les enquêtés présentant un trouble visible insistent aussi plus volontiers que les autres sur l'effet bénéfique des aménagements et des soutiens : le rôle de l'enseignement en matière de réussite est en effet notamment souligné par celles et ceux présentant un trouble cognitif (30 %), de la santé (26 %) et visuel (24 %) alors que l'évaluation des progrès réalisés est plus fréquemment mise en avant par les enquêtés présentant des déficiences multiples (26,6 %), des troubles auditifs (26 %) ou des troubles cognitifs (25 %). À l'inverse, la flexibilité et la réactivité des équipes pédagogiques est la moins relevée comme facteur de réussite par les jeunes adultes présentant un trouble de l'apprentissage (11 %) alors que la qualité des méthodes d'évaluation est la moins perçue comme un facteur de succès par celles et ceux présentant un trouble psychique (8 %) ou un trouble de l'apprentissage (8 %). Ces derniers sont également proportionnellement moins nombreux à voir dans l'existence d'un référent un vecteur de succès.

Tableau 3. Soutiens dont ont bénéficié les jeunes adultes handicapés au lycée et apports des soutiens et des aménagements (en %)

| | Trouble cognitif | Trouble psychique | Trouble de l'apprentissage | Troubles locomoteurs | Troubles de la santé | Troubles visuels | Troubles auditifs | Déficiences multiples | Total |
|---|------------------|-------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|------------------|-------------------|-----------------------|-------|
| Redoublement (p=0,0001) | 27,5 | 47,3 | 23,0 | 23,0 | 17,0 | 13,7 | 23,3 | 33,3 | 26,3 |
| Mêmes possibilités de progression (p=<0,0001) | 27,5 | 63,1 | 47,1 | 66,3 | 24,5 | 62,0 | 53,3 | 60,0 | 51,2 |
| Bénéficie d'un projet personnalisé de scolarisation (p=0,004) | 15,0 | 18,4 | 11,5 | 19,5 | 29,2 | 20,7 | 40,0 | 16,7 | 18,1 |
| <i>Facteurs de réussite</i> | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Qualité de la coopération entre les enseignants et leur environnement (p=0,001) | 42,5 | 23,6 | 13,4 | 25,0 | 24,5 | 20,7 | 26,6 | 20,0 | 20,3 |
| Famille et amis (p=0,002) | 77,5 | 44,7 | 51,9 | 61,9 | 63,2 | 65,5 | 56,7 | 63,3 | 56,1 |
| Flexibilité de la pédagogie (p=0,002) | 30,0 | 21,0 | 10,6 | 18,5 | 26,4 | 24,1 | 16,7 | 13,3 | 17,2 |
| Évaluation régulière des progrès faite à l'école (p=0,008) | 25,0 | 7,9 | 8,1 | 13,0 | 19,0 | 10,3 | 26,6 | 26,6 | 14,2 |
| Un référent disponible lorsque nécessaire (p=0,0039) | 37,5 | 26,3 | 17,3 | 22,8 | 22,6 | 24,1 | 23,3 | 20,0 | 20,4 |
| Méthodes d'évaluation (p=0,01) | 30,0 | 7,9 | 8,1 | 17,4 | 18,9 | 20,7 | 16,7 | 20,0 | 14,5 |
| <i>Type de soutiens et d'aménagements obtenus</i> | | | | | | | | | |
| Soutiens techniques (p=0,006) | 15,0 | 7,9 | 11,6 | 13,0 | 14,1 | 41,4 | 16,7 | 20,0 | 14,2 |
| Soutiens financiers (p=0,0001) | 10,0 | 15,8 | 5,8 | 28,2 | 16,9 | 13,8 | 13,3 | 20,0 | 12,6 |
| Flexibilité et réactivité (p=0,001) | 37,5 | 21,0 | 10,6 | 18,5 | 22,6 | 34,5 | 16,7 | 16,7 | 17,8 |

III. Un enseignement secondaire peu tourné vers le devenir et la participation sociale des lycéens à BEP

1) Des élèves relativement pessimistes sur leurs possibilités de participation

- 15 Les enquêtés semblent par ailleurs relativement pessimistes quant à leurs chances d'inscription sociale et professionnelle. S'ils estiment grandes ou très grandes leurs chances d'avoir à l'issue des amis sur lesquels ils peuvent compter dans 79 % des cas, ils sont plus réservés sur leurs chances d'accéder à l'université (58 %) ou de participer activement au développement de la société (67 %). Ils sont moins enclins à estimer avoir de grandes ou de très grandes chances d'accéder à un emploi qui leur plairait (60 %) ou bien rémunéré (46 %), d'être heureux en famille (54 %).
- 16 Ce rapport au futur semble avoir joué un rôle dans les stratégies des enquêtés. Le pessimisme semble avoir été particulièrement marqué chez les enquêtés inactifs au moment de l'enquête, comme si les compétences acquises ne leur avaient pas permis de satisfaire aux exigences réelles ou supposées de l'enseignement supérieur ou du marché de l'emploi : ils disent s'être jugés désarmés sur l'ensemble des dimensions retenues, à la différence des enquêtés ayant accédé à l'enseignement supérieur qui, s'ils disent avoir été relativement optimistes, quant à leurs chances de réussite dans l'enseignement supérieur (74 %) ou leurs chances de participation à la société (66 %) à l'issue du lycée, étaient plus réservés au regard de l'accès à un emploi gratifiant (53 %) ou bien payé (36 %) et de la vie de famille (51%). Ceux exerçant un emploi au moment de l'enquête disent avoir été plus pessimistes à la sortie quant à leurs chances d'accéder à l'enseignement supérieur que quant à celles relative à l'accès à un emploi bien rémunéré (71 %) ou la participation active au bien-être collectif (72 %). Autant de dimensions rappelant les dimensions symboliques qui entourent la scolarisation et, plus particulièrement, la mise en œuvre des soutiens et des aménagements et leur impact sur les stratégies développées par les intéressés et, corrélativement, sur leur devenir.

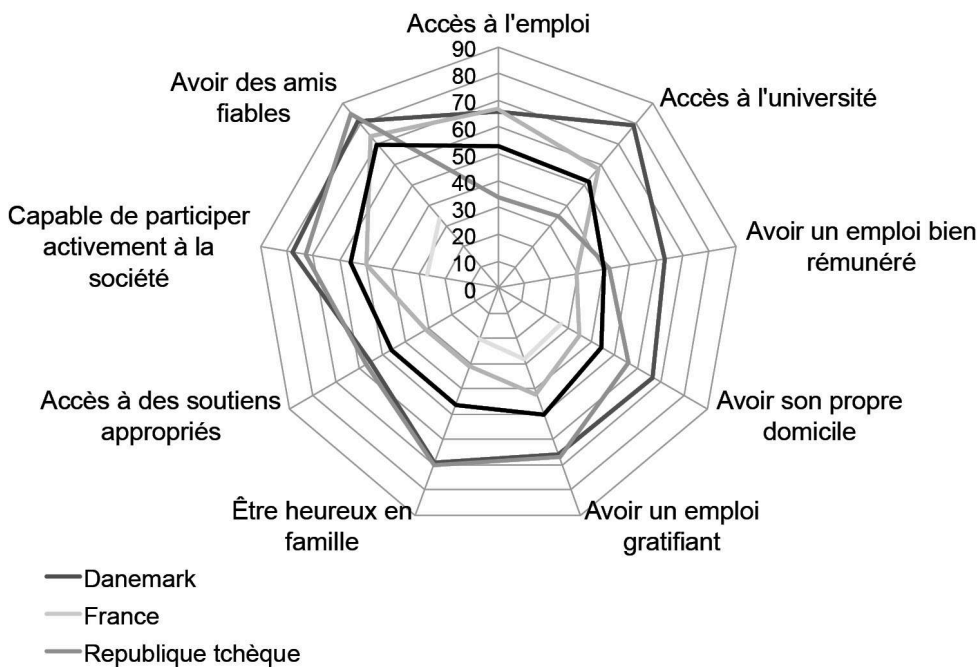
Tableau 4. Possibilités de participation perçues à la sortie du lycée selon le type d'activité (en %)

| | Emploi | Formation | Inactifs | Total |
|---|---------|-----------|----------|---------|
| | (n=185) | (n=389) | (n=82) | (n=656) |
| Chances importantes d'accéder à l'enseignement supérieur (p<0,0001) | 25,9 | 74,4 | 11,3 | 49,1 |
| Chances importantes d'accéder à un emploi bien rémunéré (p=0,073) | 71,1 | 35,9 | 49,0 | 58,8 |
| Chances importantes d'accéder à un emploi gratifiant (p<0,001) | 71,1 | 53,2 | 49,0 | 58,8 |
| Chances importantes d'avoir une vie de famille (p<0,018) | 64,4 | 50,7 | 66,5 | 65,2 |

| | | | | |
|---|------|------|------|------|
| Chance importantes de participer activement à la société (p=0,001) | 71,8 | 66,5 | 43,4 | 66,2 |
|---|------|------|------|------|

- 17 Ce rapport au futur est cependant inégalement partagé par les enquêtés. Ainsi que le montre le graphique ci-après, les enquêtés danois étaient plus optimistes que les autres quant à leurs possibilités d'inscription sociale à l'issue de l'enseignement secondaire. Ils se distinguent des enquêtés français qui étaient plus optimistes que la moyenne quant à leur accès à l'enseignement supérieur ou leur cercle amical, mais plus pessimistes pour les autres domaines retenus par l'analyse.

Figure 1. Chances d'inscription sociale et de réalisation de soi perçues par les jeunes adultes handicapés ayant quitté le lycée en 2007 (en %)



- 18 Si les enquêtés tchèques étaient relativement pessimistes quant à leur accès à l'enseignement supérieur, ils étaient plus optimistes quant à leurs chances d'inscription professionnelle et sociale et à leurs possibilités de participation sociale à la différence des enquêtés néerlandais qui étaient très pessimistes en la matière.
- 19 Ce rapport au futur diffère également selon le type de déficience. L'optimisme vis-à-vis de l'enseignement supérieur est par exemple le plus marqué chez les enquêtés présentant un trouble psychique (68,4 %), un trouble auditif (60 %), visuel (58,6 %) ou un trouble moteur (58,7 %) alors que les possibilités de participation sociale semblaient meilleures pour celles et ceux présentant des problèmes de santé (78,8 %) ou un trouble moteur (67,4 %).

Encadré 1. Indicateurs relatifs aux chances d'inscription sociale et de réalisation de soi perçues à l'issue du lycée

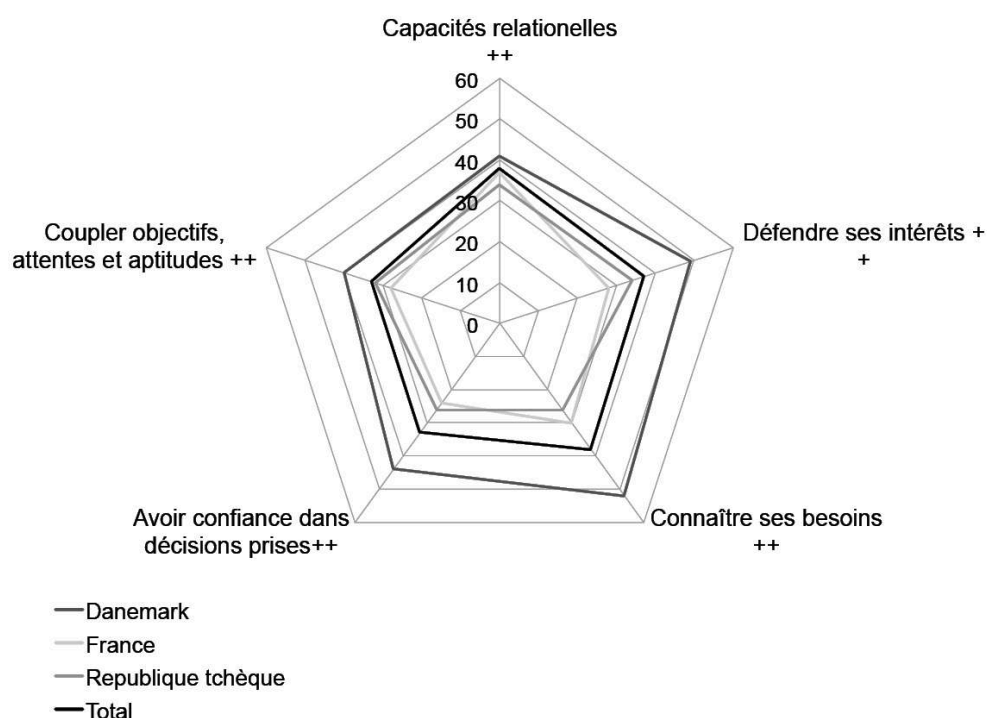
1. Accès à l'emploi : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances d'accéder à l'emploi. »
2. Accès à l'université : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances d'accéder à l'enseignement supérieur ? »
3. Emploi bien rémunéré : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances d'avoir un emploi bien payé ? »
4. Avoir son propre domicile : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances d'avoir votre propre logement ? »
5. Un emploi gratifiant : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances d'avoir un emploi qui vous plaît ? »
6. Être heureux en famille : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances de pouvoir fonder une famille ? »
7. Soutien approprié : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances de bénéficier des soutiens adéquats ? »
8. Capacité de participer activement à la société : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances de participer activement à la vie sociale ? »
9. Avoir des amis fiables : pourcentage de répondants ayant répondu « importantes » ou « très importantes » à la question 30 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, comment avez-vous estimé vos chances d'avoir des amis sur lesquels compter ? »

2) Des lycéens se jugeant mieux préparés pour l'enseignement supérieur que pour une citoyenneté et l'emploi

- 20 Les jeunes adultes handicapés danois, français, néerlandais et tchèques ayant quitté l'enseignement secondaire en 2007 s'estiment mieux préparés aux exigences de l'enseignement supérieur (42 %) qu'à l'exercice d'un emploi valorisant (32 %) et seulement 22 % pensent avoir les aptitudes nécessaires pour le marché du travail. Ils se jugent également relativement peu préparés à s'impliquer activement dans la société

(30 %) ou à s'engager civiquement (20 %). Les enquêtés rappellent ainsi le caractère processuel d'un accès à l'enseignement ou à l'emploi qui repose sur l'aptitude des intéressés à faire valoir leurs droits et à signifier leurs besoins et de l'importance que revêtent en la matière des stratégies d'accompagnement privilégiant la mise en compétence des intéressés à la traditionnelle relation d'aide. Or, force est d'admettre que seuls 38 % des enquêtés jugent avoir acquis au cours de leur scolarisation les compétences relationnelles qui peuvent être requises par le marché de l'emploi, que seuls 38 % jugent que le lycée leur a permis d'être pleinement au fait de leurs besoins et 37% disent avoir été à même de s'affirmer à l'issue du lycée. Alors même que l'aptitude à forger des projets réalistes et la confiance en soi conditionnent de plus en plus l'accès à l'emploi et aux formules les plus porteuses de l'enseignement supérieur, seuls 33 % estiment avoir été à même d'ajuster leurs ambitions à leurs potentialités et une proportion identique jugent avoir eu pleinement confiance en eux.

Figure 2. Compétences relationnelles et identitaires perçues par les jeunes adultes handicapés à l'issue du lycée (en %)



Tests statistiques : les variables ne sont pas corrélées entre elles. Les différences observées sont significatives au seuil maximum de $p < 0,0001$ pour $\alpha = 0,05$. Pour chacune des variables sélectionnées la question et les modalités de réponse sont comparables entre les trois pays et le nombre de répondants dépasse les 90 %. Nous ne disposons pas de données pour les Pays-Bas sur ce public.

- 21 Ces difficultés semblent toutefois inégalement partagées par les enquêtés. Les enquêtés danois pensent volontiers avoir acquis des capacités relationnelles et avoir confiance dans les décisions prises. Ils jugent également avoir été préparés à coupler leurs attentes avec leurs objectifs et leurs aptitudes, à être au fait de leurs besoins et à savoir défendre leurs intérêts. Ils se distinguent en cela des enquêtés français qui, s'ils pensent dans l'ensemble que leur scolarisation leur a permis de coupler leurs attentes avec leurs objectifs et leurs aptitudes, sont moins enclins que les autres à estimer connaître

leurs besoins, avoir confiance dans les décisions prises, savoir défendre leurs intérêts et disposer de capacités relationnelles que supposent l'accès à l'emploi ou à l'enseignement supérieur. Les enquêtés tchèques pensent dans l'ensemble disposer de ces capacités relationnelles alors qu'ils sont moins enclins que la moyenne à juger avoir les compétences dans les autres domaines.

- 22 Les enquêtés rappellent ainsi que les systèmes éducatifs peinent à entrevoir l'orientation des lycéens à BEP à l'issue de la terminale comme un processus de transition conditionné par l'effet capacitant de l'environnement éducatif, par son aptitude à assurer une continuité et une cohérence qu'interroge le caractère interinstitutionnel du handicap, et par les formes d'affiliation et de reconnaissance sociale expérimentées par les individus. En privilégiant de la sorte l'information des intéressés à leur mise en compétence et leur accompagnement, les stratégies déployées délèguent, là également, aux familles la responsabilité du devenir de leurs enfants (sans pour autant qu'elles soient placées en position de le faire) et les enquêtés relient prioritairement leur transition vers l'enseignement tertiaire ou vers l'emploi aux soutiens procurés à l'issue du lycée par la famille et les amis (39,3 %). Elles oublient également que les ruptures ne sont pas de simples obstacles, mais des révélateurs du stigmate qui frappe celles et ceux présentant une déficience et font à ce titre partie intégrante du processus de production du handicap : elles transforment les multiples dimensions qui régissent l'accès à l'enseignement supérieur ou à l'emploi en autant d'événements révélateurs de handicap susceptibles d'affecter les intéressés et leur entourage dans leur représentation d'eux-mêmes. À l'image d'une râpe, ces ruptures érodent les représentations que les individus se font d'eux-mêmes et peuvent transformer la volonté d'appartenir et d'exister socialement en un facteur de désenchantement et de déréalisation de soi qui leur retire la possibilité de se penser d'égale valeur par rapport aux autres (Ebersold, 2007). Elles peuvent les rendre vulnérables dans le rapport qu'ils entretiennent à eux-mêmes et les priver de la confiance en soi et du respect de soi qui permettent de s'entrevoir sujet de son devenir.

Encadré 2. Indicateurs relatifs aux compétences relationnelles et identitaires perçues à l'issue du lycée

1. Capacités relationnelles ++ : pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : c) de posséder les compétences relationnelles nécessaires pour échanger avec les autres ? »
2. Défendre ses intérêts ++ : pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : d) de vous affirmer ? »
3. Connaître ses besoins ++ : pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : e) d'avoir conscience de vos besoins ? »
4. Avoir confiance dans les décisions prises ++ : pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007,

pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : f) de prendre vos décisions en toute confiance ? »

5. Coupler objectifs attendus et aptitudes ++ : pourcentage de répondants ayant répondu « totalement » à la question 28 « À l'issue de l'année scolaire 2006/2007, pensiez-vous que votre scolarisation vous avait permis : g) d'adapter vos projets et vos désirs à vos points forts ? »

IV. Éléments de conclusion

- 23 Les lycéens à BEP, quel que soit le pays, sont surexposés au risque d'échec scolaire – produit en même temps que producteur d'inégalités sociales et scolaires – ainsi qu'aux vulnérabilités qui entourent l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi. Les politiques inclusives développées ces dernières années peuvent à cet égard ne pas avoir contribué à réduire les inégalités les séparant de l'ensemble de la population, au contraire (Ebersold, 2011). Cette surexposition est particulièrement patente pour les élèves « discréditables » parce que leur trouble n'est pas visible au premier plan, à l'image du trouble psychique, ou parce qu'il réside dans la distance à la norme scolaire, comme c'est le cas des troubles de l'apprentissage. Elle trouve notamment sa source dans des systèmes scolaires peinant à mettre en œuvre les principes censés régir la scolarisation des élèves à BEP et, corrélativement, dans les difficultés que rencontrent les aménagements et les soutiens pour les placer à égalité de chances. Elle réside également dans des stratégies d'accompagnement et de soutien privilégiant la logique d'aide ou de prestation de service à la mise en compétence des intéressés alors même que les conditions d'accès aux droits à l'issue du lycée reposent sur la capacité d'autolégitimation et d'autoprotection des intéressés. Elle est en cela indissociable des inégalités scolaires dont sont porteurs des systèmes éducatifs subordonnant la réussite scolaire et le devenir des élèves à BEP à l'engagement des familles, au risque de renforcer le poids des propriétés sociales, les préjugés à l'égard de la déficience et de renforcer les effets inégalitaires des mécanismes invisibles de sélection qui s'organisent, notamment, autour des propriétés sociales des familles.

BIBLIOGRAPHIE

DEE, L. (2006), *Improving Transition Planning for Young People with Special Educational Needs*, Maidenhead, Open University Press.

DEWSON S. et al. (2004), « Post-16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs: Wave two », rapport de recherche n° 582, Institute for Employment Studies, London.

EBERSOLD S. (2007), « Affiliating Participation for an Active Citizenship », *Scandinavian Journal of Disability Research*, vol. 9, n° 3.

- EBERSOLD S., EVANS P. (2008), « A supply side approach for a resource based classification system », in McLaughlin, M., Florian, L. (dir.), *Disability Classification in Education: Issues and Perspectives*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- FELKENDORFF K., LISCHER E. (dir.) (2005), *Barriere frei Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben*, Zürich, Pestalozzianum.
- FURSTENBERG F. F., RUMBAUT R.G., SETTERSTEN R.A. (2005), *On the Frontier to Adulthood*, Chicago, University of Chicago Press.
- GALLAND O. (2011), *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin.
- GRUEL L., GALLAND O., HOUZEL G. (2009), *Les étudiants en France : histoire et sociologie d'une nouvelle jeunesse*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- HONNETH A. (2000), *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Éditions du Cerf.
- IZZO M., LAMB M. (2002), « *Self-Determination and Career Development: Skills for Successful Transitions to Postsecondary Education and Employment* ».
- LEGARD S., AARGAARD TERJESSEN H.C. (2010), *Strategies and Skills in Transitions to Tertiary Education and Employment*, Oslo, Work Research Institute.
- NEWMAN L. et al. (2009), *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School*, Menlo Park, SRI International.
- OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*, Paris, OCDE.
- OCDE (2003), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, Paris, OCDE.
- OCDE (2005), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs*, Paris, OCDE.
- OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, Paris, OCDE.
- OCDE (2010), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Danemark*, Paris, OCDE.
- OCDE (2011), *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*, édité par Ebersold S., Paris, OCDE.
- OECD (1999), *Inclusive Education at Work: Students with Disabilities in Mainstream Schools*, OECD, Paris.
- PHILLIPS S., CLARKE A. (2010), « Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment », Dublin, Department of Education and Skills.
- RICK O. (2011), *Les parcours des élèves et étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers vers l'enseignement supérieur et l'emploi : études de cas, rapport de la France*, Paris, Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA).
- RENAULT E. (2004), *L'expérience de l'injustice*, Paris, La Découverte.
- RICEUR P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- STODDEN R., JONES M.A., CHANG K.B.T. (2002), « *Services, Supports and Accommodations for Individuals with Disabilities: An Analysis across Secondary Education, Postsecondary Education and Employment* », manuscrit non publié, Honolulu.
- WAGNER M. et al. (2005), « After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities », report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2), Menlo Park, SRI International.

NOTES

1. 293 enquêtés sont français, 268 tchèques, 177 néerlandais et 95 danois.
 2. Le Danemark, la France et la République tchèque ont adopté le questionnaire établi en commun. Les Pays-Bas ont préféré centrer leur étude sur les aspects liés à la participation et à la transition et ont cherché à utiliser autant que possible les mêmes questions. La Norvège a retenu tous les descripteurs sans souhaiter répondre à toutes les questions en raison des contraintes de temps et de certains aspects de méthodologie.
 3. Les parcours possibles sont l'accès à l'emploi, l'accès à l'enseignement supérieur de type CITE 5A, l'accès à l'enseignement supérieur de type CITE 5B, l'accès à une formation de type CITE 4, le chômage et l'inactivité. La Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) établie en 1997 par l'UNESCO distingue les cursus de niveau CITE 3A de formation générale préparant à l'accès à l'enseignement supérieur des cursus plus professionnalisant de type CITE 3B ainsi que les cycles longs de l'enseignement supérieur (CITE 5A) des cycles courts (CITE 5B).
 4. L'exploitation a été réalisée en collaboration avec Philippe Cordazzo et Hélène Patfoort.
-

RÉSUMÉS

Cet article analyse les conditions de scolarisation de lycéens danois, français, néerlandais et tchèques inscrits en 2007 en terminale et interroge l'aptitude des systèmes éducatifs à placer les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) à égalité de chances avec les autres élèves en termes d'accès, de réussite et de devenir. Il suggère que les politiques inclusives développées ces dernières années peinent à réduire les inégalités entre ces élèves et l'ensemble de la population scolaire. Il révèle que les systèmes scolaires peinent à mettre en œuvre les principes censés régir la scolarisation des élèves à BEP. Ils s'en trouvent surexposés au risque d'échec scolaire et aux vulnérabilités qui entourent l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi, notamment lorsque leur trouble réside dans la distance à la norme scolaire, comme c'est le cas des troubles de l'apprentissage. Il montre également qu'en déléguant aux familles l'accessibilisation de l'environnement éducatif, il tend à renforcer les effets inégalitaires des mécanismes visibles et invisibles de sélection qui traversent les systèmes éducatifs, notamment en France.

INDEX

Mots-clés : handicap, éducation inclusive, besoins éducatifs particuliers (BEP), échec scolaire

Keywords : disability, inclusive education, special educational needs, school failure

AUTEUR

SERGE EBERSOLD

Serge Ebersold est sociologue du handicap. Professeur de sociologie à l'INS HEA, il y dirige le Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires

(GRHAPES-EA 7287). Il est également membre de l'UMR 7363 SAGER de l'université de Strasbourg et collabore avec des organismes internationaux (UNESCO, UE, OCDE)