

Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe (Volume 2)

PRISE EN COMPTE DES BESOINS DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Publication thématique

**Education des personnes présentant des
besoins particuliers en Europe**

(Volume 2)

**PRISE EN COMPTE DES BESOINS DANS
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE**

Publication thématique

**Agence européenne pour le développement de l'éducation des
personnes présentant des besoins particuliers**



Ce rapport a été réalisé et publié par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers, avec la contribution des Unités Nationales du réseau Eurydice et le soutien de la Direction Générale pour l'Education et la Culture de la Commission Européenne.

http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm

Il est possible d'utiliser des extraits de ce document à condition d'en indiquer clairement la source. Ce rapport figure également sur le site www.european-agency.org sous la forme de document électronique, d'usage facile. Il est disponible en 19 autres langues afin de faciliter l'accès à l'information.

Rédacteurs en Chef : Cor J.W. Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Traduction : Discours Direct ; www.DiscoursDirect.fr

Illustration de couverture : Olivier Somme, 20 ans. Olivier est étudiant à l'EESCF (Ecole d'Enseignement Secondaire Spécial de la Communauté Française) de Verviers, Belgique.

version électronique :

ISBN: 87-91811-70-8

EAN: 9788791811708

version papier :

ISBN: 87-91811-69-4

EAN: 9788791811692

2006

Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins éducatifs particuliers

Secrétariat

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Danemark
Tél: +45 64 41 00 20
Fax: +45 64 41 23 03
secretariat@european-agency.org

Bureau de Bruxelles

3, Avenue Palmerston
BE-1000 Bruxelles Belgique
Tél: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



TABLE DES MATIERES

AVANT-PROPOS	7
Chapitre 1 - ÉDUCATION INCLUSIVE ET PRATIQUES DE CLASSE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	11
1.1 INTRODUCTION	11
1.2 CADRE, OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE	14
1.2.1 Cadre	14
1.2.2 Objectifs	16
1.2.3 Méthodologie	16
1.3 PRATIQUES DE CLASSE EFFICACES	18
1.3.1 L'enseignement coopératif	19
1.3.2 Apprentissage coopératif.....	20
1.3.3 Résolution des problèmes en équipe	22
1.3.4 Regroupement hétérogène	23
1.3.5 Dispositif d'enseignement aménagé.....	24
1.3.6 Unité d'apprentissage accompagné	25
1.3.7 Stratégies alternatives d'apprentissage	28
1.4 CONDITIONS PRÉALABLES À L'INTÉGRATION	29
1.4.1 Les enseignants	29
1.4.3 Conditions extérieures.....	33
1.5 CONCLUSIONS	35
RÉFÉRENCES	38
Chapitre 2 - ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR LES ÉTUDIANTS PRÉSENTANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS	39
2.1 INTRODUCTION	39
2.2 ETUDIANTS PRÉSENTANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS (BEP) DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (ES)	40
2.3 ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR - ELEMENTS CLES	43
2.3.1 Droits des étudiants présentant des BEP à l'accès et à la participation à l'ES.....	45
2.3.2 Services et structures de soutien au niveau national.....	50
2.3.3 Soutien institutionnel et ES	52
2.4 OBSTACLES À L'ACCÈS ET À LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS PRÉSENTANT DES BEP À L'ES	59



2.4.1 Obstacles physiques	60
2.4.2 Accès à l'information	61
2.4.3 Accès aux aides et dispositifs de soutien	62
2.4.4 Attitudes face au handicap	64
2.4.5 Droits	66
2.5 PISTES POUR L'AVENIR	67
RÉFÉRENCES	71
Chapitre 3 - TRANSITION DE L'ÉCOLE VERS LA VIE ACTIVE... 77	
3.1 INTRODUCTION	77
3.2 PRINCIPAUX ÉLÉMENTS D'APPRECIATION	78
3.2.1 Données.....	78
3.2.2 Taux de réussite.....	79
3.2.3 Accès à l'éducation et à la formation	79
3.2.4 Orientation pré professionnelle.....	80
3.2.5 Taux de chômage	80
3.2.6 Attentes et Attitudes	80
3.2.7 Accessibilité du lieu de travail.....	81
3.2.8 Mise en œuvre de la législation existante.....	81
3.3 DONNEES ET RECOMMANDATIONS PERTINENTES	81
3.4 PLANIFICATION INDIVIDUALISEE DE LA TRANSITION	
ÉCOLE – EMPLOI.....	87
3.5 RECOMMANDATIONS FINALES	96
3.6 CONCLUSIONS	97
RÉFÉRENCES	99
UN DERNIER MOT	101



AVANT-PROPOS

La publication *Prise en compte des besoins dans l'enseignement secondaire* présente une synthèse des éléments d'information pertinents collectés par l'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (l'Agence). Elle couvre trois domaines qui ont été identifiés comme prioritaires dans le domaine de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers (BEP)¹ :

- Education inclusive et pratiques de classe dans l'enseignement secondaire ;
- Accès et participation aux filières de l'enseignement supérieur pour les étudiants présentant des BEP ;
- Transition école-vie active.

L'information a été collectée au travers des rapports ad hoc fournis par les membres de l'Agence par le biais de questionnaires et, dans certains cas, d'études de cas pratiques et d'échanges d'expertise. Ce rapport a été réalisé et publié par l'Agence, avec la contribution des Unités Nationales du réseau Eurydice. Bien que la majorité des observations et commentaires émanent des Unités Nationales du Réseau Eurydice des pays non représentés dans l'Agence, l'ensemble des contributions et/ou observations de toutes les unités du réseau Eurydice ont été reprises dans les chapitres suivants.

L'objectif principal de cette publication est de développer l'information existante dans les trois domaines-cible, avec comme perspective de toucher un nombre plus important de pays. La documentation et les résultats déjà disponibles dans les différents pays membres de l'Agence ont été communiqués aux unités nationales du réseau Eurydice afin de les aider dans leur travail, qui consiste à apporter une contribution sous la forme d'observations et de commentaires d'ordre général ou d'apport d'informations spécifiques dans les trois domaines prioritaires. Ces contributions ont été incorporées de

¹ Note du Traducteur : pour les besoins de la traduction, le lecteur trouvera alternativement les expressions « étudiants présentant des BEP » et « étudiants à BEP », strictement équivalentes sur le plan du sens.



manière implicite dans cette publication à chaque fois que la ou les situations qu'elles décrivaient correspondaient aux conclusions des études réalisées par l'Agence. En revanche, les informations émanant des unités Eurydice sont présentées de manière explicite dès lors qu'il devient nécessaire de jeter un éclairage supplémentaire sur tel ou tel cas particulier relatif à un ou plusieurs pays donnés.

Les unités nationales du Liechtenstein, de Malte, de Pologne, de Roumanie et de la Suède sont tout particulièrement remerciées pour la pertinence de leur collaboration. Nous adressons également notre gratitude la plus sincère aux représentants de l'Agence pour le soutien et l'aide qu'ils ont apporté à la réalisation de cette publication thématique. C'est la deuxième fois que la coopération efficace et fructueuse entre les réseaux Eurydice et l'Agence permet la réalisation d'un tel travail, après la publication en janvier 2003 d'un premier document thématique sur le thème *Besoins Educatifs Particuliers en Europe*.

La présente publication n'a pas vocation à aborder la problématique de l'éducation des personnes présentant des BEP à partir d'un point de vue prédéterminé ou d'une philosophie particulière. Les termes « handicap », « besoin particulier » ou « invalidité » ne sont pas interprétés uniformément dans les différents pays et il n'en existe aucune définition ou catégorisation commune. La méthode retenue ici consiste à prendre en compte toutes les définitions et les approches proposées dans les trois domaines clés du débat actuellement en cours autour de la question des BEP.

Le chapitre 1 traite de la problématique de l'*Education inclusive et des pratiques de classe dans l'enseignement secondaire*. Dans le cadre plus général de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, le traitement de ces besoins dans le secondaire est un sujet complexe, eu égard aux obstacles que les différences d'organisation de l'enseignement secondaire dans les différents pays posent aux jeunes à BEP. Il identifie certaines des stratégies que les écoles ont adopté pour résoudre ce problème et décrit les différentes approches en matière d'éducation inclusive. Il porte également un éclairage particulier sur certains points clé comme par exemple l'effet du modèle dit « d'intégration », ou de regroupement hétérogène dans le secondaire, l'impact de la focalisation sur les résultats, les



attitudes des enseignants et les lacunes de leur formation. L'analyse combine extraits de la littérature spécialisée, études de cas et avis d'experts.

Le chapitre 2 porte sur l'*Accès et la participation à l'enseignement supérieur (ES) pour les étudiants présentant des besoins éducatifs particuliers*. La sous-représentation des étudiants en situation de handicap dans l'ES soulève un certain nombre de questions liées aux obstacles et aux facteurs facilitant un accès et une participation réussis aux différentes filières de l'ES. Il s'articule autour d'un cadre regroupant des thèmes identifiés au niveau européen dans la littérature spécialisée ainsi que des éléments d'appréciation majeurs émanant tant de l'Agence que des membres du réseau Eurydice. Il a pour but d'établir une vue d'ensemble des différents types de structures de soutien mises à disposition des étudiants à BEP dans les différents pays en vue de leur permettre d'accéder aux opportunités d'études et de formation offertes par l'enseignement supérieur. L'attention du lecteur est attirée sur le fait que, si certaines des informations de ce chapitre sont présentées sous forme de tableau, ce qui est le meilleur moyen de synthétiser des informations à caractère descriptif, l'étude ne doit en aucun cas être considérée comme un comparatif des situations prévalant dans les différents pays étudiés.

Le chapitre 3 est consacré à la problématique de la *Transition école-vie active*. Le passage de l'école à l'emploi reste un moment critique pour tous les jeunes, quels qu'ils soient, et tout particulièrement pour ceux qui présentent des BEP. Le passage à la vie active fait partie d'un processus long et complexe qui s'étire tout au long de la vie d'un individu et qui doit être appréhendé et géré de la manière la plus appropriée. Les jeunes sont souvent confrontés à des facteurs humains et sociaux tels que les préjugés, le rejet, la sur-protection, l'insuffisance de formation, etc. qui les empêchent de participer pleinement au marché libre de l'emploi. Ce chapitre reprend huit points et obstacles essentiels identifiés au cours de l'étude des rapports spécialisés portant sur le domaine de la transition école-emploi. Il présente six points clé ressortant des analyses réalisées par l'Agence en même temps qu'une liste de recommandations destinées à guider les responsables en charge de la définition des politiques et les professionnels de terrain dans les actions qu'ils



mènent en vue de l'amélioration du développement et de la mise en oeuvre du processus transitionnel.

Le chapitre final apporte la conclusion avec une synthèse des principales problématiques communes à ces trois domaines.

Chapitre 1

ÉDUCATION INCLUSIVE ET PRATIQUES DE CLASSE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

1.1 INTRODUCTION

La question des moyens éducatifs adaptés aux besoins particuliers est particulièrement complexe dans le domaine de l'éducation et des filières spécialisées de l'enseignement secondaire. Nombreux sont les rapports (notamment les études menées par l'Agence en 1998 et en 2003 sur les dispositifs éducatifs particuliers en Europe) qui signalent que l'intégration se passe généralement bien dans le cycle primaire, alors que de sérieux problèmes surgissent dans le secondaire. Il apparaît qu'une spécialisation accrue dans les diverses disciplines enseignées ainsi que des stratégies d'organisation différentes par rapport au primaire entravent sérieusement l'intégration de l'élève dans le cycle secondaire. Cette situation est aggravée par le fait que, dans la plupart des cas, l'écart entre les élèves à BEP et les autres se creuse avec l'âge. Qui plus est, dans beaucoup de pays, l'enseignement secondaire applique le système de la « constitution des classes à plusieurs vitesses », les élèves étant répartis en groupes de niveau en fonction de leurs résultats.

Analyse de document, Suède : *A l'école, les élèves plus âgés rencontrent nettement plus d'obstacles que les plus jeunes (...) Des problèmes qui ne sont pas en rapport avec leur diagnostic ou leur mobilité, mais plutôt avec les activités scolaires et l'organisation de l'établissement.*

Analyse de document, Suisse : *On peut considérer la transition entre un enseignement primaire habituellement intégratif et un cycle secondaire généralement ségrégatif comme le facteur de sélection déterminant dans le cursus scolaire d'un élève. Le passage d'un système plus intégratif au sein d'une même classe vers un système fractionné en groupes de niveau basés sur les résultats a des répercussions tout au long de la scolarité qui suit – de plus, les*



élèves à BEP ne pouvant faire abstraction du « bagage » qu'ils ont acquis dans l'enseignement primaire, ils le transportent dans ce système d'enseignement devenu brutalement ségréatif.


Observé à Malte : *A Malte, tout comme dans d'autres pays d'Europe, l'intégration au sein de l'enseignement secondaire pose également de gros problèmes. À ce stade du cursus scolaire, les exigences dans les différentes disciplines sont plus grandes et ces disciplines plus spécialisées. Cela pose des difficultés aux enseignants dépourvus des outils nécessaires.*

Un autre problématique particulièrement complexe et caractéristique de l'enseignement secondaire d'aujourd'hui est l'attention que l'on porte aux *résultats*. La pression exercée au sein du système éducatif pour accroître le rendement scolaire semble contribuer à orienter certains élèves vers des écoles et des classes spécialisées.

Analyse de document, Espagne : *Les programmes scolaires de l'enseignement secondaire étant conçus pour des groupes d'élèves extrêmement homogènes, ils sont aujourd'hui inadaptés pour des classes de toute évidence hétérogènes.*

On ne s'étonnera pas de constater que les sociétés demandent, en règle générale, que l'on soit plus attentif au rapport résultats-investissements en matière d'éducation. Dès lors, l'éducation en vient à fonctionner selon une « logique mercantile » et les parents commencent à se comporter en « clients ». Les établissements doivent « rendre compte » des résultats obtenus et l'on est de plus en plus porté à les juger en fonction de l'augmentation de leur rendement scolaire. Il faut ici souligner que cette tendance représente un sérieux danger pour les élèves les plus vulnérables. En ce sens, la volonté d'augmenter toujours davantage les résultats scolaires semble incompatible avec celle d'inclure les élèves à BEP. Cependant, dans le cadre de la présente étude, ont été recueillis des exemples de démarches contraires :

Étude de cas, Royaume-Uni : *Le directeur commentait la manière dont l'établissement avait évolué depuis sa première expérience d'intégration, tant sur le plan des besoins éducatifs particuliers qu'il était en mesure de satisfaire qu'en termes de résultats académiques*



généraux. L'établissement avait réussi à mener de front ces deux pôles de développement antagonistes. Dix mois avant la visite effectuée dans le cadre de l'étude, l'établissement avait fait l'objet d'une inspection officielle du Bureau des Normes Éducatives (OFSTED), dans le cadre d'une campagne nationale d'inspection de tous les établissements subventionnés par l'État. Le compte rendu était extrêmement favorable, l'établissement y étant qualifié de « bon » et de « fier à juste titre de sa philosophie inclusive et multiculturelle qui lui permet de faire profiter ses élèves de normes élevées et d'un climat de solidarité. Les relations entre l'administration, le personnel et les élèves sont excellentes, l'établissement est dirigé de manière intègre et engagée. Les ressources financières y sont bien rentabilisées ».

Des études réalisées précédemment par l'Agence indiquent que la plupart des pays s'accordent à reconnaître que la question de l'intégration dans l'enseignement secondaire est au centre de leurs préoccupations. Les principaux aspects qui posent problème sont manifestement le manque de formation et les défaillances de comportement des enseignants. L'attitude de ces derniers est généralement jugée déterminante pour réussir une éducation inclusive, or leur attitude dépend dans une grande mesure de leur expérience (plus particulièrement avec des élèves à BEP), de leur formation, de l'accompagnement dont ils bénéficient ainsi que d'autres facteurs tels que les effectifs par classe et la charge de travail.

Analyse de document, Autriche : (...) *il a été clairement démontré qu'une attitude positive de la part des professeurs et du personnel scolaire en général est le premier moteur d'une intégration réussie, quel que soit le modèle suivi. L'élan novateur qui porte ces établissements permet d'ailleurs de surmonter des obstacles majeurs (notamment le nombre insuffisant d'heures allouées à l'accompagnement, les classes médiocrement équipées, le nombre trop élevé d'enseignants dans l'équipe, etc.).*

Les enseignants du secondaire semblent moins disposés à accueillir des élèves à BEP au sein de leur classe. Travailler avec ces enfants-là exige que l'on fasse preuve de disponibilité et que l'on soit attentif à leurs besoins.



Étude de cas, Pays-Bas : *[Au sujet d'un garçon de 12 ans atteint du syndrome d'Asperger] Un jour, un de ses professeurs affirma qu'il n'avait pas fait tous ses devoirs. Lorsque la tutrice posa la question à l'enfant, elle s'aperçut que son cahier de textes était trop petit pour qu'il puisse noter tous les devoirs sur une seule ligne. L'élève refusait d'écrire sur plusieurs lignes à la suite car, selon lui, elles étaient réservées aux autres matières. Par ailleurs, en classe, il n'avait pas corrigé toutes ses erreurs pendant les cours parce que, encore une fois, il n'y avait pas assez de place dans son cahier. La tutrice lui suggéra d'écrire ses leçons sur la page de droite et de garder celle de gauche pour noter les corrections. L'élève accepta cette solution dès lors qu'elle lui évitait que son cahier soit en désordre et le problème fut résolu. L'enfant souffrait de rigidité.*


La présente étude met l'accent sur ce genre de problèmes et sur d'autres liés à l'intégration dans l'enseignement secondaire. Les lecteurs intéressés par les documents sur lesquels s'appuie ce rapport de synthèse peuvent consulter, sur le site Internet de l'Agence www.european-agency.org/, la section consacrée à l'éducation Inclusive et aux pratiques de classe.

1.2 CADRE, OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE

1.2.1 Cadre

Cette étude était centrée sur la pratique de classe dans le cadre de l'éducation inclusive. Elle s'appuyait sur le présumé selon lequel l'éducation inclusive dépend essentiellement de la manière dont les enseignants se comportent en classe. Toutefois, le comportement des professeurs est fonction de leur formation, de leur expérience, de leurs convictions et de leur caractère ainsi que des circonstances propres à la classe et à l'établissement et d'un ensemble de facteurs extérieurs (ressources locales et régionales, politiques, financement, etc.).

Analyse de document, Espagne : *Il est clair que les problèmes d'apprentissage que rencontrent les élèves ne proviennent pas uniquement de leurs difficultés à apprendre; le mode d'organisation de leur établissement scolaire et le type de réponses éducatives*



apportées en classe [à de tels problèmes d'apprentissage] y sont aussi pour beaucoup.

Analyse de document, Royaume-Uni : *Même si les études de cas révèlent que la manière d'appréhender l'intégration, les résultats attendus et les moyens qu'on se donne pour les atteindre sont variables, il semble y avoir consensus autour de l'idée que la pratique inclusive requiert une réforme complète de l'École, l'élimination du concept de « rééducation » et un aménagement des programmes en termes de forme et de contenu.*

La gageure est bien plus importante dans le cycle secondaire que dans le primaire car, dans bon nombre de pays, l'enseignement y est organisé par matières fractionnées, de sorte que les élèves doivent constamment changer de salle de classe.

Analyse de document, Autriche : *Sur le plan de l'organisation, le morcellement de l'enseignement en disciplines entraîne un éclatement de la classe puisque les élèves quittent leur groupe principal pour se rendre dans différentes salles où ils rejoignent des élèves d'autres classes et où ils suivent des cours communs avec eux. Dans de nombreux cas, cela s'avère être un sérieux désavantage pour l'intégration des enfants à BEP dans la mesure où cela brise la continuité du groupe.*

La manière dont l'enseignement secondaire est généralement organisé dans beaucoup de pays pose un certain nombre d'obstacles majeurs aux élèves à BEP. Il est dès lors extrêmement important de cerner quelques-unes des stratégies adoptées par les établissements pour surmonter ce problème.

La manière dont les enseignants et les établissements pratiquent l'intégration au sein de la classe peut revêtir différentes formes. L'objectif que s'était fixé la présente étude était de décrire les différentes solutions pour réussir une éducation inclusive et de diffuser plus largement l'information qui s'y rattache.

Dans cette perspective, plusieurs questions clés ont été abordées dans l'étude, la principale étant : *comment gérer les différences au sein d'une classe ?* À quoi doit s'ajouter la question suivante : *quelles*



sont les conditions préalables à une bonne gestion de la différence au sein de la classe ?

L'étude s'est particulièrement intéressée au travail des enseignants. Par ailleurs, elle a mis en évidence que ces derniers progressaient et évoluaient dans leur pratique principalement sous l'impulsion de personnes clés de leur entourage immédiat : directeur, collègues et autres professionnels de l'établissement ou extérieurs à lui. Ces professionnels sont donc considérés comme les principaux groupes cibles de cette étude.

1.2.2 Objectifs

Cette étude s'est d'abord fixé pour tâche de fournir aux acteurs clé des connaissances quant aux différents moyens de gérer les différences au sein de la classe et de l'école et de les éclairer sur les conditions préalables à la réussite de ces stratégies. Le projet visait à apporter des réponses aux questions décisives concernant l'éducation inclusive. Dans un premier temps, il est apparu nécessaire de comprendre *en quoi* les dispositifs inclusifs fonctionnent. Ensuite, s'est imposé le besoin de découvrir *comment* ils fonctionnent. En troisième lieu, il s'est révélé important de savoir *pourquoi* l'éducation inclusive fonctionne (conditions de sa mise en œuvre).

1.2.3 Méthodologie

Des activités de différentes natures ont contribué à répondre aux questions précédemment posées. Dans un premier temps, l'étude a donné lieu à un rapport qui, s'inspirant de la littérature existante, décrivait les différents modèles d'éducation inclusive et les conditions préalables à leur mise en œuvre réussie. Tant la méthodologie que les conclusions des analyses bibliographiques sont largement développées dans le document *Éducation Inclusive et Pratiques de Classe dans l'enseignement secondaire*, disponible sous forme de fichier téléchargeable (Meijer, 2005: www.european-agency.org/). Le volet consacré à l'analyse bibliographique avait pour ambition de montrer *en quoi* les dispositifs inclusifs fonctionnent.



Dans le deuxième volet – études de cas –, l'attention était portée sur *la manière dont* fonctionne l'intégration et sur les *conditions qui doivent être réunies* pour qu'elle fonctionne. Les pays membres de l'Agence ont analysé des exemples de bonnes pratiques (études de cas) au niveau national. Ils devaient se concentrer sur la pratique de classe et décrire les particularités du programme scolaire. Le contexte et les conditions relatifs à ce programme ont également été examinés, notamment en ce qui concerne les variables considérées comme nécessaires à son application et à son maintien. Ces variables existent à différents niveaux : l'enseignant (compétences, connaissances, comportement et motivation); la classe; l'établissement et le personnel scolaires; les services d'accompagnement; les moyens financiers et politiques, etc.

Enfin, grâce à un programme d'échanges, des experts ont pu observer, analyser et évaluer différents types de pratique afin de cerner les principales caractéristiques d'une pratique de classe inclusive efficace. En visitant plusieurs établissements où l'on pratique l'éducation inclusive et en discutant avec d'autres experts qui ont participé à des visites similaires, ils ont pu affiner et élargir la compréhension de ce qui fonctionne ou non en matière d'intégration, comment et pourquoi.

Les pays d'accueil des échanges ont été : le Luxembourg, la Norvège, l'Espagne, la Suède et le Royaume-Uni (Angleterre). Ces échanges se sont déroulés durant l'été 2003.

Ce rapport de synthèse a été élaboré à partir de différentes sources d'information; tout d'abord, les observations tirées de la littérature existante, aussi bien au niveau national qu'international; ensuite, les descriptions de cas concrets (études de cas) dans les 14 pays participants. Finalement, l'information relative aux activités d'échange. Ainsi, la question de la pratique pédagogique a pu être appréhendée dans sa globalité, tant à partir du résultat des recherches que des renseignements issus de la pratique pédagogique au quotidien. Il convient de souligner que les études de cas ainsi que les observations des experts n'ont qu'une valeur d'exemple. Ils indiquent des modes possibles d'éducation inclusive, mais nullement des méthodes de travail ni des règles générales appliquées au niveau national.



La section suivante donne un aperçu des caractéristiques propres aux pratiques de classe inclusives dans les établissements d'enseignement secondaire. Une liste indicative des conditions requises pour l'intégration figure au point 1.4.

1.3 PRATIQUES DE CLASSE EFFICACES

Gérer la diversité à l'intérieur des classes constitue l'un des défis majeurs des établissements scolaires en Europe. L'intégration peut s'organiser de différentes façons et à différents niveaux, mais c'est principalement l'équipe enseignante qui doit gérer une diversité de besoins croissante chez les élèves, au sein de leurs établissements et de leurs classes. C'est à elle d'adapter ou d'aménager le programme de sorte que les besoins de tous les élèves – aussi bien les élèves à BEP que les autres – soient correctement satisfaits.

***Analyse de document, Espagne :** Voilà pourquoi, si les établissements scolaires souhaitent aller plus loin dans l'attention qu'ils portent aux caractéristiques hétérogènes des élèves, il leur faudra réfléchir à des questions telles que leur manière de s'organiser et de se comporter, l'existence d'une coordination et d'une collaboration entre les enseignants, la coopération de l'ensemble de la communauté pédagogique, l'utilisation des moyens mis à leur disposition et la pratique pédagogique.*

L'ensemble de l'étude recense au moins sept catégories de facteurs qui favoriseraient l'éducation inclusive. Certains – ce qui n'est guère surprenant – sont également mentionnés dans notre étude sur l'enseignement primaire : l'enseignement coopératif, l'apprentissage coopératif, la résolution des problèmes en équipe, le regroupement hétérogène et le dispositif d'enseignement aménagé. En outre, deux facteurs semblent particulièrement déterminants dans le cas de l'enseignement secondaire : l'unité d'apprentissage accompagné et les stratégies alternatives d'apprentissage.

Dans les sections suivantes, ces sept facteurs seront définis, développés et illustrés par des citations directement tirées des comptes rendus des échanges entre pays, des études de cas et des analyses de documents.

1.3.1 L'enseignement coopératif

Les enseignants doivent coopérer avec différents collègues et bénéficier de leur soutien, dans un esprit de souplesse et de pragmatisme. Il arrive parfois qu'un élève à BEP requière une aide que l'enseignant ne peut lui accorder dans le cadre de la pratique de classe quotidienne. C'est alors que d'autres professeurs ainsi que les services de soutien entrent en jeu et que se posent des questions cruciales telles que la souplesse, une bonne planification, la coopération et l'enseignement en équipe.

L'étude montre que l'éducation inclusive peut être favorisée par une série de facteurs que l'on peut regrouper sous le terme d'enseignement coopératif. Ce concept se rapporte à diverses formes de coopération entre l'enseignant en titre et un auxiliaire d'enseignement, un collègue ou tout autre professionnel. Un élément clé pour la mise en œuvre de ce mode d'enseignement est que les élèves à BEP ne quittent pas la salle de classe pour aller bénéficier d'un quelconque soutien, mais que celui-ci puisse leur être prodigué sur place. Le sentiment d'appartenance de l'élève s'en trouve renforcé et sa confiance en lui confortée, ce qui en soi facilite énormément l'apprentissage.

La deuxième vertu de l'enseignement coopératif est qu'il apporte une solution au problème de l'isolement des enseignants. Ceux-ci peuvent apprendre mutuellement des méthodes adoptées par les uns et les autres et en tirer les conséquences qui s'imposent. Ainsi, non seulement la coopération est efficace pour le développement cognitif et émotionnel des élèves à BEP, mais elle semble correspondre aux besoins des enseignants. Les études de cas de bonne pratique effectuées dans les différents pays mentionnent souvent que les enseignants sont avides de connaître les méthodes adoptées par leurs confrères.

Étude de cas, Irlande : *L'établissement dispose d'une équipe de soutien constituée du directeur, de l'adjoint du directeur, des conseillers d'orientation, du professeur de soutien scolaire, des professeurs principaux et du professeur chargé de la liaison famille/établissement/communauté. Cette équipe se réunit toutes les semaines afin de discuter des besoins des élèves souffrant de*



troubles du comportement ou de difficultés d'apprentissage et afin de trouver une manière de pallier leurs besoins.

Étude de cas, Autriche : *Pour travailler en équipe, il est nécessaire d'avoir de bonnes capacités à communiquer et à gérer les conflits, de savoir bien distribuer les tâches et de consulter l'ensemble des acteurs concernés. Cet aspect du travail prend pas mal de temps. Le travail et l'enseignement en équipe donnent néanmoins un intérêt accru au rôle de tous les intervenants. Le besoin de coopérer plus étroitement que les « enseignants de l'enseignement secondaire ordinaires » constitue un facteur qui pèse pour beaucoup dans la motivation à s'engager dans cette entreprise. Le travail en équipe et l'échange d'expériences qui en découlent sont perçus comme extrêmement enrichissants.*

Visite d'expert, Luxembourg : *Tous les enseignants ont noté leurs observations dans un carnet à disposition de toutes les personnes concernées par l'enseignement dans une classe spéciale. Il s'agit d'une sorte d'outil de communication entre les enseignants qui partagent des informations au sujet des problèmes de comportement et d'apprentissage des élèves, à l'usage de tous ceux qui travaillent avec eux.*

Observé au Liechtenstein : *Des auxiliaires d'enseignement sont là pour s'occuper spécifiquement des élèves à besoins particuliers fréquentant des classes normales. L'enseignement scolaire inclusif comprend des mesures pédagogique-thérapeutiques.*

1.3.2 Apprentissage coopératif

Les élèves tirent un avantage à s'entraider et à apprendre de façon coopérative, en particulier dans le cadre d'un système de regroupement souple et bien conçu.

L'étude semble indiquer que le tutorat entre élèves ou apprentissage coopératif est efficace pour le développement des élèves, tant sur le plan cognitif que socio-émotionnel. En outre, rien ne semble indiquer que les élèves les plus doués souffriraient de telles situations, en ce sens qu'ils manqueraient d'émulation ou de possibilités de progresser.



Différents termes sont utilisés pour désigner les techniques pédagogiques consistant à faire travailler les élèves en binôme : tutorat entre élèves, apprentissage coopératif et par groupes de pairs. Dans la plupart des cas, les enseignants constituent des binômes hétérogènes (et quelquefois des trios), où l'un joue le rôle de tuteur, l'autre celui d'élève (et le troisième, le cas échéant, celui d'observateur). Tous les rôles sont interchangeables : l'élève le moins doué joue à son tour le rôle de tuteur.

Ce type de démarche a un effet très positif sur la confiance en soi des élèves, en même temps qu'elle stimule les interactions sociales au sein du binôme ou du trio. Tous les élèves tirent un avantage de l'enseignement coopératif : l'élève qui explique à l'autre retient mieux sa leçon et pendant plus longtemps, le camarade dont le niveau n'est que légèrement supérieur à celui qui est en situation d'apprendre comprend mieux les besoins de ce dernier. En conclusion, mentionnons que non seulement les démarches d'apprentissage coopératif ont des résultats positifs mais qu'elles sont faciles à mettre en œuvre.

Visite d'expert, Suède : *Nous avons vu des élèves discuter de leur travail non seulement pendant les leçons, mais également pendant les pauses. La coopération avec les camarades ayant des besoins particuliers est une occasion pour eux de développer et d'expérimenter tout naturellement le sentiment d'empathie. Les élèves apprennent à être ensemble et à écouter l'opinion de l'autre.*

Analyse de document international : *Des sessions de tutorat entre élèves étaient prévues pour l'ensemble de la classe deux fois par semaine, à raison de quinze minutes la séance. Les enseignants devaient constituer des équipes hétérogènes comprenant trois élèves de niveaux différents. Lors de ces sessions, chaque élève jouait tour à tour le rôle d'aidant, d'aidé et d'observateur. L'élève aidant devait choisir un problème ou un exercice que l'élève aidé devait résoudre tandis que l'observateur apportait un ancrage social au dispositif. Pour sa part, l'enseignant mettait en place des modes d'assistance.*

Observé en Pologne : *« Nous recherchons la coopération et non pas la compétition, affirme un enseignant de classe inclusive. Nous*



proposons des exercices artistiques et techniques deux par deux (un élève à BEP et l'autre pas) de sorte que les enfants ne se sentent ni plus faibles ni différents. »

1.3.3 Résolution des problèmes en équipe


La résolution des problèmes en équipe est une méthode systémique pour traiter les comportements indésirables en classe. Cela consiste à convenir avec tous les élèves d'un règlement interne à la classe, assorti d'un système d'encouragements et de sanctions en fonction de leur comportement.

Les conclusions des rapports nationaux et l'analyse des documents à un niveau international montrent que le recours aux techniques de résolution des problèmes en équipe diminue le nombre de perturbations pendant les cours ainsi que leur degré.

Il est souligné que, si l'on veut que le règlement interne à la classe soit opérant, il doit être négocié avec l'ensemble des élèves et clairement affiché dans la salle. Dans certaines études de cas, les règles font l'objet d'un contrat signé par les élèves. La mise en place de règlements obéit à diverses méthodes, mais les études de cas mettent en évidence le besoin d'organiser une réunion spéciale en début d'année scolaire. Il importe également que les parents soient informés de toutes ces règles, modes d'encouragements et sanctions.

Visite d'expert, Luxembourg : *Établissement d'un contrat de classe : les élèves et les professeurs négocient et conviennent de dix règles. Cela suppose que chacun/chacune les respecte et oriente son comportement en fonction. Cette méthode vise à les mettre en situation de résolution des problèmes en équipe.*

Visite d'expert, Royaume-Uni : *Une politique d'égalité des chances était appliquée et clairement affichée sur les murs des classes. Un code de bonne conduite avait également été défini. Pour consolider ce code, on organisait des cours de morale. Au cours de réunions d'établissement, on faisait le bilan du comportement des élèves. Les règles de la classe et de l'établissement faisaient l'objet de négociations avec les élèves. Les parents étaient également invités à*



veiller à ce que leur enfant respecte le code de bonne conduite de l'établissement. Ils devaient s'y engager par écrit. Ces contrats signés avec les parents et avec les élèves étaient renouvelés chaque année.

Étude de cas, Allemagne : Les dénommés « Cercles du Vendredi » ou comités de classe se tenaient à la fin de chaque semaine. On y réfléchissait sur les événements de la semaine, on y débattait des problèmes et on y élaborait en commun des solutions. Les enseignants tout comme les élèves pouvaient émettre des critiques, mais exprimer aussi leur joie ou faire part de leurs expériences positives pendant la semaine de classe.


1.3.4 Regroupement hétérogène

Le regroupement hétérogène d'élèves est un dispositif pédagogique consistant à regrouper dans une même classe des élèves d'une même classe d'âge mais présentant des niveaux de compétences différents. La diversité de niveaux de compétences a pour objectif d'éviter la sélection et de respecter la variabilité naturelle des aptitudes et attitudes des élèves.

Pour gérer efficacement la diversité des élèves dans une classe, le regroupement hétérogène ainsi qu'une approche plus différenciée de l'éducation s'imposent. Cela met en lumière le présupposé en vertu duquel tous les élèves sont égaux et cela rappelle qu'un système d'enseignement secondaire à plusieurs vitesses contribue à marginaliser les élèves à BEP. Les avantages de ce mode d'organisation sont évidents sur le plan cognitif et surtout sur le plan social et émotionnel. Il contribue par ailleurs à réduire le fossé toujours croissant entre les élèves à BEP et les autres. De plus, il favorise des attitudes positives à l'égard des élèves à BEP, tant de la part des autres élèves que des enseignants.

Ce constat est très important, compte tenu des besoins exprimés par les pays en matière de gestion de la diversité à l'intérieur des classes. Bien entendu, le regroupement hétérogène est aussi une condition préalable à l'apprentissage coopératif.

Visite d'expert, Norvège : Pour diverses raisons, les élèves sont



regroupés de différentes manières, mais toujours en fonction de ce qui se passe dans l'établissement scolaire ou des objectifs que celui-ci s'est fixé. D'abord, tous les élèves sont répartis par classe d'âge dans les différentes classes, puis chaque classe est subdivisée en deux groupes qui continuent à travailler souvent ensemble. Pendant les cours, des groupes d'apprentissage plus ou moins grands sont formés, en commençant par des binômes et en terminant par la classe entière travaillant ensemble.


Étude de cas, Autriche : *Pendant un tiers du cours, les élèves travaillent sur la base d'un programme hebdomadaire individualisé; les matières comme la biologie ou la géographie sont essentiellement enseignées sous forme de projets, parfois transdisciplinaires. Le travail en partenariat ou en groupe est privilégié pour ce qui est des devoirs à la maison. En allemand, en mathématiques et en anglais, les élèves ne sont pas séparés en trois groupes de niveaux (dans 3 salles de classe différentes), comme cela se pratique habituellement. La plupart du temps, ils travaillent ensemble sur un sujet dans une classe commune, chacun en fonction de ses capacités.*

Observé au Liechtenstein : *Le principal objectif est de mettre en place collectivement une éducation différenciée qui respecte la diversité au sein de la classe et qui permette d'adopter des mesures inclusives.*

1.3.5 Dispositif d'enseignement aménagé

Un dispositif d'enseignement aménagé repose sur l'accompagnement, l'appréciation, l'évaluation ainsi qu'un haut niveau d'exigence. Si la notion d'utilisation des programmes d'enseignement officiels par tous les étudiants revêt une grande importance, il n'en reste pas moins souvent nécessaire d'aménager les programmes, pas seulement à l'intention des élèves à BEP qui se trouvent tout en bas de l'échelle, mais pour tous les étudiants. S'agissant des élèves à BEP, ce dispositif fait partie intégrante du projet éducatif individualisé (PEI).

Les études de cas révèlent que les dispositifs pédagogiques opérants sont l'accompagnement, l'appréciation, l'évaluation ainsi



qu'un haut niveau d'exigence. Tous les élèves bénéficient de ces mesures, et plus particulièrement les élèves à BEP. Les dispositifs d'enseignement aménagés contribuent également à réduire le fossé entre les élèves à BEP et les autres. L'un des constats les plus intéressants que révèlent les études de cas des différents pays est que le PEI devrait s'harmoniser avec les programmes en vigueur.

Étude de cas, Espagne : *Le programme général constitue une base dans laquelle nous introduisons ensuite des modifications substantielles, mais, dans la mesure du possible, nous laissons également les élèves faire l'expérience de l'apprentissage général car ils se sentent ainsi intégrés à l'établissement scolaire. Il est essentiel que les élèves soient pleinement intégrés dans leur classe. Pour garantir cette intégration, il faut encourager leur participation aux activités normales du groupe. Ils doivent partager avec leurs camarades de classe au moins trois matières fondamentales du programme, les cours du tuteur et les disciplines facultatives.*

Étude de cas, Islande : *Même si la plupart du temps l'élève est intégré dans sa classe, une grande partie de l'enseignement et de l'organisation de l'apprentissage est individualisée. En cours de langues, d'art, d'islandais et de mathématiques, l'élève travaille essentiellement à des tâches ou à des projets qui lui sont propres. Ses tâches et son travail en classe sont différenciés tant en mathématiques qu'en langues. Son matériel pédagogique est adapté et ajusté à ses besoins.*

1.3.6 Unité d'apprentissage accompagné

Grâce au système d'unité d'apprentissage accompagné, l'organisation de l'enseignement change radicalement. Les élèves restent dans un espace commun formé de deux ou trois salles de classe où sont dispensés la plupart des cours. Une petite équipe d'enseignants est chargée d'assurer l'enseignement dans l'unité d'apprentissage accompagné.

Comme cela a déjà été signalé, la spécialisation croissante des disciplines et l'organisation particulière des cours au sein des établissements secondaires posent de sérieuses difficultés aux élèves à BEP. Les études de cas montrent qu'il existe des manières



plus appropriées de gérer ces situations. L'unité d'apprentissage accompagné est l'un des modèles possibles : les élèves restent dans leur espace propre, constitué d'un nombre réduit de salles de classe, et un petit groupe d'enseignants assure la plupart des matières sous la forme de travail de groupe. Le sentiment « d'appartenance », particulièrement nécessaire aux élèves à BEP, s'en voit renforcé. Cette méthode contribue également à répondre au souhait d'assurer un environnement stable et constant et au besoin d'organiser un enseignement mixte et non sélectif. Elle améliore enfin la coopération entre enseignants et leur permet de se former « sur le tas ».

Étude de cas, Suède : *L'établissement compte environ 55 enseignants organisés en cinq équipes de 10 à 12 enseignants. Chaque équipe est responsable de 4 ou 5 classes, dispose d'une autonomie financière, fixe son programme pédagogique et interprète à sa manière le projet d'établissement. La souplesse en matière de méthodologie, d'emploi du temps (...) et de formation continue pour les enseignants permet à chacune des cinq équipes de travail ainsi qu'aux étudiants d'avoir des manières de procéder différenciées. Les élèves sont placés dans des classes d'âge mixtes et deux enseignants sont chargés de la plupart des cours théoriques. Même si les enseignants sont spécialisés dans une ou deux disciplines, ce modèle leur permet d'intervenir également dans d'autres disciplines. La raison pour laquelle la distribution des enseignants par classe a changé tient à ce que, comme le directeur l'a expliqué, « nous voulions nous débarrasser d'un climat pénible, de conflits entre les élèves d'une part et entre les enseignants et les élèves d'autre part. Nous avons le sentiment qu'il existait d'autres méthodes de travail pour garantir la sécurité des élèves. Il nous semblait que l'établissement serait plus sûr si le même professeur restait dans la classe autant que possible ». Cela signifie que certains enseignants de l'établissement sont chargés de disciplines pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés. Mais, comme le souligne le directeur, cela a fonctionné : « Tout d'abord, parce que les professeurs sont intéressés par cette autre discipline. Ensuite, parce que pour ces cours, ils reçoivent l'aide et les conseils d'un spécialiste en la matière ».*



Visite d'expert, Norvège : L'établissement a mis l'accent sur le fait que chaque niveau de classe doit constituer une entité physique, sociale et pédagogique avec laquelle tous les élèves entretiennent un lien puissant. Pour chaque niveau, l'équipe pédagogique est constituée de deux ou trois professeurs, un éducateur spécialisé, un enseignant de la matière ou le professeur principal et un éducateur et/ou un auxiliaire. L'équipe partage un bureau, connaît tous les enfants et est conjointement responsable de la classe. Les membres de chaque équipe se soutiennent mutuellement, collaborent à la planification du travail et coopèrent avec les parents.

Étude de cas, Luxembourg : Dans la mesure du possible, les élèves d'une même classe doivent demeurer ensemble pendant trois ans. Il y a un nombre restreint d'enseignants par classe, chacun pouvant se charger de plusieurs matières. Leur nombre est réduit au minimum afin d'assurer une bonne atmosphère. Une équipe permanente d'enseignants assure les cours pendant trois ans, afin de renforcer le groupe et de bâtir une meilleure relation entre les élèves et les professeurs. La salle de classe est personnalisée, ce qui rassure les élèves.

Visite d'expert, Suède : Il y a pour chaque classe de l'établissement une équipe de deux enseignants qui la plupart du temps travaillent conjointement. Ils enseignent presque toutes les matières, même celles pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés. En dehors des tâches qui relèvent de l'enseignement général, ils observent les enfants, les évaluent si nécessaire et proposent un soutien adapté à leurs besoins éducatifs. Il en découle qu'ils ont toujours en face d'eux un partenaire pour planifier la marche à suivre et les activités, quelqu'un pour leur donner un feedback, un partenaire compétent pour observer, apprécier et évaluer les élèves.

Analyse de document, Autriche : Les principaux éléments d'une coopération réussie sont les petites équipes faciles à manier — même si certaines matières sont assurées par des enseignants qui n'ont pas nécessairement les qualifications officielles requises —, la disponibilité et la capacité à coopérer entre professeurs participants.

Analyse de document, Norvège : La clé, c'est aussi de veiller à ce que tous les élèves entretiennent de bonnes relations entre eux et



qu'ils aient un sentiment d'appartenance, qu'ils participent, qu'ils remplissent une fonction, qu'ils bénéficient de bonnes conditions pour travailler ensemble afin de garantir une bonne pratique de classe.

1.3.7 Stratégies alternatives d'apprentissage

La mise en oeuvre de stratégies alternatives d'apprentissage a pour but d'apprendre aux élèves à apprendre et à résoudre les problèmes. Pour compléter cette méthode, les établissements demandent aux élèves de prendre davantage en main leur scolarité.

Afin de soutenir l'intégration des élèves à besoins particuliers, plusieurs modèles centrés sur les *stratégies d'apprentissage* ont été élaborés au cours de ces dernières années. Dans de tels programmes, les élèves apprennent non seulement différentes stratégies d'apprentissage, mais aussi la manière de les appliquer au bon moment. Demander aux élèves de prendre davantage en main leur scolarité favoriserait l'intégration dans les établissements secondaires. Les informations recueillies dans les différents pays indiquent que la méthode consistant à mettre l'accent sur l'appropriation de l'apprentissage par les élèves est efficace.

Visite d'expert, Suède : *Les élèves prennent en main leur propre processus d'apprentissage. Ils programment leur temps de travail, se fixent des objectifs et des niveaux à atteindre et décident du chemin à suivre pour y arriver (...). Un autre exemple de responsabilisation est l'emploi du temps. Le matin, les cours ne commencent pas vraiment à heure fixe; il y a une marge d'une demi-heure, mais si les élèves décident d'arriver plus tard, alors ils quitteront l'école un peu plus tard.*

Étude de cas, Islande : *L'établissement s'attache particulièrement à créer un contexte d'apprentissage solide et a recours à diverses méthodes pédagogiques. Le personnel de l'école accorde une grande importance aux bonnes relations qu'il entretient avec les élèves et au fait que ces derniers se prennent en charge et soient autonomes en matière d'apprentissage.*



Étude de cas, Suède : *Les élèves avaient du mal à poser des questions et à demander de l'aide car ils n'avaient pas appris à le faire dans leur précédent établissement. Dans un modèle où chaque élève doit savoir prendre en charge sa scolarité, il est extrêmement important de savoir poser des questions. Mais, comme le dit un enseignant, « les élèves ont commencé à comprendre qu'ils sont là pour apprendre, que les professeurs sont là pour les aider à comprendre et que, pour cette raison, ils leur appartient de demander de l'aide ».*

Dans la présente section ainsi que dans les précédentes ont été décrites diverses méthodes efficaces développées dans les établissements secondaires. Toutes ces méthodes favorisent l'éducation inclusive : une éducation qui tente de rendre accessibles à tous les programmes nationaux. Il convient de souligner que cet objectif peut être atteint de diverses manières, mais que les études de cas ont montré que la combinaison de ces différents dispositifs était particulièrement opérante. Dans la section suivante, nous présentons à titre indicatif un aperçu des conditions préalables à la mise en place de ces méthodes.

1.4 CONDITIONS PRÉALABLES À L'INTÉGRATION

Le but de cette étude était d'identifier, au sein des programmes généraux, les dispositifs qui semblent fonctionner pour les classes inclusives. Il existe toutefois de nombreux préalables à l'éducation inclusive. Les documents analysés, de même que l'information fournie par les études de cas et par les discussions entre experts ont, dans l'ensemble, révélé que plusieurs conditions devaient être remplies pour assurer une intégration efficace. Nous présentons ci-dessous un aperçu de ces conditions.

1.4.1 Les enseignants

En ce qui concerne les enseignants, il est indispensable de :

Développer des attitudes positives



Analyse de document, Espagne : (...) il semble que certains enseignants apprennent trop facilement à pratiquer la « ségrégation » de nos élèves, à considérer que « ces élèves-là » relèvent de l'auxiliaire d'enseignement (...), qu'ils sont « spéciaux » (...) et qu'ils doivent être placés sous la responsabilité de « spécialistes » d'un autre genre.

Développer un sentiment « d'appartenance »

Visite d'expert, Luxembourg : Les élèves à BEP étaient considérés comme des personnes ayant une particularité, une histoire et une identité bien à elles. Les enseignants tentaient de donner aux élèves le sentiment qu'ils appartenaient à une famille et à une communauté, ce qui renforçait leur estime de soi. On s'efforçait constamment d'accroître leur confiance en eux au moyen d'interactions positives entre les personnes qui faisaient partie de la classe (y compris le professeur).

Analyse de document, Suisse : la fréquentation de la classe renforce le sentiment du « nous » et favorise l'intégration sociale de tous les élèves. On doit en outre leur offrir suffisamment de possibilités de travailler vraiment, d'accumuler des expériences et d'apprendre ensemble — une trop grande ségrégation rend le sens de la communauté impossible.

Introduire des compétences pédagogiques adaptées et s'accorder du temps pour la réflexion

Étude de cas, Norvège : Tout en tenant compte des compétences scolaires et sociales des élèves et en appuyant notre travail là-dessus, nous devons permettre aux enseignants de développer leurs propres compétences. De ce fait, nous leur avons proposé des cours sur (...) la prévention des problèmes de lecture et d'écriture. Parallèlement, nous prévoyons de leur proposer un cours sur les troubles du comportement, de manière à ce qu'ils sachent que faire en cas de besoin. Nous souhaitons également nous assurer que les enseignants disposent du temps nécessaire pour réfléchir aux problèmes et aux expériences communes et pour en débattre.



Analyse de document, France : La formation et l'information sont les grands préalables à une intégration réussie. Toutes les expériences décrivent une formation commune ainsi que, avant que des initiatives soient lancées et au cours du processus d'intégration, des échanges entre équipes d'enseignants, de pédagogues et de thérapeutes d'une part puis parents et élèves de l'autre (...). Pour lever les réticences habituelles des adolescents à BEP, pour créer un processus dynamique et encourager un engagement personnel de leur part, les équipes qui les prennent en charge doivent préalablement connaître les enjeux de l'intégration, les spécificités du handicap, leur impact sur l'apprentissage.

1.4.2 L'établissement scolaire

Il est nécessaire que les établissements :

Mettent en œuvre un dispositif global d'éducation

Étude de cas, Royaume-Uni : Alors qu'il est possible, compte tenu de la manière dont les écoles sont organisées, qu'un enseignant de primaire soit chargé d'une classe inclusive dans laquelle l'ensemble des élèves peut accéder à l'ensemble du programme, cela n'est pas réalisable dans les établissements secondaires où, inévitablement, le programme comporte une spécialisation des matières, où les élèves se déplacent d'une classe à l'autre et où ils ont affaire à chaque fois à des enseignants différents. Un élève ne verra pas ses besoins satisfaits si tous les enseignants ne se sont pas organisés efficacement pour prendre en charge ses besoins.

Analyse de document, Espagne : Plus le sentiment de responsabilité collective sera grand dans un établissement secondaire, meilleure sera la réponse pédagogique apportée à ce type d'élèves. La prise de conscience collective des difficultés de certains élèves est plus efficace que la volonté personnelle de quelques enseignants soucieux d'apporter une réponse appropriée à ce problème spécifique.

Offrir une structure de soutien suffisamment souple

Analyse de document, Suisse : Les équipes pédagogiques d'encadrement formées de professeurs réguliers et d'enseignants en éducation spécialisée présentent de nombreux avantages. Les élèves restent dans leur classe et ne doivent pas la quitter pour suivre des cours spécialisés. Même les autres enfants peuvent bénéficier de la présence de l'enseignant en éducation spécialisée et établir une relation avec eux. Les deux enseignants peuvent s'apporter des bénéfices mutuels sur le plan professionnel, s'entraider dans des situations difficiles et en retirer chacun un enrichissement personnel.

Étude de cas, Grèce : La coopération entre l'enseignant de soutien et le professeur de la classe s'est progressivement améliorée. La dynamique de la classe a suffisamment changé et la classe a réagi positivement. Le professeur n'était pas seul et les échanges d'idées ainsi que la réflexion sur les méthodes utilisées ont servi à modifier et à conceptualiser les stratégies relatives aux besoins des élèves.

Observé à Malte : Tous les étudiants ayant fait l'objet d'un signalement et fréquentant un établissement secondaire général reçoivent le soutien d'un auxiliaire. L'auxiliaire aide l'élève en fonction des recommandations formulées par la commission qui a coordonné le rapport. Cela peut consister à aménager les cours, imprimer les documents en gros caractères, apporter un appui pédagogique destinée à faciliter l'apprentissage, assurer l'élaboration, la mise en place et le suivi d'un PEI, aider les élèves à BEP à interagir avec leurs camarades et à participer à toutes les activités scolaires, de façon à leur garantir tout le soutien nécessaire à leur réussite.

Des personnalités fortes à la tête de l'établissement

Visite d'expert, Royaume-Uni : Le directeur est un grand professionnel, hautement compétent et capable d'anticipation. Un bon état d'esprit règne grâce à lui dans l'école où il travaille depuis pas mal de temps et qu'il connaît donc extrêmement bien. Il y a exercé comme simple enseignant et semble donc faire preuve d'empathie aussi bien à l'égard de professeurs, en ce qui concerne

leurs conditions de travail, que vis-à-vis des élèves quant à l'environnement dans lequel ils évoluent.

Étude de cas, Portugal : Le comité exécutif de l'établissement est investi d'une autorité aussi grande qu'incontestée. L'ensemble des règles internes qui régissent le travail dans l'établissement sont décidées au sein du conseil pédagogique et participent d'un règlement intérieur appliqué avec la plus grande rigueur.

1.4.3 Conditions extérieures

Le rôle des décideurs doit consister à :

Mettre en œuvre une politique nationale claire

Étude de cas, Islande : Le service de l'Éducation de Reykjavik (RES) a récemment adopté des mesures en faveur de l'éducation spécialisée. Ces mesures s'appuient sur des théories relatives à l'éducation inclusive et à la pratique de classe en vertu desquelles chaque établissement doit disposer de moyens pour pallier les besoins de tous les étudiants, qu'ils soient ou non à BEP. Le RES recommande que les établissements proposent à tous les élèves, y compris ceux qui suivent la filière générale, des méthodes pédagogiques alternatives, des programmes d'enseignement coopératif et différencié, qu'ils adoptent le système des tâches et des projets à plusieurs vitesses et qu'ils créent un programme individualisé à l'intention des élèves à BEP.

Étude de cas, Irlande : Au fil des gouvernements successifs, les Irlandais ont adopté des mesures « globales » en matière d'enseignement secondaire, contrairement à l'approche dualiste en vigueur dans d'autres pays européens. Cette politique favorise l'intégration de tous les élèves dans les établissements secondaires et tente de proposer un enseignement très large, qui réponde aux diverses capacités et intérêts des élèves.

Observé en Pologne : La loi du 18 Janvier 2005 sur l'organisation de l'éducation et de l'assistance aux enfants handicapés et socialement inadaptés garantit l'accès à l'enseignement pour les



enfants handicapés, dans toutes les classes et dans l'établissement proche de leur domicile.

Garantir des moyens financiers flexibles pour faciliter l'intégration

Visite d'expert, Royaume-Uni : *L'établissement scolaire se réserve le droit de décider de la manière dont il répartit ses subventions. Une partie de celles-ci sont assignées à la satisfaction des besoins prioritaires, ainsi le recrutement des enseignants passe avant l'entretien des bâtiments, les réparations et le développement de l'accessibilité.*


Avoir des décideurs ayant une capacité d'anticipation au niveau de la communauté

Visite d'expert, Norvège : *Les conditions suivantes influent favorablement sur la pratique choisie par l'établissement scolaire : une administration capable d'anticipation au niveau de l'établissement et de la commune, ainsi qu'une vision et une approche partagées au sujet des élèves à BEP. Le soutien des décideurs sur le plan local et national est important.*

Étude de cas, Danemark : *La municipalité a adopté un programme de développement consacré à l'intégration, au bien-être et à l'épanouissement des enfants. Le principal objectif en est d'accueillir les plus d'enfants et de jeunes possibles dans les garderies et les établissements d'enseignement normaux et d'y créer le cadre nécessaire à leur développement et à leur bien-être.*

Assurer une coordination régionale

Étude de cas, Portugal : *Les services de soutien en matière d'enseignement spécialisé sont constitués d'enseignants de soutien spécialisés, de professionnels de l'orientation, de psychologues, de travailleurs sociaux spécialisés dans le soutien scolaire; il existe une bonne coopération entre tous les professionnels (notamment, en ce qui concerne la préparation de la transition après l'école élémentaire et secondaire, la description et la discussion de cas, l'élaboration du PEI et l'évaluation).*



Étude de cas, Irlande : *Le Service national d'éducation et de psychologie est censé jouer un rôle primordial dans la mise en œuvre d'un système global d'identification et de soutien aux élèves souffrant de difficultés d'apprentissage et de handicaps. L'un des principaux axes de cet organisme est le contact étroit avec les services psychologiques et les autres services proposés et financés par les Conseils régionaux de santé.*

Observé en Roumanie : *Les Centres locaux de ressources et d'assistance en éducation fournissent des services en matière de médiation scolaire, coordonnent, suivent et évaluent, au niveau du comté, les services éducatifs et les interventions proposées par les établissements scolaires en matière d'éducation inclusive, d'orthophonie ou d'assistance psychopédagogique.*

1.5 CONCLUSIONS

Grâce à une analyse de documents internationaux, à des études de cas menées dans 14 pays européens, à des visites d'experts dans cinq pays ainsi qu'à différents débats auxquels ont pris part experts et coordinateurs nationaux de l'Agence, la question des classes inclusives au sein des établissements secondaires a été examinée en profondeur.

L'étude a montré que bon nombre des solutions qui s'avèrent efficaces dans les écoles primaires contribuent également à réussir l'intégration dans les établissements secondaires : enseignement et apprentissage coopératifs, résolution des problèmes en équipe, regroupement hétérogène et dispositif d'enseignement aménagé. En outre, l'introduction de l'unité d'apprentissage accompagné ainsi qu'une restructuration du processus d'apprentissage semblent apporter de vraies solutions au niveau de l'enseignement secondaire.

Les études de cas ont mis en exergue l'importance de chacun des facteurs. Il convient toutefois de souligner que certaines de ces études semblent démontrer que la *combinaison* de plusieurs dispositifs est déterminante pour une pratique de classe efficace au sein des établissements secondaires inclusifs.



L'« unité d'apprentissage accompagné » – un espace constitué de deux ou trois salles de classe où une équipe enseignante en nombre réduit assure l'ensemble du programme dans un environnement stable – paraît être une mesure particulièrement efficace.

Par ailleurs, l'étude montre que l'intégration dans les établissements secondaires est une réalité avérée : de nombreux pays ont communiqué des rapports attestant que les élèves souffrant de difficultés d'apprentissage ou ayant d'autres besoins particuliers pouvaient tirer avantage des solutions adoptées au sein des établissements secondaires ordinaires.

Étude de cas, Allemagne : *La passion et la volonté farouche de ses parents sont à l'origine de la mise en place d'une éducation en milieu ordinaire pour N. Si elle était restée dans un établissement pour enfants déficients mentaux, le défi n'aurait pas été à la hauteur de cette fillette ayant de telles compétences, ce qui n'aurait pas manqué d'avoir des conséquences sur le plan cognitif.*

Analyse de document, Espagne : *D'autres expériences indiquent que l'intégration dans des classes normales, assorti d'un soutien adapté aux besoins particuliers des élèves dans le contexte du groupe, influe favorablement sur le processus d'apprentissage de ces enfants, sur leur confiance en eux, sur l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et que, parallèlement, elle améliore leurs relations avec leurs camarades.*

Il convient de faire une dernière remarque sur la gestion du changement au sein de l'enseignement secondaire. Bon nombre d'établissements décrits dans les études de cas et dans les rapports d'échanges ont connu une évolution qui s'étend sur plusieurs années. Les processus de changement de certains de ces établissements secondaires ont fait l'objet de rapports pléthoriques qui constituent une riche source d'information pour tout établissement prévoyant de devenir inclusif.

Étude de cas, Royaume-Uni : *Cet établissement est unique dans la mesure où, en 1990, le directeur et le responsable du Soutien à l'Apprentissage (Gilbert et Hart) qui y travaillaient dans les années 80 ont publié un livre à partir d'un compte rendu où ils relataient leurs*



premiers pas vers l'intégration, en réponse au Décret de 1981 sur l'Éducation.

À travers cette étude, le but de l'Agence était d'apporter des solutions et de soulever quelques questions qui méritent d'être débattues au niveau local ou national ainsi que dans les établissements scolaires. On y démontre que l'intégration est une réalité au niveau de l'enseignement secondaire et qu'il existe de nombreuses façons de se lancer sur la voie d'une éducation inclusive efficace au sein de ces établissements. Nous espérons que ce rapport donnera une idée plus claire du moment et de l'endroit appropriés pour se lancer ainsi que des conditions préalables pour que le processus soit réellement profitable aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.



Références

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Meijer, C.J.W. (rédacteur) (1998) *L'intégration en Europe : dispositifs à l'usage des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers*, Middelfart, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers.

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Meijer, C.J.W. (rédacteur) (2003) *L'éducation spécialisée à travers l'Europe en 2003 : orientations relatives aux dispositions dans 18 pays européens*. Middelfart, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers.

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Meijer, C.J.W. (rédacteur) (2003) *Éducation inclusive et pratiques de classe*. Middelfart, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers.

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Meijer, C.J.W. (rédacteur) (2005) *Education Inclusive et Pratiques de Classe dans l'Enseignement Secondaire*. Middelfart, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers.

Gilbert, C. et Hart, M. (1990) *Vers l'intégration : besoins particuliers dans une école ordinaire*, Londres, Kogan Page.

Les coordonnées des représentants de l'Agence ainsi que des experts qui ont contribué à cette étude figurent dans les sections nationales du site Internet de l'Agence : www.european-agency.org/ et : www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/



Chapitre 2

ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR LES ÉTUDIANTS PRÉSENTANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS

2.1 INTRODUCTION

Ce chapitre a été spécialement réalisé en complément des chapitres traitant de l'enseignement secondaire et de la transition école-vie active. Les différents travaux menés par l'Agence - et notamment son implication dans la réalisation du Guide de l'Accessibilité des Etablissements d'Enseignement Supérieur (projet HEAG), qui fédère le réseau des experts en traitement du handicap dans l'éducation - ont permis de montrer que nous sommes en face d'une problématique évolutive nécessitant une attention particulière. Les activités de l'HEAG réunissent à l'heure actuelle des experts de 28 pays qui travaillent en concertation avec des représentants des états membres de l'UE (dans un cadre séparé pour ce qui concerne les communautés francophone et flamande de Belgique), de l'Islande, de la Norvège et de la Suisse.

L'objectif de ce chapitre est de clarifier la problématique à laquelle sont confrontés les étudiants à BEP dès lors qu'il est question de leur accès à l'enseignement supérieur mais également de leur *accès aux établissements d'enseignement supérieur (EES)*. Il repose sur un canevas de thèmes dégagés lors des travaux menés dans le cadre du projet HEAG et plus particulièrement de l'étude des données disponibles sur la base de données HEAG à l'adresse suivante : www.heagnet.org/.

D'autres informations ont été apportées par les unités nationales du réseau Eurydice ainsi que par une brève étude de la littérature spécialisée. Des études de cas ainsi que des mises à jour de la base de données HEAG ont été fournies par les experts du réseau HEAG de Belgique (communauté de langue flamande), Chypre, République tchèque, Estonie, France, Allemagne, Hongrie, Islande, Italie, Pays-Bas, Norvège, Portugal, Espagne et Suisse.



2.2 ETUDIANTS PRÉSENTANT DES BESOINS ÉDUCATIFS PARTICULIERS (BEP) DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (ES)

On assiste actuellement en Europe à la mise en place d'initiatives visant à augmenter le nombre d'étudiants susceptibles d'accéder à l'enseignement supérieur et d'y réussir un parcours. Ces initiatives sont visibles au niveau européen au travers des déclarations du Conseil des Ministres de l'Education plaçant l'accès et la participation à l'ES parmi les objectifs du projet Education et Formation 2010 de 2004. Au niveau national, même si les différents pays ont naturellement des visions spécifiques de la manière dont ils peuvent parvenir à ce résultat, on perçoit néanmoins une volonté commune de favoriser l'accès à l'ES aux étudiants issus de contextes « non-traditionnels ». Ainsi par exemple le projet britannique AimHigher, soutenu par le Ministère de l'Education et des Compétences dont l'objectif affiché est d'élargir « *l'accès à l'enseignement supérieur et notamment pour les étudiants issus de contextes non-traditionnels, de groupes minoritaires ainsi que les personnes en situation de handicap ...* » (www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/).

David (2004) déclare que : s'il est facile de constater que l'équité et/ou l'égalité de traitement dans l'accès et la participation à l'enseignement supérieur sont des notions dont la prise de conscience au niveau international ne cesse de progresser, la tâche consistant à trouver le moyen de les conceptualiser et les définir est beaucoup plus complexe ... (p. 813). Pour ce qui concerne les étudiants à BEP dans l'ES, il est certain que ce problème se pose partout en Europe.

Il est extrêmement difficile de savoir quel est le nombre des étudiants à BEP accueillis dans l'ES en Europe. Une enquête a été menée durant l'évaluation du programme SOCRATES 2000 afin d'évaluer le taux potentiel de participation (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 2000). A partir d'un échantillon d'environ 28% des institutions bénéficiant des programmes Erasmus en 1995/96, on a pu évaluer le nombre des étudiants inscrits dans ces établissements à 2 369 162, dont 7 143 (soit 0,3%) ont été identifiés comme ayant déclaré spontanément une forme ou une autre de



handicap. Durant la période 1998/99, le nombre d'étudiants participant au programme Erasmus était de 2 829 607, dont 13 510 (soit 0,48%) répertoriés comme présentant un ou plusieurs handicaps.

Or ces chiffres peuvent se révéler fortement trompeurs, étant donné que plus de la moitié des pays participant à cette enquête ont déclaré qu'il n'appartenait pas aux étudiants présentant des handicaps d'identifier eux-mêmes leurs difficultés. Pour illustrer ce propos, le Royaume-Uni a fait savoir en 2003/2004 par le biais du National Disability Team que 5,4% de l'ensemble des étudiants du premier cycle avaient spontanément déclaré une forme ou une autre de besoin particulier, même si d'après les experts le pourcentage réel est plus proche de 10% (National Disability Team, 2005).

Cette estimation s'appuie sur les informations tirées du rapport EuroStudent de 2005, dans lequel 11% des étudiants de certains des pays participant à l'étude ont déclaré spontanément souffrir d'une forme ou une autre de handicap affectant leur parcours dans l'ES. De même, des données recueillies en Allemagne durant l'année 2000 indiquaient que la proportion d'étudiants présentant un handicap se montait à 2%, et que celle de ceux qui souffraient d'affections longues et/ou chroniques atteignait 13% (Ministère Fédéral Allemand de l'Education et de la Recherche, 2002).

Si l'on examine les autres sources d'information sur le nombre de personnes handicapées en Europe, la probabilité selon laquelle le nombre potentiel d'étudiants handicapés dans l'ES *devrait être* plus élevé gagne en crédibilité. On évalue à environ 10% de la population européenne le nombre de personnes présentant une forme ou une autre de handicap reconnu (Commission Européenne, 1999) et on estime à 84 millions le nombre d'élèves et d'étudiants - soit approximativement 22% ou un sur cinq de la population totale en âge d'être scolarisée - nécessitant *la mise en place de moyens éducatifs particuliers* soit dans le cadre normal de la classe soit dans le cadre d'un groupe ou d'une structure spécialisée (Eurydice, 2000). Selon la manière dont l'enfant est repéré et évalué dans les pays d'Europe, les élèves présentant des BEP représentent de 2 à 18% de la population en âge d'être scolarisée (Agence européenne pour le



développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers).

Les informations et les éléments concrets rapportés de manière informelle par le personnel spécialisé dans le soutien aux personnes handicapées dans l'ES permettent de penser que le nombre des étudiants présentant différentes formes de besoins particuliers est bien plus élevé que ce que les données disponibles ne laissent suggérer et qu'il est de surcroît en augmentation. Cependant, si l'on en reste à l'estimation prudente de 10%, on peut avancer le fait que le taux d'accès et de participation à l'ES des étudiants à BEP est - quel que soit le mode de calcul - largement inférieur à ce qu'il devrait être.

Bien que la plupart des pays fasse état d'une augmentation du nombre des étudiants à BEP dans l'ES (OCDE, 2003), les étudiants présentant des handicaps ne semblent pas être représentés de manière suffisante dans l'ES, ce qui soulève un certain nombre de questions ayant trait à la persistance des obstacles et aux facteurs censés donner à cette catégorie les moyens d'accéder à l'enseignement supérieur et d'y réussir.

L'étude réalisée en 2003 par l'OCDE sur le Handicap dans l'Enseignement Supérieur met en évidence les différences de nombre et de « profils » des étudiants nécessitant la mise en œuvre de moyens de traitement des besoins éducatifs particuliers dans l'ES. Il semble que les raisons à l'origine de ces différences soient de diverse nature : la première, la plus évidente, réside dans le fait que les procédures de recrutement des étudiants sont toutes différentes d'un pays à l'autre (ADMIT, 2002). La seconde, mise en lumière par l'étude de l'OCDE, met en avant les différences dans les politiques nationales de traitement et de reconnaissance des handicaps et la manière dont ces différences se traduisent sur la capacité des organisations - et notamment les EES - à mettre à disposition des bâtiments et des services accessibles à tous, y compris aux handicapés.

Il existe cependant, un autre élément d'appréciation, moins visible mais peut-être plus important, mis en évidence par le projet HELIOS, Groupe 13 (1996) ainsi que l'étude de l'OCDE, selon lequel le



principe d'intégration dans les structures éducatives du système d'enseignement obligatoire se développe dans la plupart des pays européens depuis maintenant plus de vingt ans et que le nombre d'élèves présentant des BEP pris en charge de manière non spécifique a énormément progressé. Le processus d'intégration dans le cursus normal qui prévaut désormais dans les cycles primaire et secondaire place les étudiants, leurs familles et les professionnels de l'éducation les ayant accompagnés dans une perspective d'espérance de voir l'accès à l'ES se normaliser pour devenir une progression normale, du moins pour certains d'entre eux.

Si les attentes concernant l'accès à l'ES s'inscrivent désormais dans une perspective plus positive, les opportunités offertes aux jeunes à BEP ayant bénéficié de mesures d'intégration au niveau du secondaire n'ont pas progressé au même rythme. L'étude Fedora/HELIOS centrée sur les opportunités d'études à l'étranger offertes aux étudiants à BEP (Van Acker, 1996) a souligné le fait que la disparité des services proposés aux étudiants à BEP en Europe continue à constituer un frein aux attentes de ces mêmes étudiants en matière d'accès à l'ES.

Le travail effectué par le Groupe 13 du projet HELIOS et l'étude réalisée en 2003 par l'OCDE sont deux illustrations exemplaires de l'analyse des questions relatives à la relation enseignement supérieur/handicap. Ce chapitre, qui ne prétend pas étudier cette problématique avec autant de précision que les deux études précitées, vient néanmoins compléter les conclusions existantes par l'apport d'informations plus récentes sur un certain nombre de points essentiels.

2.3 ACCES A L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR - ELEMENTS CLES

La collecte d'informations effectuée pour la réalisation de ce chapitre visait à réunir des éléments permettant d'apprécier deux aspects de l'accès à l'ES dans les différents pays :

- *l'accès à l'ES* ou les possibilités d'obtenir une première inscription dans un EES ;
- *la réussite dans l'ES* ou les moyens permettant de garantir une pleine participation à tous les aspects des cursus et programmes de l'ES.



Pour être pris en compte, ces deux éléments nécessitent un apport d'informations à double niveau :

- un niveau *national* : la législation et les politiques définissant les droits des personnes en situation de handicap ainsi que les structures et/ou organismes d'accompagnement ;
- un niveau *institutionnel* : les services et équipements mis à disposition des étudiants à BEP dans les EES.

L'objectif poursuivi dans l'étude de ces différents modes d'accès consistait à donner une vue d'ensemble des informations relatives aux types de structures de soutien mises à disposition des étudiants à BEP dans les différents pays en vue de faciliter leur accès à l'ES et aux parcours correspondants. Ces informations peuvent être réparties entre trois grands domaines :

1. droits à l'accès et à la participation à l'ES ;
2. accompagnement des étudiants à BEP au niveau national ;
3. accompagnement des étudiants à BEP au niveau institutionnel.

Les informations réunies pour la réalisation de ce chapitre sont tirées de supports descriptifs portant sur des situations actuellement en cours dans les pays participants. Elles ont vocation à donner une indication des possibilités qui y sont offertes; tous les pays ont indiqué que ce domaine faisait actuellement l'objet d'évolutions majeures et que la situation de la législation, des droits et des différents modes de soutien et d'accompagnement n'était pas figée.

Un des objectifs du chapitre est de mettre en lumière les évolutions potentielles des possibilités d'accès à l'ES pour les étudiants à BEP. Celles-ci sont présentées sous la forme d'une brève analyse sous-tendue par chacun des trois domaines mentionnés plus haut, mais également par la prise en compte des difficultés que les étudiants à BEP doivent surmonter pour parvenir à accéder au niveau supérieur. Ces éléments d'information sont repris dans le dernier chapitre du rapport.



2.3.1 Droits des étudiants présentant des BEP à l'accès et à la participation à l'ES

Tous les pays ont confirmé l'existence d'une forme ou une autre de législation visant à protéger les droits des étudiants à BEP à accéder à l'ES et à pouvoir y poursuivre des études ainsi que le droit à bénéficier de mesures de soutien pendant leur cursus. La législation précisant les dispositions applicables en matière de droits peut prendre des formes diverses.

Législation générale relative au handicap

Ces dispositions couvrent l'ensemble des services publics, organismes etc. et garantit les droits d'accès à ces services. Certains pays - l'Islande par exemple - appliquent des dispositions internationales comme les directives de l'ONU sur l'Egalité des Chances pour les personnes handicapées. D'autres disposent de législations couvrant tous les aspects des services publics aux handicapés. C'est notamment le cas de Malte, de la Roumanie et de la Suisse pour ce qui concerne les mesures d'accompagnement des étudiants à BEP.

Les pays peuvent avoir mis en place plusieurs lois ou réglementations couvrant le domaine de l'égalité des chances. C'est notamment le cas de l'Allemagne, qui dispose d'une batterie complète de lois anti-discrimination, alors que pour ce qui concerne l'ES, c'est à l'étudiant qu'il incombe de se « débrouiller » pour accéder aux services dont il a besoin par le biais des droits dont il dispose en tant que personne handicapée. La loi qui définit le cadre commun aux 16 Länder stipule que tous les EES doivent prévoir l'accueil des étudiants à BEP d'une manière qui ne les désavantage pas dans leurs études et qui leur donne la possibilité de fréquenter l'EES concerné, si possible sans dépendre de l'aide d'autres personnes. Cette loi cadre stipule également que les modifications des programmes et des règles d'évaluation doivent prendre en compte la situation particulière des étudiants à BEP.

Un débat a lieu actuellement sur la question de savoir s'il convient ou non de réformer le système fédéral allemand. Si tel est le cas, la loi



risque d'être abrogée, ce qui signifie que les 16 Länder - qui sont responsables de la définition des politiques d'éducation – auront des prérogatives élargies, avec comme conséquence le fait que la multiplication inévitable des réglementations se traduira pour les étudiants par des difficultés supplémentaires à obtenir une égalité de traitement, notamment lors d'un changement d'établissement ou de déménagement d'un Land à un autre.

Législation générale relative au handicap comportant des éléments spécifiques à l'ES

Ce type de législation apparaît de manière évidente au Royaume-Uni où la Section 4 (Education) du Disability Discrimination Act (loi contre la discrimination liée au handicap) interdit aux fournisseurs de services d'éducation et de formation et autres prestations similaires d'exercer une quelconque discrimination à l'encontre des personnes handicapées. Cette législation est fondée sur les trois principes fondamentaux suivants : définition extensive du handicap, description générale des règles devant être appliquées et respectées par les organisations afin de promouvoir l'égalité de traitement et la mise en œuvre d'obligations particulières pour les EES.

En France, la nouvelle loi de février 2005, tout en fixant le cadre général de la protection des droits des personnes handicapées, prévoit un certain nombre de dispositions spécifiques (décrets d'application) à l'ES, comme par exemple le décret de décembre 2005 qui régleme les procédures d'examens (d'autres décrets sont en cours de publication).

L'Italie dispose d'une loi similaire (la loi n° 104 de 1992) assurant de manière générale la protection des droits des personnes handicapées et contenant elle aussi des dispositions spécifiques à l'ES, prévoyant notamment que les universités doivent : nommer un Délégué du Recteur chargé de toutes les questions concernant le handicap (étudiants, personnel enseignant et administratif, obstacles liés à la conception et l'architecture des bâtiments, modalités d'examen spécifiques, etc.), s'assurer les services d'interprètes en langue des signes et mettre en place un tutorat spécialisé à l'intention des étudiants à BEP.

Ce type de législation peut revêtir différentes formes. Dans certains pays, *la législation impose aux EES de recruter chaque année un pourcentage donné d'étudiants à BEP*, de 3% au minimum en Grèce ou en Espagne. Au Portugal, 2% des places sont « réservées » aux étudiants à BEP remplissant les critères académiques pour accéder au supérieur, bien qu'il ne soit pas obligatoire de recruter 2% d'étudiants à BEP dans chaque matière. Le document d'orientation générale du budget de la Suède prévoit que les EES affectent 0,3% de leur budget de base au financement de structures de soutien spécialement dédiées aux étudiants à BEP.

En Espagne, les étudiants présentant des BEP disposent des mêmes droits et conditions d'accès au supérieur que n'importe quel autre étudiant. C'est également le cas en Italie où, dans le cas d'un examen d'entrée, les étudiants en situation de handicap lourd bénéficient d'un temps supplémentaire (jusqu'à 50%) et peuvent avoir recours à des aides technologiques. Les étudiants à BEP bénéficient de droits d'inscription allégés en fonction de leur pourcentage d'invalidité, voire d'une exonération totale si leur handicap se situe de 66% à 100%, ainsi que de critères spécifiques d'évaluation de leur parcours universitaire lors de leur demandes de bourses. En Grèce, les étudiants à BEP sont systématiquement acceptés dans les EES sauf décision contraire du Ministère de l'Education (par exemple, les étudiants non-voyants ne sont pas acceptés en médecine).

Il existe également des dispositions réglementaires spécifiques *offrant aux étudiants à BEP la possibilité de se voir attribuer des bourses et aides financières supplémentaires*. C'est le cas en Estonie, en Pologne et au Portugal. En Allemagne, la réglementation fédérale sur l'éducation et le soutien permet aux étudiants à BEP de bénéficier d'une prise en charge supplémentaire de leurs frais « normaux » d'existence lorsqu'ils ont à étudier plus longtemps que les étudiants non handicapés. Pour ce qui concerne les frais liés au handicap, les étudiants à BEP peuvent demander à bénéficier d'un soutien spécifique par le biais des SGB II et XII - deux des douze nouvelles lois promulguées en 2005 en vue de



codifier les modalités d'attribution de l'aide sociale dans différents secteurs.

Cette législation peut également prendre la forme de droits à bénéficier d'autorisations spécifiques comme par exemple l'exemption ou la mise en place de dispositions dérogatoires aux modalités régissant les examens. C'est le cas en Autriche, à Chypre, en Hongrie et en Italie. On trouve une illustration exemplaire de ce type de législation en Belgique dans la communauté de langue flamande dont l'article II.6 du décret correspondant encourage les EES à mettre en œuvre une politique visant à : ... *garantir l'accessibilité - matérielle et non matérielle - à l'enseignement supérieur aux étudiants présentant un handicap ou une affection chronique ou issus de parties de la population pouvant être objectivement considérées comme défavorisées et dont le taux de présence dans l'ES est significativement inférieur à celui des autres couches de la population ...*

L'article ci-dessus stipule que chaque EES doit disposer d'un règlement régissant l'enseignement et les examens mais laisse toutefois aux institutions toute liberté d'organiser à leur guise l'application de ces règles.

Lois de portée générale et spécifique portant sur les droits à prestations dans l'ES

Les Pays-Bas, la Norvège, l'Espagne et la Suède disposent d'une batterie de lois et de règlements cadre visant à assurer la protection des personnes handicapées englobant le secteur de l'ES. Il existe par ailleurs des dispositions spécifiques à l'ES, comme par exemple la loi néerlandaise sur l'égalité de traitement des étudiants handicapés ou souffrant d'affections chroniques qui impose aux EES d'offrir des parcours accessibles à tous les étudiants, y compris ceux présentant des BEP. En Suède, la loi sur l'égalité de traitement des étudiants à l'université (loi 1286 de 2001) a pour but de promouvoir l'égalité des droits des étudiants dans le secteur de l'ES et de lutter contre la discrimination fondée sur le sexe, l'appartenance à un groupe ethnique, la religion, l'orientation sexuelle ou le handicap. En Norvège, la loi sur l'université et les établissements universitaires



contient l'ensemble des principes fondamentaux gouvernant l'accessibilité à l'enseignement supérieur et à ses parcours.

En Espagne, la constitution contient des dispositions sur les droits et l'intégration sociale des personnes handicapées. D'autres dispositions de portée générale contiennent des éléments spécifiques à l'ES : la loi sur les universités est une loi organique comportant un article spécifiquement dévolu à l'égalité des chances des étudiants présentant des BEP. D'autres dispositions légales enfin prévoient la possibilité d'obtention d'aides financières supplémentaires visant à satisfaire des besoins particuliers.

Globalement, il semble que l'on assiste actuellement à une évolution de la législation, qu'il s'agisse des dispositions générales sur le handicap ou de celles portant plus spécifiquement sur l'ES. On constate également que les modifications législatives de certains pays fixent des objectifs caractérisés par leur dualité et leur interactivité, à savoir l'amélioration des droits individuels et des possibilités de prise en charge et sa contrepartie, l'évolution correspondante des responsabilités des EES. Dans certains pays, la réponse des EES à ces évolutions législatives s'est soldée par des développements positifs consistant notamment à améliorer l'accessibilité à l'environnement éducatif dans tous ses aspects (Hurst, 2006).

Les changements dans la manière dont la société perçoit le handicap sont un des moteurs de l'évolution actuelle, tout comme l'est la progression des attentes de ceux parmi les étudiants qui ont déjà bénéficié de mesures d'éducation inclusive lors de leur cursus obligatoire de voir s'ouvrir devant eux de nouvelles voies d'accès. D'autres facteurs de changement du cadre législatif ont cependant pu être identifiés au travers des commentaires faits par les différents pays.

Le premier, émanant de la communauté belge de langue flamande, porte sur l'influence des décisions de l'Union Européenne, qui ont entraîné de profondes mutations des systèmes d'enseignement supérieur en général. La réglementation permet par exemple à l'heure actuelle aux étudiants de s'inscrire dans un EES en fonction de critères diversifiés : diplômes, crédits, évaluations, etc. Cela



signifie que l'on peut avoir un degré de souplesse encore plus élevé dès lors qu'il s'agit de répondre aux besoins d'étudiants à BEP.

Le second exemple porte sur la procédure lancée à l'initiative d'un étudiant à BEP à l'encontre un certain nombre d'EES afin d'obtenir le soutien nécessaire pour accéder aux opportunités de parcours offertes aux autres étudiants. Le recours au contentieux comme moyen d'obtenir un soutien éducatif, en progression dans les cycles de scolarité obligatoire de certains pays, demeure marginal au niveau supérieur, mais pourrait bien finir par avoir un impact sur la législation dans un avenir proche.

2.3.2 Services et structures de soutien au niveau national

Les structures ou organisations de niveau national - dites structures-cadre - offrant des services de soutien et de conseil aux étudiants à BEP existent sous différentes formes dans les pays étudiés. Dans la communauté belge de langue flamande, le « VEHHO » (Vlaams Expertisecentrum voor Handicap en Hoger ou centre flamand d'expertise pour le handicap et l'enseignement supérieur) et le projet « handicap/études » des Pays-Bas offrent des aides spécifiques et ultra-spécialisées aux étudiants présentant des BEP ainsi que les personnels concernés des EES.

De façon similaire, des services de guidance et de conseil sont offerts par le « SKILL » (bureau national d'aide aux étudiants handicapés) au Royaume-Uni et le « DSW » (Deutsches Studentenwerk) en Allemagne. Le public visé par le DSW englobe les jeunes souhaitant accéder à l'ES et les étudiants, les personnels des EES et les organisations de service à l'étudiant locales, parmi lesquelles notamment les responsables de la coordination des actions de soutien aux handicapés. Le DSW sert également de plateforme pour des organisations, institutions et autres groupes autonomes intervenant dans le domaine de l'éducation et du handicap dans le but de créer des échanges d'idées et de développer de nouveaux projets.

L'Italie, avec la Conférence Nationale des Recteurs pour le Handicap, et la France, avec une unité de coordination spécialisée intégrée au Ministère de l'Education Nationale, disposent de



structures nationales qui supervisent et pilotent le travail de soutien effectué au niveau institutionnel. Dans la partie francophone de la Belgique, « l'AWIPH » (Agence Wallonne pour l'Intégration des Personnes Handicapées) apporte des aides en contrepartie du paiement par les étudiants à BEP de quelques frais supplémentaires.

C'est en Islande, au Portugal et en Suède que l'on trouve le plus de structures d'état à financement public capables d'informer les étudiants sur la législation, les droits et les aides les concernant. La Suède dispose également de diverses agences gouvernementales dotées de prérogatives spécifiques dans ce domaine, comme par exemple le « SISUS » (agence nationale pour le soutien à l'éducation spécialisée), qui offre un certain nombre de services et de prestations dans le domaine de l'aide individualisée.

La Hongrie, la Norvège, la Pologne, la Roumanie et l'Espagne disposent sans exception d'agences d'état ou d'ONG offrant soutien et conseil aux étudiants à BEP effectuant des études dans l'ES. En Norvège, les deux principaux organismes en charge des personnes en situation de handicap agissent dans le cadre de politiques spécifiques couvrant le secteur de l'ES et en Pologne, le conseil polonais des étudiants handicapés travaille en collaboration avec l'association des étudiants polonais.

En Suisse, malgré l'absence de structure publique chargée du soutien et de la prise en charge des étudiants à BEP ou des personnels des EES, il existe une structure d'aide regroupant trois EES (Université de Zurich, Université de Bâle et Université Technique de Zurich).

Les services apportés par les organismes nationaux sont concentrés sur la mise à disposition d'informations et de conseils spécialisés de toute sorte. Dans la plupart des cas, ces informations s'adressent aux étudiants à BEP eux-mêmes, mais elles peuvent également concerner les EES et en particulier le personnel enseignant travaillant avec ce type d'étudiants.

Il semble cependant qu'il existe au niveau national d'autres structures impliquées à des degrés divers dans :

- la sensibilisation générale à la problématique des droits et prérogatives des étudiants à BEP ;
- la coordination des différentes sources d'information mises à disposition des étudiants à BEP et les EES afin de garantir la précision et la disponibilité de l'information ;
- la gestion en réseau des personnels de soutien intervenant au niveau institutionnel ;
- la mise à disposition d'un forum permettant aux différents groupes d'intérêt et intervenants de se rencontrer et d'échanger sur des questions relatives à l'accès et à la participation à l'ES des étudiants présentant des BEP.

Un des points essentiels encore en débat dans certains pays ne porte pas tant sur la question de savoir qui doit prendre en charge ces tâches et ces attributions que de déterminer comment elles peuvent être coordonnées afin de répondre du mieux possible aux demandes et aux attentes individuelles des étudiants présentant des BEP en matière d'enseignement supérieur.

2.3.3 Soutien institutionnel et ES

La mise en place et l'octroi de dispositifs de soutien au niveau institutionnel pour les étudiants à BEP passe non seulement par la description des différents types d'aides et de mesures possibles (voir les chapitres ci-après) mais également par la définition et la formulation de politiques institutionnelles de soutien et l'organisation de la mise en œuvre de ces politiques.

Déclarations d'intention ou plans d'action en direction des étudiants présentant des BEP

Partout en Europe, de plus en plus d'EES se livrent publiquement à des déclarations explicites (par exemple par le biais de leur sites internet ou de leurs plaquettes) concernant leurs politiques ou leur plans d'action d'aide aux étudiants présentant des BEP. Ces déclarations de principe sont considérées par l'OCDE (2003) comme un vecteur essentiel de sensibilisation et d'information aux dispositifs d'aide et de soutien prévues par les EES. De telles déclarations sont obligatoires en Suède et en Norvège, qui prévoit en plus leur mise à



jour régulière afin de prendre en compte l'évolution des besoins et des réponses qui y sont apportées.

Bien que cela ne leur soit pas imposé, il est d'usage pour les EES de France, Hongrie, Islande, Italie et du Royaume-Uni de faire état de plans d'action et de politiques allant dans ce sens. La Hongrie oblige chaque établissement à développer sa propre politique d'accueil des étudiants à BEP ainsi qu'à réglementer les différents types d'aides (sur le plan technique et personnel) qui y sont délivrés (ordonnance du Ministère hongrois de l'éducation 29/2002 OM (V.17)).

A Chypre et en Espagne, certains EES mettent en œuvre ce type de politique alors qu'au Portugal, sur 349 sites internet d'EES visités, 3 seulement faisaient clairement état d'une politique d'aide à l'accès des étudiants à BEP.

Cette pratique n'est pas courante en République tchèque, même si certains établissements, comme par exemple l'Université de Brno, y ont recours, en raison du fait que les aides sont négociées individuellement au niveau de chaque étudiant. Dans ce pays, la règle consiste à valider l'attribution d'une aide par indication spécifique dans le projet éducatif individualisé de chaque étudiant à BEP.

En Allemagne, il n'est pas d'usage que les EES eux-mêmes se chargent de la formulation des politiques et programmes d'aides aux étudiants à BEP, cette tâche étant réalisée au niveau national : des séries de recommandations visant à la mise en œuvre de bonnes pratiques ont été formulées par la conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles des Länder (KMK) en 1982 d'une part et par la conférence des recteurs allemands en 1986 d'autre part.

Il semble que l'on soit en présence d'une volonté, tant au niveau national qu'à celui des institutions, d'encourager les EES à faire publiquement état des dispositifs de soutien et d'aide qu'ils destinent aux étudiants à BEP. Aux Pays-Bas, certains EES disposent déjà de plans d'action, mais la nouvelle législation applicable sur les trois années à venir va imposer à tous les établissements sans exception de se plier à cette pratique. Deux pays, la Pologne et la Suisse,



disposent d'établissements – respectivement la Jagiellonian University et l'Université de Zurich - qui travaillent déjà sur des projets de politiques et de plans d'action dans ce domaine.

Services, structures, équipes ou personnes
en charge de délivrer les aides aux étudiants à BEP

La délivrance des systèmes d'aides au sein des EES peut être organisée d'une manière très diversifiée en fonction des services, des équipes et même des responsables en charge de ce domaine lorsqu'ils sont issus de parcours professionnels différents. Cependant, décrire la grande diversité des aides disponibles au niveau institutionnel reste très difficile, comme cela est le cas en Allemagne, dont la situation peut être citée comme l'archétype de ce qui se passe dans d'autres pays : en raison de l'absence de structure transversale fédérant l'action des différents intervenants, l'accès aux dispositifs de soutien et la délivrance des aides se fait exclusivement par le biais des institutions spécialisées. Il en va de même en Belgique dans la partie de langue flamande et en Roumanie, où, dans la pratique, les EES disposent d'une très grande autonomie dans la manière dont ils intègrent la définition puis la gestion du soutien aux étudiants à BEP dans leurs politiques générales.

Malgré le fait que les méthodes diffèrent beaucoup d'un pays à l'autre, il est possible de discerner trois grandes formes d'organisation :

- existence d'un contact et d'un coordinateur en charge de toutes les questions relatives à l'octroi d'aides et de conseils,
- présence d'équipes, de départements ou de sections de soutien technique,
- existence d'une structure d'assistance pluridisciplinaire composée de tuteurs et de conseillers issus de contextes professionnels divers.

Les pays suivants prévoient comme dispositif minimum de soutien dans les EES la mise à disposition d'un contact et d'un coordinateur identifiés : Autriche, Chypre, République tchèque, partie flamande de



la Belgique, France, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Pays-Bas, Norvège et Suède.

En raison de la petite taille du pays, le secteur de l'enseignement supérieur du Liechtenstein est peu développé et, par conséquent, les EES ne disposent pas de services de soutien en tant que tels et se contentent de conseiller et orienter les étudiants en fonction de leurs besoins et demandes individuelles.

En Allemagne, les EES ou organismes spécialisés disposent tous ou presque d'un contact ou d'un coordinateur en charge des questions liées aux BEP. En Norvège, où la présence d'un contact dédié est une obligation légale, l'existence d'équipes spécialisées tend à devenir la norme.

Au Danemark, en Estonie, en Finlande, au Portugal, en Roumanie et en Suisse, certains EES seulement disposent au minimum d'un contact et d'un coordinateur. Dans d'autres pays comme l'Autriche, la partie flamande de la Belgique, l'Italie, les Pays-Bas, la Norvège et la Suède, il est d'usage pour les grandes universités d'héberger un département ou un pôle de compétence réunissant des professionnels de différentes disciplines capables de prendre en charge les questions liées à l'octroi d'aides, de services et de conseils aux étudiants à BEP.

Etant donné l'augmentation du nombre des étudiants présentant différents types de besoins, la nécessité d'organiser leur prise en charge au travers d'équipes et de services ainsi que de développer la gamme des services qui leur sont offerts tend à prendre de l'ampleur elle aussi. Aux Pays-Bas, on constate que les EES s'orientent vers un développement de leurs équipes de soutien au sein de services pluridisciplinaires. Certains pays ont cependant mis l'accent sur la présence de facteurs compliquant la concrétisation de cette tendance positive.

Parmi ces facteurs, la manière dont les aides, les services et les dispositifs de soutien supplémentaires sont mis en œuvre joue un rôle non négligeable. En Allemagne, par exemple, certains EES disposent de services spécialisés, mais cette pratique n'est pas la norme, étant donné que le système fonctionne sur la base de l'octroi



à l'individu d'une aide financière personnelle dont il se sert pour financer et organiser de manière autonome les services et les aides dont il a besoin.

En Autriche, les EES ne sont pas responsables du financement ni de la fourniture de certains services spécialisés comme par exemple la formation à la mobilité. De même, la complexité du système de financement des aides destinées aux étudiants à BEP finlandais pose un problème tant aux étudiants eux-mêmes qu'aux EES.

Si la complexité des sources de financement et de services est un problème, la situation est encore compliquée par un facteur mis en évidence par la communauté de langue flamande de la Belgique qui estime que la provenance de l'aide en termes de source de financement ou de désignation (par ex. services sociaux ou médicaux) peut avoir une influence sur la manière dont la ressource peut être utilisée dans un contexte éducatif. Par exemple, les personnels dépendant des services sociaux peuvent ne pas être habilités à assister les étudiants en classe. Les questions relatives à l'efficacité de la coordination entre services se multiplient également avec l'augmentation de la quantité et de la complexité des dispositifs proposés à des étudiants présentant eux-mêmes des besoins toujours plus étendus.

Tableau de synthèse des services de soutien disponibles dans les EES

Bien que les différents types d'aides proposés aux étudiants à BEP diffèrent selon les besoins, il est possible de les catégoriser à l'intérieur d'un système de classification cohérent.

Nature de l'aide ou du dispositif	Habituel dans les pays suivants
Soutien académique	Chypre**, République Tchèque, communauté de langue flamande de la Belgique, France, Allemagne, Hongrie, Islande, Italie, Malte, Pays-Bas*, Norvège, Pologne, Espagne, Suède (mesures compensatoires), Suisse (Université de Zurich seulement)

Nature de l'aide ou du dispositif	Habituel dans les pays suivants
Mise à disposition de moyens spécifiques d'aide aux études	Chypre**, République Tchèque, communauté de langue flamande de la Belgique*, France, Allemagne, Hongrie, Islande, Italie, Malte, Pays-Bas*, Norvège, Portugal, Espagne
Hébergement / logement	Chypre**, communauté de langue flamande de la Belgique*, France, Allemagne, Hongrie*, Islande, Italie (pas tous les EES), Pays-Bas*, Norvège, Portugal*, Pologne, Suisse (Université de Zurich seulement)
Services médicaux	Communauté de langue flamande de la Belgique, France, Hongrie*, Islande (services psychiatriques seulement), Italie (pas tous les EES), Pays-Bas*, Norvège, Portugal*
Financier	Communauté de langue flamande de la Belgique, France, Hongrie*, Italie, Pays-Bas*, Norvège*, Portugal* , Espagne (en relation avec la fiscalité), Suisse (Université de Zurich seulement)
Conseil et orientation	République Tchèque, Communauté de langue flamande de la Belgique, France (parfois par le biais d'associations spécialisées), Allemagne, Hongrie (parfois par le biais d'associations spécialisées) Islande, Italie (pas tous les EES), Malte, Pays-Bas*, Norvège, Portugal*, Espagne, Suède, Suisse (Université de Zurich seulement)

* Inclus dans les services généraux offerts à l'ensemble des étudiants

** Offert par « l'Academic Affairs and Student Welfare Service » de l'Université de Chypre. Des institutions privées du supérieur, par le biais de services spécialisés destinés aux structures académiques, offrent également des services de soutien et d'aide similaires aux étudiants présentant des besoins particuliers.

Le tableau ci-dessus doit être considéré comme *donnant une indication des différents types d'aides susceptibles d'être attribués*




dans les différents pays. Il ressort de manière évidente des informations communiquées par la plupart des pays que tous les EES ne mettent pas à disposition la totalité des services ou types d'aide. En République tchèque par exemple, si certains EES comme l'Université de Brno disposent d'un coordinateur et de toute la gamme des aides et services décrits ci-dessus, cette situation est loin d'être la norme pour le reste du pays.

D'autres types de dispositifs ou d'aides existent dans certains pays : l'Autriche et le Portugal offrent une formation à la mobilité; Chypre prévoit une assistance à l'accès aux installations et équipements universitaires courants; on trouve parfois des installations sportives spécifiques aux handicapés dans la partie flamande de la Belgique; la Hongrie et l'Espagne disposent d'assistants personnels; l'Italie propose un soutien à la formation aux TIC (technologies de l'information et de la communication); la Norvège et la Suisse offrent des services de médiation et de représentation permettant aux étudiants d'avoir accès au système public de protection sociale; la Pologne dispose dans certains cas d'installations de transport spécifiques. Pour conclure, il faut citer la Suède qui a formulé le principe selon lequel la création de conditions d'études équitables pour l'ensemble des étudiants en fonction des parcours et des programmes fait partie des objectifs les plus importants à atteindre en matière de soutien aux individus présentant des besoins particuliers.

La question du soutien des personnels enseignants a été également évoquée par la Suisse comme étant une forme indirecte d'aide aux étudiants à BEP; la Suède, de son côté, estime que la création d'un environnement universitaire accessible constitue une forme d'aide à part entière pour ce public. La réalisation d'un tel environnement passe par la collaboration et l'implication des autres personnels universitaires (enseignants, bibliothécaires, personnel administratif et technique, etc.), de même que les personnes chargées de l'encadrement direct des étudiants à BEP doivent disposer d'une gamme de compétences personnelles et professionnelles leur permettant de travailler au sein d'équipes pluridisciplinaires et, ce qui arrive souvent, d'être capables d'en coordonner l'action.

En dépit du nombre de services offerts, un des problèmes mis en



exergue par la Hongrie risque de se reproduire dans beaucoup, si ce n'est la totalité, des autres pays concernés par l'étude. Une récente enquête portant sur les étudiants à BEP en Hongrie a en effet montré que la plupart d'entre eux sont aidés sur le plan matériel, financier et personnel par leurs familles. De plus, ces étudiants bénéficient d'un réseau qu'ils qualifient eux-mêmes « d'informel et gratuit », constitué de leur pairs qui leur apportent aide et assistance notamment pour tout ce qui concerne la photocopie de documents, la lecture à haute voix, etc. Ces moyens informels sont difficiles à évaluer mais on imagine à quel point ils sont, quel que soit le pays, d'une nécessité absolue pour les étudiants à BEP.

2.4 OBSTACLES À L'ACCÈS ET À LA PARTICIPATION DES ÉTUDIANTS PRÉSENTANT DES BEP À L'ES

L'étude réalisée par l'OCDE en 2003 couvrant cinq pays et s'inspirant des résultats des recherches menées dans d'autres pays européens a permis de mettre en évidence un certain nombre de facteurs constituant des obstacles potentiels pour les étudiants présentant des BEP; ces obstacles sont les suivants :

- le financement et notamment l'absence de cohérence entre les différents modèles et sources de financement ;
- les attitudes face aux besoins éducatifs particuliers et au handicap tant au niveau des décideurs que des personnels des EES ;
- l'absence de partenariats et de coopération entre les EES et les autres secteurs de l'éducation, notamment le secondaire ;
- l'absence de la souplesse nécessaire pour apporter des solutions alternatives et différenciées d'apprentissage à de nombreuses catégories d'étudiants ;
- l'accessibilité physique aux bâtiments; l'absence de corrélation entre les objectifs et les contenus des programmes éducatifs et les besoins individuels ;
- le défaut de reconnaissance du fait qu'un BEP est le résultat de l'interaction entre les difficultés des étudiants et l'environnement dans lequel ils évoluent ;
- l'absence d'une information fiable capable de servir de base aux études et à la formulation des solutions et recommandations.



Tous ces points ont été, à un degré ou un autre, identifiés et étudiés par les pays ayant contribué à la réalisation de ce chapitre. Viennent s'y ajouter les questions soulevées par un certain nombre d'étudiants à BEP participant à la session spéciale du Parlement Européen organisée par l'Agence dans le cadre de l'Année Européenne des Personnes Handicapées (AEPH 2003). Tous ces points et questions, essentiels pour le débat qui nous préoccupe ici, sont repris dans les lignes suivantes en même temps que les informations recueillies auprès des différents pays et les réflexions et les commentaires les plus marquants faits par les jeunes participant à la session parlementaire. Les points abordés ont été regroupés dans cinq facteurs principaux : les obstacles physiques, l'accès à l'information, l'accès aux aides, les attitudes face au handicap et les droits des personnes concernées.

2.4.1 Obstacles physiques

La question de l'accès au lieu d'études choisi a été mise en lumière par un délégué des Pays-Bas durant la session du Parlement Européen de la manière suivante : *... certains d'entre nous se trouvent dans l'impossibilité d'étudier ce qu'ils souhaitent là où ils le souhaitent et comme ils en sont capables. Cela parfois tout simplement parce que les bâtiments ne nous sont pas accessibles ...*

Les problèmes associés à la possibilité normale d'accès aux bâtiments ont été classés comme facteurs clés de l'exclusion en Estonie, en Hongrie, en Italie, au Portugal et en Espagne. L'Estonie a souligné un point susceptible de concerner de nombreux pays, à savoir que si les nouveaux bâtiments répondent aux normes d'accessibilité, les anciens établissements « historiques » n'ont pas été aménagés. Les conditions d'accès aux moyens de transport permettant d'accéder aux EES peuvent également avoir un impact significatif (Hongrie) sur le niveau d'exclusion.

Il semble cependant que l'accès physique aux EES soit un domaine dans lequel des évolutions sont actuellement en cours, probablement en raison des politiques anti-discriminatoires menées par les différents pays pour promouvoir l'accessibilité à l'ensemble des services publics. Pour conclure, bien que non exempte de problèmes à de nombreux égards, la question de l'accès physique aux



bâtiments ne peut pas être considéré comme l'obstacle principal à l'ES pour une catégorie donnée d'étudiants. D'autres éléments sont source de difficultés bien plus considérables.

2.4.2 Accès à l'information

En 2002 déjà, la question de l'accès aux différentes formes d'information nécessaires avait été identifiée dans le rapport d'évaluation du réseau HEAG comme un point devant faire l'objet d'investigations supplémentaires. Il semble que la question soit toujours d'actualité, étant donné l'acuité avec laquelle se pose la question de l'accès aux différents types d'information que sont l'information aux étudiants à BEP, l'information sur les étudiants et l'information sur les aides et dispositifs de soutien dont ils ont besoin.

La question de la pertinence de l'information mise à disposition des étudiants a été très bien résumée par les propos tenus par un délégué lors de la session parlementaire : *... Il reste très difficile, pour un étudiant handicapé, de savoir ce à quoi il peut prétendre et ce qui existe - en d'autres termes quels sont les types de dispositifs de soutien ou de mesures d'aide existant - et comment y accéder ...* (Pays-Bas).

Connaître l'étendue des aides et dispositifs existants peut se révéler un enjeu important pour les personnels chargés d'accompagner et de conseiller les étudiants à BEP durant leur cursus (France), et il ne faut pas perdre de vue que ces personnels auront selon leur spécialité à utiliser des informations différentes s'ils souhaitent aider les étudiants à faire les bons choix et à prendre les bonnes décisions pour leur formation à venir.

On constate le plus souvent que l'information utilisée par les personnels en charge des étudiants porte sur les étudiants eux-mêmes et les aides ou dispositifs dont ils peuvent avoir besoin. L'absence de ce type d'information a été identifié comme problématique par la Hongrie, la Norvège, la Roumanie, la Suède et la Suisse. Un exemple : il peut se révéler impossible, pour différentes raisons, de parvenir à connaître le nombre d'étudiants à BEP. Mais les pays cités ci-dessus faisaient plutôt référence au manque d'outils permettant d'identifier de manière extensive les aides et dispositifs




réservés aux étudiants à BEP dans l'ES et de les incorporer dans une pratique de conseil. Certains pays ont indiqué que cette question est actuellement prise en compte au niveau national (aux Pays-Bas notamment), mais dans l'ensemble, tous s'accordent à dire qu'elle doit systématiquement faire l'objet d'investigations plus soutenues.

Un autre sujet de préoccupation porte sur les points et les questions traités dans les enquêtes ou études face à l'évolution du secteur de l'ES en général. On constate que des études telles que le *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe 2004/05* (2005) du réseau Eurydice et le *OECD/UNESCO Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE* identifient un certain nombre d'aspects de l'ES comme significatifs et importants pour l'ensemble des étudiants, y compris ceux présentant des BEP. Néanmoins, les travaux exclusivement dévolus à une prise en compte spécifique des étudiants à BEP restent très rares de sorte que, bien que les conclusions et/ou recommandations soient tout à fait utilisables, la problématique qui est la nôtre ici n'est pas exposée de manière explicite, avec comme conséquence supplémentaire que les différents aspects de l'accès aux études supérieures et de leur poursuite pour les étudiants présentant des BEP ne sont pas isolés et traités comme ils le devraient.

2.4.3 Accès aux aides et dispositifs de soutien

Dans une étude récemment réalisée aux USA par le Adaptech Research Network (2004), des étudiants, avec ou sans BEP, ont été interrogés sur ce qui facilite ou au contraire rend plus difficile leurs études. Le rapport montre clairement que, alors que les étudiants handicapés considèrent que les aides et dispositifs de soutien spécifiquement conçus en vue du traitement des BEP constituent un élément de facilitation important, la plupart de ces mêmes étudiants indiquent qu'ils ont mentionné l'existence de ces « facilitateurs » à leurs pairs non handicapés. De même, le rapport constate que l'ensemble des étudiants, avec ou sans BEP, partagent les mêmes contraintes et doivent faire face aux mêmes obstacles, la principale différence résidant dans le fait que les questions relatives au handicap - comme la santé - constituent des obstacles majeurs.



L'aide spécialisée aux étudiants revêt de nombreuses formes différentes les unes des autres. L'accès physique aux bâtiments et l'information constituent des aides en soi, mais la plupart des pays ont indiqué que l'accès à des dispositifs éducationnels spécialisés, l'assistance technique, le conseil et l'orientation sont essentiels pour la plupart des étudiants à BEP. La République tchèque, l'Estonie, la Hongrie, les Pays-Bas et le Portugal ont tous identifié la possibilité d'accès aux différents aspects des dispositifs de soutien éducatifs spécialisés - tant au niveau national qu'institutionnel - comme un critère essentiel de la capacité des étudiants à BEP à réussir leurs études supérieures. Le fait de pouvoir être entouré de personnels (enseignants ou autres) spécialement formés a également été évoqué par un délégué lors de la session parlementaire sous la forme suivante : *... il est très important que nous ayons en face de nous des enseignants et des personnels administratifs et techniques spécialement formés - tant sur le plan théorique que pratique - à nos handicaps ...* (Finlande).

En plus des aides et de l'assistance portant sur le logement, le financement et, éventuellement, sur les problèmes de santé, les supports documentaires spécialisés et/ou adaptés (Pays-Bas et Portugal), les aides technologies (Grèce), les cursus adaptés (Estonie), les modalités d'évaluation spécifiques (Hongrie) et la présence de conseillers d'orientation professionnelle spécialisés (Estonie), constituent autant de formes d'aide éducative nécessaires aux étudiants à BEP à un moment ou un autre de leur parcours universitaire. L'accès à des supports documentaires spécialisés et/ou adaptés est un domaine qui a énormément progressé. Par contre, la pratique de l'évaluation spécialisée - en d'autres termes une adaptation de la charge de travail à fournir en fonction de tel ou tel besoin particulier - n'est pas toujours très répandue (Pologne, Royaume-Uni). La République tchèque a mis l'accent sur la nécessité pour les EES souhaitant mettre en place un système d'aide exhaustif au bénéfice de tous les étudiants présentant des BEP de développer des partenariats avec les associations et/ou les ONG proposant des services spécialisés.

Un aspect potentiellement important de la problématique de l'aide aux étudiants porte sur l'existence de structures spécialisées spécifiquement conçues pour conseiller les étudiants à BEP




(l'Estonie et le Portugal sont deux exemples de pays où ce point revêt une importance particulière). Les travaux de Heiman et Kariv (2004) suggèrent que le niveau de charge de travail et de stress (social et global) supporté par les étudiants à BEP est beaucoup plus élevé que la moyenne et que, par conséquent, ils ont besoin de davantage de dispositifs d'aide spécialisée que les étudiants sans BEP. Les récits recueillis dans le cadre du projet HEAG ainsi que les remarques émanant de pays participant à cette étude (République tchèque) tendent à confirmer ce qui précède : les aspects sociaux et culturels de la poursuite d'un cursus dans l'enseignement supérieur sont aussi importants pour la réussite des étudiants que les aspects purement éducatifs de l'aide qui leur est apportée.

Pour conclure, il est facile d'avoir une vue d'ensemble de l'ampleur potentielle des obstacles à l'apprentissage intrinsèques à l'enseignement et aux situations d'apprentissage elles-mêmes. Les documents étudiés, l'interaction attendue au sein du groupe ou entre pairs, les méthodologies (qu'elles portent sur l'apprentissage ou l'enseignement) - tous ces éléments sont susceptibles de constituer autant d'obstacles pour les étudiants présentant des BEP de quelque nature que ce soit. Le niveau de l'aide susceptible de leur être apportée pourra progresser à condition que l'on se donne la peine d'examiner et d'analyser ces obstacles dans leur relation intime avec la situation d'apprentissage. Les efforts à déployer pour éliminer ces obstacles sont nécessairement de deux ordres : aide directe aux étudiants par le développement de stratégies d'adaptation immédiate d'une part, et mise au point de méthodes et procédures permettant aux enseignants de réduire ces obstacles dans leur enseignement, d'autre part.

2.4.4 Attitudes face au handicap

La perception du handicap, par les étudiants à BEP eux-mêmes et par leurs pairs, est une source d'obstacles aussi importante sinon plus que les questions liées à l'accessibilité ou au soutien. Un commentaire émanant de l'Allemagne résume bien la situation : ... *les obstacles les plus difficiles à vaincre sont les mentalités !*

On sait que les perceptions et attitudes négatives susceptibles d'avoir des conséquences directes sur la réussite des étudiants



existent chez les enseignants comme au niveau des personnels techniques et administratifs. Cependant, c'est au niveau des principaux acteurs institutionnels que ces attitudes négatives sont les plus susceptibles d'avoir un impact direct sur la population des étudiants à BEP. Une observation faite par la Suisse illustre de manière exemplaire les nombreux commentaires faits sur ce sujet : *... il existe des « barrières » dans l'esprit de ceux qui exercent des fonctions les amenant à prendre des décisions. Ils disent tous, naturellement, que les étudiants handicapés ont le même droit d'étudier que les autres, mais ils ne réalisent pas que pour ces étudiants, le fait d'étudier est une forme de participation active et égalitaire qui ne peut exister que par la suppression des obstacles techniques et architecturaux. La démarche consistant à mettre les personnes handicapées sur un pied d'égalité ... c'est-à-dire, en fait, à considérer qu'elles ont tout simplement les mêmes droits que les autres, est souvent beaucoup plus ardue à adopter qu'on ne le pense.*

Nombreux sont les pays qui pensent que changement de législation n'est pas systématiquement synonyme de changement de mentalité et d'attitude; il faut également travailler à renforcer la sensibilité au handicap et à donner des exemples de pratiques positives capables de constituer des points de départ pour des vrais changements culturels au sein des EES. Johnston (2003), repris par Hurst (2006), est très clair sur ce point : *... aucune loi ne pourra jamais apporter ce qu'une culture est incapable de donner.*

Les attitudes adoptées face aux étudiants à BEP peuvent conduire à une sorte d'isolement social très difficile à surmonter par ces étudiants eux-mêmes. En Islande, un projet de recherche basé sur des entretiens détaillés avec des étudiants à BEP a montré que tous les sujets interrogés étaient unanimes sur le fait que le principal obstacle qu'ils avaient à surmonter était l'isolement social et le manque de communication avec les autres étudiants et les enseignants. Ces mêmes étudiants attachaient bien plus d'importance au « lien social » qu'aux problèmes d'accès physiques, pour n'en citer qu'un. L'importance critique de l'adaptation sociale dans l'ES a été également mise en évidence dans une étude réalisée par la NEADS (Association nationale canadienne des étudiant(e)s handicapé(e)s), qui soulignait la nécessité pour les EES de mettre le




volet social au même niveau que les aspects éducatifs s'ils souhaitaient vraiment que l'intégration des étudiants présentant des BEP devienne une réalité.

2.4.5 Droits

L'évaluation des activités du réseau HEAG a permis d'arriver à la conclusion que le principal obstacle à l'accession des étudiants à BEP au niveau supérieur est concentré sur la question de leurs droits à obtenir des aides, une opinion défendue par un jeune délégué en ces termes : ... *Nous pensons que les lois exigeant accessibilité et égalité de traitement pour les personnes handicapées sont extrêmement importantes car elles vont souvent constituer le seul et unique motif pour les institutions et autres organismes de se mobiliser pour l'amélioration de l'accessibilité de telle ou telle structure ou l'obtention d'une égalité de traitement sur le plan des droits ...* (Pays-Bas).

Aux niveaux européen et national, il existe des politiques et des stratégies prévoyant le droit à l'accès aux services publics pour les personnes handicapées. Cependant, comme le montre l'étude de l'OCDE de 2003, l'absence de toute corrélation entre la politique de l'ES d'une part et celle des droits des handicapés de l'autre a pour conséquence de créer et maintenir un décalage par rapport aux services et aux aides auxquels les handicapés devraient avoir accès dans les établissements du supérieur. Konur (2002) illustre cette situation de manière exemplaire en livrant à notre réflexion le fait que le Royaume-Uni semble avoir adopté une attitude de « laisser faire » en matière de politique d'évaluation adaptée aux étudiants à BEP, avec comme conséquence l'absence d'obligation légale de vérifier que les différents cursus et programmes comportent bien des dispositions prévoyant des modalités d'examens et d'évaluation spécifiques.

Parallèlement, les travaux de Lazzeretti et Tavoletti (2006) portant sur l'examen des récents « changements de cap » constatés dans les politiques d'enseignement supérieur de plusieurs pays montrent que l'accès à l'ES pourrait être modifié au fur et à mesure de l'évolution grandissante, tant en termes de style que d'objectifs, de la gestion et du financement de l'enseignement supérieur, au niveau



national et institutionnel. Cette évolution, qui se traduit par une autonomie plus grande des EES dans la définition de leurs propres critères d'entrée, n'est pas sans effets sur l'ensemble des étudiants, et notamment ceux d'entre eux qui présentent des BEP.

La communauté de langue flamande de la Belgique a cité un exemple concret de la manière dont la législation peut renforcer la clarté du cadre politique utilisé pour définir les droits des étudiants à BEP. Trois séries de dispositions légales sont actuellement en cours de promulgation dans cette partie du territoire belge : la première est une loi fédérale anti-discrimination qui sera applicable par toutes les structures publiques (y compris les EES); la deuxième prévoit de faire passer un décret modifiant les conditions de financement de l'enseignement supérieur, qui serait (mais rien n'est encore fixé) le reflet d'une volonté politique de récompenser financièrement la promotion de la diversité au sein de l'université, et notamment l'intégration des étudiants présentant des besoins particuliers, dès lors que les institutions et établissements du supérieur sont en mesure d'apporter la preuve qu'ils ont pris suffisamment d'initiatives dans ce domaine; la troisième porte sur la nécessité reconnue de disposer de données pertinentes sur le sujet, les politiques ayant d'ores et déjà donné les signaux de leur intention de consacrer davantage de moyens à la recherche dans ce domaine.

Le triple credo que forment lois anti-discrimination, politiques de promotion de l'intégration et moyens de soutien à la recherche semble constituer le socle indispensable permettant d'établir et de pérenniser un accès à l'ES sur la base de droits et non du hasard ou de la chance (Evaluation des travaux du réseau HEAG, 2002). Cependant, compte-tenu de la vitesse à laquelle la législation évolue dans certains pays, la nécessité de l'évaluation de l'impact des lois et de la réglementation ne doit pas être laissée de côté.

2.5 PISTES POUR L'AVENIR

Parmi les grandes recommandations faites dans le cadre de l'évaluation des activités du projet HEAG (2002) figurait la nécessité de rehausser, tant sur le plan national qu'européen, le niveau d'information sur les meilleures pratiques en matière de définition et de mise en oeuvre des politiques et des dispositifs d'aide aux



étudiants à BEP. Les constats faits par certains pays vont même plus loin, en suggérant non seulement la nécessité de disposer d'une telle information, mais également de travailler à la formulation de lignes directrices faisant de l'accès à un niveau minimum d'information un droit à part entière.

Le travail d'analyse de l'efficacité des pratiques inclusives dans d'autres secteurs de l'éducation est à certains égards plus avancé et plus abouti que dans l'ES, de sorte que les messages envoyés par les experts de ces secteurs peuvent parfaitement servir de point de départ pour l'orientation de la réflexion sur la problématique inhérente au niveau supérieur. Bien que les principaux constats et conclusions relatifs à l'éducation inclusive au niveau secondaire ainsi que le processus de transition école-vie active soient traités de manière plus détaillée dans les autres parties de cette publication et que le lecteur soit invité à s'y référer le cas échéant, certains points susceptibles de croiser la problématique inhérente à l'enseignement supérieur sont abordés dans les lignes suivantes.

Une des conclusions principales du projet éducation inclusive et pratiques de classe effectives a été de souligner le fait que *ce qui est bon pour les étudiants présentant des besoins particuliers est bon pour tous les étudiants*. L'enseignement et l'apprentissage coopératifs, le regroupement hétérogène et les méthodes d'apprentissage alternatives sont autant de pratiques reconnues pour leur efficacité qui méritent d'être examinées et prises en compte dans l'ES.

Il est de même souhaitable que soient examinés dans le contexte de l'ES tous les constats et conclusions formulés dans le cadre de l'étude du processus de transition en matière d'absence de données, taux de réussite, attentes et attitudes, accessibilité du lieu de travail, mise en oeuvre de législation existante et - surtout - d'implication des jeunes eux-mêmes dans le processus décisionnel de construction de leur avenir.

L'expérience déjà acquise au niveau de l'enseignement obligatoire et post-obligatoire, si elle n'est pas directement transposable aux autres secteurs de l'enseignement, peut être utilisée comme moteur de la promotion de l'intégration des étudiants à BEP dans l'ES. Une des



tendances initiées dans les politiques d'éducation intégratives dans le secteur de l'enseignement obligatoire et actuellement perceptible au niveau supérieur porte sur le rôle des dispositifs de soutien aux apprenants présentant des BEP et sur le glissement de leur prise en charge qui passe de structures spécialisées à une intégration systématique dans le groupe, sous la responsabilité d'enseignants généralistes et non spécialisés, qui dès lors assument la prise en charge de l'ensemble des apprenants qu'ils ont en face d'eux. Des initiatives du type de celles visant à encourager l'ensemble du personnel enseignant à adopter une attitude plus responsable et à acquérir la capacité de répondre aux étudiants à BEP deviennent monnaie courante dans certains pays comme par exemple le Royaume-Uni et en particulier l'Ecosse (Hurst, 2006).

La question de la responsabilité fait également partie des principales conclusions de l'étude « La Transition de l'École à l'Emploi », qui estime que les jeunes devraient se voir laisser la responsabilité de prendre eux-mêmes les décisions engageant leur avenir et que cette approche vaut également pour la problématique de l'ES, où les étudiants à BEP devraient pouvoir bénéficier d'un contexte favorisant le développement de la prise de responsabilité en matière d'apprentissage et de gestion de leur situation personnelle.

La condition sine qua non de la réussite des étudiants à BEP dans d'autres secteurs de l'éducation inclusive repose entièrement sur l'existence d'opportunités réelles de poursuite de leurs études dans le cadre de pratiques inclusives. Une réflexion parfaitement illustrée par les remarques faites par deux jeunes délégués lors de la session parlementaire : ... *L'éducation est importante pour chacun d'entre nous, qu'il soit handicapé ou non ...* (Suisse).

Tous ceux qui sont venus ici, qu'ils soient dans des structures éducatives spécialisées ou non, souhaitent poursuivre leurs études, d'une manière ou d'une autre. Si les gens sont heureux dans leur travail, ils le sont également dans leur vie et peuvent dès lors obtenir de bons résultats tout au long de leurs parcours professionnels. Les handicapés ne dérogent pas à cette règle ... (Lituanie).

Lors de la préparation des documents utilisés pour la rédaction de ce chapitre, ses auteurs se sont heurtés aux mêmes difficultés que



celles rencontrées dans le cadre du projet HEAG et exprimées dans l'étude réalisée par l'OCDE en 2003. Repérer et obtenir, au niveau de tout un pays, une information pertinente sur un sujet aussi concentré sur le plan institutionnel n'est pas chose facile. Les auteurs espèrent cependant que leur travail apportera une contribution fructueuse aux débats en cours et renforcera la sensibilité des « non experts » à ces questions, et notamment à celle des possibilités éducatives offertes aux étudiants présentant des BEP dans l'ensemble des secteurs de l'enseignement post-obligatoire.

L'intention ayant présidé à la rédaction de ce chapitre ne se limite pas à informer le lecteur des différentes possibilités ou problématiques, mais se veut un levier du message très clairement délivré par Van Acker en 1996 : ... *donner aux personnes handicapées toutes les chances d'accéder à l'Enseignement Supérieur n'est pas un « luxe » mais un devoir pour une société offrant les mêmes droits à tous ses membres.*



Références

Adaptech Research Network www.adaptech.org/ Consulté en décembre 2005

ADMIT (2002) Intégration et mobilité des étudiants dans l'enseignement supérieur : le projet de recherche ADMIT. Journal européen de la recherche en éducation (*European Educational Research Journal*), Vol 1 No 1

AimHigher www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/ Consulté en janvier 2006

David, M.E. (2004) Egalité et équité dans l'enseignement supérieur : apprendre à développer de nouveaux paradigmes à partir de l'expérience américaine ? Journal européen de la recherche en éducation (*European Educational Research Journal*), Vol 3, No 4

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *Participation des personnes handicapées au Programme SOCRATES - annexes données*. Etude réalisée pour le compte de la Direction Générale pour la Culture et l'Éducation de la Commission Européenne.

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Education des personnes présentant des besoins particuliers en Europe*. Middelfart: Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Education inclusive et pratiques de classe dans l'enseignement secondaire*. Middelfart: Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers



Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Soriano, V. (Editor) (2005) *Opinions de jeunes sur les besoins éducatifs particuliers: résultats de la session du Parlement Européen du 3 novembre 2003*. Middelfart: Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Soriano, V. (Editor) (2006) *Plans de transition individuels : accompagner le passage de l'école à la vie active*. Middelfart: Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers

Commission Européenne, Direction de la Communication (1999) *Vers une Europe sans entraves pour les personnes handicapées, un itinéraire vers une plus grande valeur ajoutée communautaire*. Bruxelles, Belgique

EuroStudent Report - Conditions sociales et économiques de la vie des étudiants en 2005 en Europe : synopsis des indicateurs par pays (Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators) (2005) Ministère Fédéral Allemand de l'Éducation et de la Recherche www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf

Stratégie de l'Union Européenne en matière de handicap www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.htm / Consulté en février 2006

Eurydice (2000) *Données clé sur les systèmes éducatifs en Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Point sur la structure de l'enseignement supérieur en Europe en 2004/05 : tendances nationales dans le Processus de Bologne*. Luxembourg

Ministère Fédéral de l'Éducation et de la Recherche (2002) *Conditions sociales et économiques de la vie des étudiants*



(*Economic and Social Conditions of Student Life*)
www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Comment faire face à la diversité de situations des étudiants dans l'enseignement supérieur (Coping experience among students in higher education) *Educational Studies* Vol 30, No 4, 441 – 455

HELIOS II (1996) *Enseignement supérieur et étudiants handicapés : vers une politique européenne d'intégration (Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy)*. Bruxelles : Commission européenne

Guide d'accessibilité à l'enseignement supérieur base de données
www.heagnet.org/

Hurst, A. (2006) *Comment transformer les programmes de l'enseignement supérieur en parcours intégratifs (Making the Higher Education Curriculum Inclusive)*. Communication présentée lors de la conférence du VEHHO, Bruxelles, mars 2006

Conseil et Commission Européenne : Rapport intermédiaire conjoint (*Interim Joint Report of the Council and the Commission*) (2004) *Education et formation 2010: le succès de la stratégie de Lisbonne passe par la mise en place de réformes urgentes*. http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf

Université Catholique de Louvain / Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers (2002): *HEAG Guide d'accessibilité à l'enseignement supérieur - rapport d'évaluation de projet* (non publié)

Konur, O. (2002) Evaluation de la situation des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur : les politiques publiques actuelles en jeu. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 27, No 2, 131 – 152

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Changements de gouvernance dans l'enseignement supérieur : une comparaison transnationale.



Journal Européen de la Recherche dans l'Education Volume 5
Number 1

National Disability Team www.natdisteam.ac.uk/ Consulté en janvier 2006

NEADS (Association nationale canadienne des étudiant-e-s handicapé-e-s) www.neads.ca/ Consulté en décembre 2005

Organisation pour le Développement et la Coopération Economiques (OCDE) (2003) *Handicap dans l'enseignement supérieur*. OCDE Paris


Organisation pour le Développement et la Coopération Economiques et UNESCO (2005) *Orientations pour la mise en place de structures d'enseignement transfrontalières de qualité (Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education)*. OCDE/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Etudier à l'étranger : Partie 1 Checklist des besoins des étudiants handicapés*. FEDORA / Universtie Catholique de Louvain

Van Acker, M (Editor) (1996) *Etudier à l'étranger : Partie 2 Guide européen des étudiants handicapés*. FEDORA / Universtie Catholique de Louvain

Les coordonnées complètes des membres et experts de l'Agence ayant contribué à la réalisation de ce rapport peuvent être obtenues en se connectant aux pages nationales du site internet de l'Agence : www.european-agency.org/

En complément de la contribution des membres des unités du réseau Eurydice du Liechtenstein, de Malte, de Pologne, de Roumanie et de Suède et des informations communiquées sur www.heagnet.org/ par le réseau des experts du projet HEAG, les auteurs de ce rapport expriment toute leur reconnaissance aux experts cités ci-après pour la coopération qu'ils ont apportée et l'esprit de collaboration dont ils ont fait preuve lors de la réalisation de l'étude : Gaspar Haenecaert (Belgique Communauté de langue flamande); Efstathios Michael (Chypre); Barbora Bazalová



(République tchèque); Merit Hallap (Estonie); Jean-Jacques Malandain (France); Renate Langweg-Berhörster (Allemagne); Marianna Szemerszki (Hongrie); Magnus Stephensen (Islande); Elisa Di Luca (Italie); Jan Nagtegaal and Irma van Slooten (Pays-Bas); Jarle Jacobsen (Norvège); Leonor Moniz Pereira (Portugal); Elena del Campo Adrian (Espagne); Olga Meier-Popa (Suisse).

Leurs coordonnées complètes peuvent être obtenues en se connectant à la page d'accueil de la base de données de l'HEAG : www.heagnet.org/

Chapitre 3

TRANSITION DE L'ÉCOLE VERS LA VIE ACTIVE

3.1 INTRODUCTION

La transition de l'école vers la vie active est une problématique essentielle pour l'ensemble des jeunes et, à plus forte raison, pour les jeunes présentant des besoins éducatifs particuliers. Ces derniers s'avèrent, en effet, beaucoup plus exposés aux facteurs humains et sociaux, tels que les préjugés et réticences, la surprotection, ainsi que le manque de formation et de diplômes requis. Chacun de ces facteurs entrave ou complique leur plein accès à l'emploi.

Le concept de transition de l'école à l'emploi ou à la vie active a fait l'objet de divers rapports internationaux, chacun d'entre eux arrêtant des définitions légèrement différentes.

Le cadre d'action de Salamanque (UNESCO, 1994) établit que :
... les jeunes qui ont des besoins éducatifs spéciaux doivent être aidés à passer dans de bonnes conditions de l'école à la vie adulte. L'école devrait leur faciliter l'entrée dans la vie active et leur donner les savoir-faire qu'exige la vie quotidienne en les familiarisant avec les compétences de communication nécessaires à un adulte dans la société ... (page 34).

L'Organisation Internationale du Travail (1998) définit la transition comme :

... un processus d'orientation sociale impliquant un changement de statut et de rôle (par exemple, le passage du statut d'étudiant à celui de stagiaire, de celui de stagiaire à celui de travailleur, ou de la dépendance à l'indépendance), et qui se situe au cœur de l'intégration dans la société ... La transition suppose un changement sur le plan des relations, du quotidien et de l'image que l'on a de soi. Afin de garantir une transition sans heurt de l'école à la vie active, les jeunes handicapés doivent se fixer des objectifs et définir le rôle qu'ils désirent jouer au sein de la société ... (pages 5 et 6).



L'OCDE (2000) suggère que la transition vers la vie active n'est que l'une des nombreuses transitions qui mènent les jeunes à la vie d'adulte. Dans un contexte où leur processus d'apprentissage est amené à se poursuivre tout au long de leur vie, le passage des jeunes de l'éducation initiale, qu'il s'agisse du deuxième cycle d'enseignement secondaire ou de l'enseignement supérieur, à la vie active est considéré comme la première d'une longue succession de transitions entre le monde du travail et celui de l'école.

L'Enquête sur les Forces de Travail (CE, 2000) fait valoir que la transition de l'école au monde du travail n'est pas linéaire et que la fin de l'apprentissage ne coïncide pas nécessairement avec l'entrée dans le monde du travail. Les jeunes s'inscrivent au sein d'un processus graduel où les périodes travaillées alternent avec d'autres, consacrées aux études.


Les travaux réalisés par l'Agence à ce sujet font apparaître que la transition vers l'emploi relève d'un processus long et complexe, qui s'étend sur l'ensemble de la vie et se doit d'être traité de la façon la plus appropriée. « Une bonne vie pour tous » et « un bon travail pour tous » sont les objectifs finaux d'un processus global de transition réussi. Ni le mode de financement, ni l'organisation du système scolaire ou de toute structure éducative ne devrait pouvoir mettre en péril le bon déroulement d'un tel processus. La transition de l'école vers la vie active devrait inclure la participation permanente des jeunes, l'implication de leur famille, une coordination entre les différentes parties prenantes et une coopération avec le secteur de l'emploi.

3.2 PRINCIPAUX ÉLÉMENTS D'APPRECIATION

Les principales problématiques et difficultés mises en lumière par l'ensemble des textes consacrés à la question de la transition ont été regroupées sous les huit rubriques suivantes.

3.2.1 Données

Les données disponibles dans ce domaine sont très limitées, ce qui rend difficile toute comparaison entre pays. Bien que les méthodes de recensement utilisées varient d'un pays à l'autre, il apparaît que la



moyenne des jeunes handicapés ou présentant des besoins particuliers oscille entre 3 et 20% des moins de 20 ans. (Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers, 1999).

3.2.2 Taux de réussite

En 1995, la part des jeunes âgés de 20 à 29 ans n'ayant pas accompli avec succès leur parcours dans l'enseignement secondaire s'établissait à environ 30% (Eurostat, 1998). Cette proportion est encore plus forte parmi les jeunes présentant des BEP. S'il est difficile de produire une estimation du nombre de jeunes qui quitteront l'école dès la fin de l'enseignement obligatoire, il est néanmoins possible d'affirmer que beaucoup n'iront jamais au-delà de l'école obligatoire. Bien qu'elles manquent de précision, les données disponibles révèlent qu'une grande partie des élèves présentant des BEP poursuivent leur scolarité après l'enseignement obligatoire, mais que bon nombre d'entre eux n'iront jamais jusqu'au terme de l'enseignement secondaire (OCDE, 1997). Dans certains pays, près de 80% des adultes handicapés ont quitté l'école après le primaire, ou peuvent être considérés comme fonctionnellement analphabètes (Helios II, 1996).

3.2.3 Accès à l'éducation et à la formation

En théorie, les jeunes présentant des BEP peuvent effectuer les mêmes choix que leurs camarades en matière d'éducation, mais dans la pratique, ils ne se voient proposer que des programmes orientés principalement vers le secteur social ou vers des emplois peu rémunérés (OCDE, 1997). Ils ne sont pas nécessairement intéressés par les possibilités qui s'ouvrent à eux : les programmes d'enseignement et de formation ne sont pas toujours adaptés à leurs centres d'intérêts ni à leurs besoins, ce qui les placent dans une situation défavorable sur un marché du travail ouvert (OIT, 1998). La mise en place de programmes d'enseignement plus pertinents et mieux adaptés aux élèves pourrait apporter une solution à bon nombre des problèmes, notamment à ceux liés à la phase de transition (Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes présentant des besoins particuliers, 1999).



3.2.4 Orientation pré professionnelle


La formation professionnelle est souvent en inadéquation avec la réalité du marché de l'emploi; elle est souvent dispensée de façon ségréguée et ne mène que rarement à des professions complexes. Les personnes handicapées ne reçoivent pas un enseignement et n'obtiennent pas les qualifications susceptibles de leur donner accès à l'emploi; les initiatives lancées en matière de formation doivent répondre davantage aux exigences actuelles du marché du travail (OIT, 1998).

3.2.5 Taux de chômage

Le taux de chômage constaté chez les personnes handicapées est deux à trois fois plus élevé que celui des personnes valides (OIT, 1998). Les statistiques nationales tiennent uniquement compte des personnes inscrites en tant que chômeurs, mais une forte proportion des personnes à BEP ne sont pas inscrites en tant que telles car elles n'ont pas eu la chance d'obtenir un premier emploi (Helios II, 1996). Les allocations chômage versées aux personnes handicapées occupent désormais le troisième rang des dépenses de protection sociale, après les pensions de vieillesse et les dépenses de santé (CE, Emploi, 1998). Développer l'emploi requiert la mise en œuvre d'une stratégie offensive, c'est-à-dire d'une politique visant à promouvoir une croissance de la demande, plutôt qu'une stratégie défensive ou passive. Une telle stratégie suppose un investissement en matière de capacité physique, de ressources humaines, de savoir-faire et de compétences. Ainsi, les jeunes handicapés devraient faire preuve d'engagement dès qu'il s'agit de leur propre projet d'avenir (CE, 1998).

3.2.6 Attentes et Attitudes

Les documents publiés constatent tous que les enseignants, les parents, les employeurs, ainsi que le grand public sous-estiment les aptitudes des personnes handicapées. La coopération est un facteur très important, qui permet l'appréciation réaliste des capacités d'un élève dans tous les secteurs de l'éducation (Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant



des Besoins Particuliers, 1999), y compris pendant la phase de transition vers la vie active.

3.2.7 Accessibilité du lieu de travail

Certains problèmes persistent concernant l'accessibilité physique des lieux de travail, ainsi que le soutien technique et l'accompagnement personnel. L'information et le soutien proposés aux employeurs dans ce domaine sont également cités par de nombreux documents comme un facteur clé.

3.2.8 Mise en œuvre de la législation existante

Certains pays sont dépourvus de tout cadre juridique relatif à la transition vers la vie active, ou disposent d'une législation de nature à introduire un système figé. La mise en place de quotas visant à soutenir l'emploi des personnes handicapées semble avoir rencontré certains échecs en termes d'application et de mise en œuvre. La plupart des pays combinent des mesures déjà existantes et reconnues pour leur efficacité à des degrés divers. Il n'existe aucun exemple de système de quotas ayant atteint ses objectifs. Cependant, les partisans de tels systèmes font remarquer que les fonds rapportés par les taxes et amendes permettent la mise en place d'autres mesures en faveur de l'emploi. Les lois contre les discriminations sont également sources de divers problèmes. Elles semblent parfois davantage propres à communiquer certains messages aux personnes handicapées et aux employeurs, qu'à apporter des solutions efficaces aux individus (ECOTEC, 2000).

3.3 DONNEES ET RECOMMANDATIONS PERTINENTES

L'analyse de la documentation fournie par des professionnels des différents pays participant au projet de l'Agence a mis en exergue six éléments clés concernant le concept de la transition. Ces éléments font référence à des domaines de difficultés déjà clairement identifiés, ainsi qu'à des questions restées en suspens. Ils sont accompagnés d'une liste de recommandations à l'attention des décideurs et des professionnels, et visent à fournir à ces derniers certaines pistes de nature à améliorer la conception et la mise en œuvre du processus de transition.


Le processus de transition doit être soutenu par la conception et la mise en œuvre d'une législation et de mesures déterminées.

Recommandations à l'attention des décideurs :

- promouvoir et/ou améliorer de manière efficace les politiques coordonnées entre différents services et structures, tout en évitant de créer de nouvelles législations venant contredire ou se superposer à la législation d'ores et déjà en vigueur ;
- prendre des mesures concrètes de nature à garantir une mise en œuvre efficace de la législation adoptée, afin d'éviter toute différence ou toute discrimination découlant d'inégalités de ressources d'ordre humain ou technique ;
- consulter systématiquement, en prenant en compte et en respectant les opinions exprimées par les organisations bénévoles travaillant avec et pour les personnes handicapées ;
- imaginer et promouvoir des politiques actives visant à renforcer l'emploi et l'autonomie personnelle ;
- assurer un contrôle et une évaluation plus ciblés de l'ensemble des mesures « d'application » en faveur des personnes handicapées, telles que les systèmes de quotas, le prélèvement d'impôts, etc., et garantir un fonctionnement efficace des différents services à l'échelon national, régional et local ;
- s'assurer que toute l'information nécessaire concernant les mesures juridiques ou les différentes politiques est adressée aux employeurs ;
- veiller à la création de réseaux locaux impliquant l'ensemble des partenaires afin de mettre en application les politiques nationales.

Recommandations à l'attention des professionnels :

- disposer d'une information exhaustive, connaître les stratégies en place et acquérir les compétences nécessaires à la mise en œuvre de la législation existante, et s'assurer qu'il existe une méthodologie adéquate en vue de son application ;
- en tant qu'*animateur* évaluer régulièrement les projets innovants développés à l'échelon local et diffuser leurs résultats ;
- tisser un réseau local au sein duquel tous les partenaires (secteur de l'emploi, services sociaux et éducatifs, familles) soient représentés afin de discuter, d'organiser et de mettre en œuvre les politiques nationales ;

-
- 
- disposer de méthodes de communication efficaces dans le but de faire connaître leurs besoins aux administrateurs, lors de la mise en place de chaque nouvelle mesure.


La transition doit garantir la participation des jeunes et veiller au respect de leurs choix personnels.

Recommandations à l'attention des décideurs :

- doter les écoles des ressources nécessaires (en termes de temps et de budget) leur permettant de mener à bien, de concert avec les jeunes et leur famille, les travaux d'application adéquats ;
- s'assurer que les ressources mises à disposition ont été utilisées de façon efficace afin de garantir que ce travail de collaboration a bien été effectué.

Recommandations à l'attention des professionnels :

- prévoir de consacrer suffisamment de temps au jeune et à sa famille afin de comprendre au mieux leurs besoins et attentes ;
- concevoir et rédiger le plus tôt possible un plan de transition auquel le jeune, sa famille, et les professionnels du milieu scolaire et extrascolaire intervenant lors de phases ultérieures du processus pourront accéder librement ;
- modifier et adapter le plan de transition chaque fois que de besoin en compagnie du jeune ;
- encourager autant que possible le jeune à découvrir ses propres capacités et compétences ;
- fournir au jeune et à sa famille toute l'information susceptible de leur être utile ou les orienter vers les services et structures compétents ;
- faire en sorte que les projets éducatifs individualisés et plans individuels de transition soient élaborés sous un format accessible aux jeunes ayant, par exemple, des capacités de lecture limitées.



Le processus de transition doit inclure la conception et l'application d'un projet éducatif individualisé focalisé sur les progrès accomplis par le jeune, ainsi que toute évolution de sa situation scolaire.

Recommandations à l'attention des décideurs :

- fournir aux écoles les ressources nécessaires à l'élaboration et à la mise en place des projets éducatifs individualisés. Les enseignants devront tout particulièrement disposer du temps nécessaire et recevoir suffisamment de lignes directrices leur permettant d'accomplir leur mission avec succès ;
- s'assurer qu'un programme de transition a été intégré à chaque projet éducatif individualisé ;
- mettre en place des critères d'évaluation concernant les projets éducatif individualisés ;
- s'assurer que les diplômes obtenus par les jeunes reflètent les compétences acquises et que toute situation de discrimination est évitée.

Recommandations à l'attention des professionnels :

- s'assurer que le jeune est placé au cœur du processus visant à concevoir et à appliquer un projet éducatif individualisé et un plan individuel de transition ;
- se procurer toute l'aide nécessaire à l'élaboration et à l'application d'un projet éducatif individualisé dans le cadre d'un projet d'équipe ;
- s'assurer que le projet éducatif individualisé est régulièrement évalué par écrit par le jeune, par sa famille, ainsi que par les intervenants du milieu scolaire et extrascolaire ;
- veiller à mettre en place, dès le début du processus, un 'classeur' ou tout autre outil similaire, dans lequel seront archivés le projet éducatif individualisé, ainsi qu'une trace écrite de toute modification apportée à ce dernier ;
- dans ce classeur sera consignée l'évaluation des attitudes, des savoirs, de l'expérience et des compétences essentielles du jeune (par exemple, en matière de compétences académiques, pratiques ou ayant trait à sa vie quotidienne, ses loisirs, son autodétermination et ses aptitudes de communication).

La transition doit être fondée sur l'implication directe et la coopération de toutes les parties concernées.

Recommandations à l'attention des décideurs :

- veiller à la mise en place de mesures concernant la coopération entre services et s'assurer que cette coopération fasse l'objet d'un suivi ;
- répartir clairement les responsabilités parmi les services concernés, afin de garantir une coordination efficace de ces derniers ;
- s'assurer que la coordination et la répartition des responsabilités soient évaluées, permettant ainsi l'introduction aisée de tout changement nécessaire ;
- s'assurer que chaque service remplit ses obligations et prend part au travail de coordination ;
- motiver employés et syndicats via des mesures spécifiques enjoignant à ces derniers de s'impliquer directement ;
- encourager la coopération et la coordination entre tous les organes et organismes impliqués à l'échelon national.

Recommandations à l'attention des professionnels :

- disposer d'un réseau de soutien efficace, auquel les autres professionnels pourront eux-mêmes adresser leurs demandes en matière de soutien et d'information ;
- bénéficier d'une reconnaissance officielle (en termes de budget, ou, au moins, de temps) correspondant aux tâches de coordination avec les autres services ;
- recevoir une formation approfondie portant sur la définition des tâches au sein du cadre de coordination et sur le partage des responsabilités.

La transition requiert une étroite coopération entre l'école et le marché de l'emploi.

Recommandations à l'attention des décideurs :


- s'assurer que tous les jeunes aient une réelle expérience des conditions de travail ;
- garantir l'accès de tous les jeunes à des stages, choisis en fonction de leurs besoins respectifs ;



- mettre en place des mesure de formation souples via, par exemple, l'organisation de périodes préparatoires préalables à chaque stage ;
- promouvoir de façon formelle et informelle des mesures d'incitation auprès des entreprises (par exemple, des allègements fiscaux, une reconnaissance sociale, etc.) afin de les encourager à mettre en place des lieux d'apprentissage ou de travail destinés aux jeunes ;
- mettre en valeur et démontrer les avantages mutuels pour les différents acteurs, à partir de l'évaluation d'exemples de transitions réussies ;
- inviter les employeurs à s'impliquer dans ces types d'initiatives et à coopérer avec les services du secteur de l'emploi, par le biais de campagnes d'information, des réseaux d'employeurs et des syndicats ;
- reconnaître le besoin de coopération formelle entre les services éducatifs et le secteur de l'emploi ;
- mettre à disposition les ressources existantes pour la formation professionnelle continue des enseignants.

Recommandations à l'attention des professionnels :

- faire preuve d'ouverture d'esprit et se tenir informé des possibilités qu'offre le marché du travail ;
- consacrer du temps à la visite d'entreprises, à l'organisation de réunions avec ces dernières et avec les services du secteur de l'emploi, et permettre aux enseignants d'effectuer des stages en entreprises afin de leur assurer une connaissance pratique du terrain ;
- profiter des compétences dont dispose l'école en vue de prendre contact et de créer des liens avec les entreprises ;
- inviter les professionnels du secteur de l'emploi à des rencontres spécialisées afin de les mettre en contact avec les jeunes et le personnel éducatif ;
- assurer un suivi des jeunes après leur départ de l'école.



La transition vers l'emploi s'inscrit dans un processus long et complexe.

Recommandations à l'attention des décideurs :

- mettre en place toutes les mesures nécessaires au succès de la transition, et permettant d'identifier et de pallier les difficultés et problèmes susceptibles d'émerger au cours de ce processus ;
- éviter toute procédure éducative rigide, en matière d'évaluation, par exemple ;
- faciliter la coopération entre les différents services et au sein de ces derniers, et reconnaître le temps consacré aux tâches de coopération et de coordination ;
- s'assurer que les plans de transition sont conçus et mis en place suffisamment tôt dans le cursus scolaire des jeunes, et non pas seulement au terme de l'enseignement obligatoire ;
- reconnaître le besoin d'un professionnel spécifique, dont le rôle est de servir de *conseiller* ou de référent, et d'apporter au jeune un accompagnement tout au long du processus de transition.

Recommandations à l'attention des professionnels :

- utiliser des moyens efficaces afin de faciliter ce processus (par exemple, des conseils adaptés, un accompagnement souple, une coordination de qualité, etc.). Le temps consacré à ces tâches doit faire l'objet d'une reconnaissance et d'une formalisation officielles.

3.4 PLANIFICATION INDIVIDUALISEE DE LA TRANSITION ÉCOLE – EMPLOI

Tous les pays européens n'utilisent pas l'expression Plan Individuel de Transition (PIT); plusieurs expressions coexistent. Certains pays utilisent l'expression PIT, alors que d'autres parlent de Programme Éducatif Individualisé ou de Projet Intégratif Individualisé, de Projet Éducatif, de Plan d'Intervention Spécialisé, de Plan de Parcours Individualisé, de Profil Personnalisé, etc. À chacune de ces terminologies correspond un concept légèrement différent. Malgré ces différences, l'ensemble des pays a clairement adopté une position consensuelle, reconnaissant la nécessité de créer un outil tel que le PIT et les avantages qu'il présente. Considéré comme un



portrait individuel, il permet de consigner les souhaits des jeunes, ainsi que les progrès de ces derniers en matière d'éducation et de formation.

Un plan individuel de transition est un instrument, un outil qui prend la forme d'un document dans lequel sont portées des informations portant sur le passé et le présent du jeune, ainsi que ses souhaits concernant son avenir. Il devrait comprendre des informations ayant trait à l'espace vital du jeune : sa situation de famille, ses antécédents médicaux, ses loisirs, ses valeurs et son profil culturel, ainsi que des informations relatives à son éducation et sa formation.

Il contribuera à parvenir aux résultats suivants :

- accroître les chances du jeune d'obtenir un emploi durable ;
- mettre les centres d'intérêt, souhaits, motivations, compétences, capacités, comportements et aptitudes du jeune en adéquation avec les exigences d'un métier, d'un environnement de travail, et des entreprises ;
- permettre au jeune de gagner en autonomie, en motivation, en confiance, et lui apporter une meilleure perception de lui-même ;
- créer une situation gagnant-gagnant pour le jeune et l'employeur.

Tout plan de transition est étroitement lié à un projet éducatif et devrait être mis en place aussi tôt que possible avant le terme de la scolarisation obligatoire. Il vise à combler le fossé qui sépare l'école du marché du travail. Un PIT fournit un cadre qui vise à garantir une meilleure insertion dans la vie active. Il est le reflet d'un processus dynamique et comprend :

- les caractéristiques du jeune (capacités, aptitudes, compétences et attentes),
- les demandes et exigences du secteur de l'emploi, et
- un plan d'action révisé en permanence.

Il convient de faire la distinction entre un Projet Educatif Individualisé (PEI) et un Plan Individuel de Transition (PIT) ou tout équivalent. Il importe de souligner que, comme dans le cas du PIT, les pays utilisent différents termes pour définir la conception et la mise en place d'un document éducatif individualisé répondant, dans les grandes lignes, à la définition suivante : ... *Un PEI est fondé sur le cursus que suit un jeune présentant des difficultés d'apprentissage*



ou des handicaps et est conçu de façon à définir les stratégies utilisées afin d'apporter une réponse aux besoins identifiés par chaque jeune ... Le PEI ne devrait consigner que ce qui vient s'ajouter ou ce qui diffère du projet d'orientation, qui est un document différent, mis en place pour l'ensemble des jeunes ... (Royaume Uni, Ministère de l'Éducation et de l'Emploi, 1995).

Il est important de souligner que le PIT, tout comme le PEI n'aspirent pas à reprendre des documents existants, ni à multiplier les tâches administratives à la charge des professionnels. En revanche, la fonction de ces deux documents devrait être de consigner et de conserver :

- des remarques portant sur la situation de l'élève ou du jeune ;
- des accords passés concernant les objectifs à atteindre ;
- les stratégies arrêtées en matière d'enseignement ou de stages, et
- un panorama des progrès accomplis par l'élève ou le jeune, à tout moment, même dans les cas où surviendraient des changements d'ordre éducatif (transfert dans une autre école, par exemple) ou géographique (déménagement de la famille dans une nouvelle région, par exemple).

La planification efficace d'une transition suit les principes arrêtés conformément aux objectifs de transition établis dans le respect des caractéristiques et valeurs de chaque famille. La durée du processus de transition varie en fonction des besoins et des possibilités de chaque individu. Les principes directeurs du processus de conception et de mise en place d'un PIT sont les suivants :

- la personne présentant des besoins particuliers doit participer activement à l'élaboration de son PIT ;
- les familles doivent être impliquées ;
- la planification devrait requérir une collaboration et une coopération interagences ;
- la planification devrait répondre avec souplesse aux valeurs et expériences de chacun.

Les jeunes présentant des besoins particuliers devraient pouvoir profiter de toutes les opportunités et bénéficier de l'accompagnement nécessaire afin d'être en mesure de jouer un rôle clé dans la conception et la mise en place de leur PIT, étant donné que ce



processus concerne leur propre vie. Un PIT doit garantir que le processus mis en place est choisi au mieux, de sorte que le jeune puisse recevoir les conseils et l'accompagnement dont il a besoin avant, pendant et après la phase de transition. Les familles doivent également participer activement au processus puisqu'elles auront à jouer un double rôle de conseiller et de partenaire d'accompagnement. À cette fin, la situation de la famille (ses valeurs culturelles et ses ressources) doit être prise en compte par les professionnels.

Un certain nombre d'actions doivent être intégrées au PIT et menées à bien par les parties prenantes, à savoir, le jeune, la famille, les professionnels éducatifs, les professionnels des services communautaires et les employeurs. Ces actions s'articuleront en trois phases :

Phase 1 : Information, Observation et Orientation

Phase préparatoire correspondant à la préparation du PIT. L'objectif recherché consiste à aider le jeune à choisir individuellement un métier et à trouver la structure éducative correspondante.

Phase 2 : Formation et Qualifications

Cette phase concerne principalement les actions devant être mises en œuvre au cours du processus de formation. Il s'agit alors pour le jeune d'acquérir les qualifications et les compétences et d'obtenir les diplômes correspondants.

Phase 3 : Autonomisation, Emploi et Suivi

Cette phase se concentre sur les résultats exigés. Le but consiste, pour le jeune, à parvenir à obtenir et à conserver un emploi, à bénéficier d'une meilleure qualité de vie et à faire en sorte que son intégration dans le monde du travail soit réussie et durable.

Au cours de ces trois phases, les éléments suivants doivent être pris en compte :



Compétences à acquérir – Analyser clairement les possibilités du jeune, évaluer ses aptitudes à ce stade du processus, identifier ses souhaits et projets, en discuter avec lui, et préparer avec lui et avec sa famille un projet professionnel adapté. Il importe que les jeunes et leur famille saisissent pleinement le contenu des programmes de stages.

Qualifications à obtenir – Elles doivent refléter les réussites des jeunes et doivent faire l'objet d'une reconnaissance officielle, même lorsqu'il ne s'agit pas de diplômes d'état délivrés par des centres éducatifs ou des employeurs.

Implication des différents professionnels dans le processus de PIT – L'implication de toutes les parties concernées (professionnels, familles et élèves) est nécessaire (Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers, 2002). Les différents rôles et responsabilités doivent être clairement établis, attribués et acceptés par les parties prenantes. Un professionnel (par exemple, un maître de stage ou un enseignant) doit jouer le rôle de référent au cours du processus de conception, de mise en œuvre et d'évaluation du PIT. Il est toutefois important d'identifier ses qualifications et responsabilités.

Potentialités et expériences professionnelles – Préparer un jeune à sa mise en situation professionnelle et au suivi dont il fera l'objet sur son lieu de travail, au moins pendant une période donnée. Le jeune, sa famille et le référent doivent être pleinement conscients des exigences et des besoins du marché du travail.

Validation du processus – Toutes les parties prenantes (professionnels, jeunes, familles) doivent prendre part à l'évaluation continue des progrès et de l'évolution du jeune, ce qui permettra de contrôler le processus plus sûrement et plus facilement. Le jeune et le référent choisi doivent passer un 'contrat' précisant les modalités de l'évaluation, qui doit suivre un rythme régulier. On distingue trois niveaux de validation différents, qui renvoient aux trois phases décrites ci-dessus :

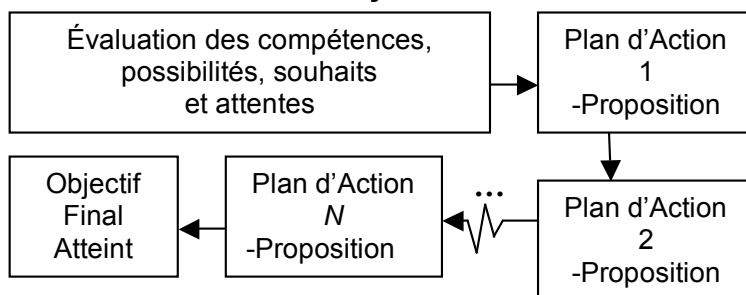
- 1) Évaluation initiale : porte principalement sur les attentes et aptitudes du jeune. D'après Lerner *et al* (1998), l'évaluation



consiste à rassembler des informations de nature à permettre de prendre des décisions essentielles à propos d'un jeune, d'identifier les services spéciaux nécessaires, de transmettre des instructions et de mesurer les progrès effectués.

- 2) Validation des objectifs et actions : toutes les propositions d'actions doivent être validées jusqu'à ce que l'objectif final soit atteint, c'est-à-dire, obtenir et conserver un travail satisfaisant, comme décrit par le schéma ci-après.

Schéma 1. Validation des Objectifs et Actions



- 3) Évaluation des résultats obtenus – Elle doit faire intervenir toutes les parties impliquées, d'un bout à l'autre du processus. Deux éléments doivent être pris en compte :
- le jeune doit disposer de tout le temps nécessaire afin de se procurer une information pertinente, d'acquérir une expérience de différents lieux de travail et de découvrir les possibilités qui s'offrent à lui sur le plan de l'enseignement, de sorte qu'il soit en mesure de prendre les bonnes décisions ;
 - l'accompagnement apporté dans le cadre de la planification de la transition doit être maintenu au moins jusqu'au moment où le premier emploi semble être sûr; le simple fait d'obtenir un emploi ne constitue pas un critère suffisant pour décider de mettre un terme au suivi des résultats. Un véritable suivi implique qu'une personne (habituellement, le référent) demeure responsable de l'accompagnement du jeune aussi longtemps que nécessaire après sa transition vers la vie active.

La mise en pratique des éléments et considérations décrits ci-dessus doit répondre aux recommandations suivantes. Il convient de les considérer comme un « util d'orientation » c'est-à-dire un instrument



de référence proposant des pistes de réflexion à tous les acteurs impliqués, afin que ces derniers mènent à bien la conception et la mise en place d'un PIT, quel que soit le contexte social et éducatif. Ces recommandations peuvent servir de modèle à la mise en œuvre du processus de transition.

Les recommandations sont soumises sous la forme d'une série de questions présentées en différentes séquences. Il est entendu qu'au préalable, l'école aura préparé un PEI (ou tout autre document similaire) dans le but de répondre aux besoins des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers au cours de la scolarisation obligatoire.

À quel moment commencer ?

Il est impossible de convenir avec précision du moment idéal pour tous les jeunes, quel que soit leur pays. Il importe de respecter les spécificités des besoins de chaque jeune et de chaque système éducatif. Néanmoins, les professionnels s'accordent à dire que dans l'idéal, un tel document peut être préparé deux à trois années avant la transition de l'école à la vie active. Ce délai peut éviter au jeune de se retrouver dans une impasse, par exemple, en décidant de son avenir pendant la dernière année de scolarité, en se voyant refuser l'accès au domaine de formation qui l'intéresse, ou encore n'ayant pas les informations nécessaires à sa prise de décision. En aucun cas le jeune ne doit laisser les adultes convenir pour lui de ce qui leur semble être le plus approprié.

Il est important que le moment opportun ne soit pas imposé, mais décidé avec l'accord et la participation de toutes les parties concernées, afin de pouvoir définir ultérieurement les responsabilités de chacun (personnes ou services), convenir du financement nécessaire et arrêter de façon générale les modalités de coordination.

Comment procéder ?

Au cours de l'enseignement général/obligatoire, et avant la dernière année, l'enseignant, le jeune et sa famille, le conseiller, ainsi que les



autres professionnels doivent se réunir dans le but de réfléchir à l'avenir du jeune et de le préparer. Cette première clarification de la situation doit faire l'objet d'une préparation minutieuse, respectant les étapes suivantes :

Organisation d'une « table ronde » réunissant toutes les parties impliquées dans la planification et la conception du PIT du jeune, en vue de la création d'une équipe d'orientation.


Mise en place de l'équipe d'orientation : l'équipe doit se réunir au moins une à deux fois par an, selon l'âge du jeune, l'importance de ses besoins, les problèmes auxquels il est confronté, ou toute autre circonstance.

Composition de l'équipe d'orientation : le jeune et/ou sa famille sont membres permanents de cette équipe, ainsi que le tuteur du jeune et, parmi les autres professionnels, la personne nommée référent. Les membres de l'équipe d'orientation devraient définir clairement les rôles et responsabilités de chacun (par exemple, définir qui est responsable de quoi, pour quelle durée, conformément à la législation en vigueur et/ou aux règlements scolaires, etc.).

Désignation du référent : la personne désignée devrait, de préférence, rester la même du début à la fin du processus, afin qu'elle ait une connaissance approfondie du processus, et qu'elle soit en mesure d'assurer un suivi de qualité. Le référent devrait être choisi selon son profil personnel et professionnel. Sur le plan personnel, il devrait être capable d'entretenir de bons contacts et de bonnes relations avec toutes les parties. Sur le plan professionnel, le référent doit :

- avoir une bonne connaissance des domaines de l'éducation et de la formation ;
- s'efforcer de mettre en réseau employeurs, familles, travailleurs sociaux, etc. ;
- rechercher des emplois ou coopérer avec le membre de l'équipe responsable de la recherche de stages ;
- stimuler et motiver le jeune au cours de la phase de transition.

Le référent agit en tant que personne de contact au sein de l'équipe. Il doit, à cette fin, contacter et faire appel à des professionnels



externes chaque fois que nécessaire et présider les réunions de l'équipe. Il est également amené à être en contact avec les employeurs avant et pendant le stage du jeune et à assurer un suivi sur le lieu de travail.

Obtention des ressources et procédures de financement requises : il est essentiel de s'accorder sur une estimation claire des coûts et des responsabilités en termes de financement (quel sera le coût du processus et qui le paiera ?).

Comment organiser la première réunion ?

La première réunion doit être différente des réunions suivantes. Toutes les parties impliquées apporteront leur contribution à la première réunion :

- dans le cadre de son autoperception et de son autoévaluation, le jeune fera part de ses souhaits, de ses compétences, de ses centres d'intérêt et de ses besoins ;
- la famille exprimera ses attentes et la perception qu'elle a de l'avenir de son fils ou de sa fille ;
- l'enseignant du jeune dressera un portrait de ce dernier (son passé personnel et scolaire) ;
- le conseiller et les autres professionnels (selon la situation du jeune) expliqueront les compétences requises par le marché du travail au regard des souhaits exprimés par le jeune ;
- le référent présidera la réunion en veillant à ce que chacun exprime son point de vue et son sentiment. Il s'efforcera de se procurer les informations nécessaires et de mettre par écrit les tâches qu'il aura été décidé de discuter et d'évaluer lors de la réunion suivante.

Pour ce qui est des compétences requises, il convient de tenir compte de trois domaines d'importance égale :

- les compétences académiques : cursus scolaire ;
- les compétences professionnelles : acquisition des savoirs et des savoir-faire requis par telle ou telle activité professionnelle. Elles peuvent varier selon l'emploi choisi et être directement liées à l'expérience professionnelle ;



- les compétences personnelles : les réussites individuelles du jeunes sur le plan personnel et social. Ces compétences sont très importantes, car elles renforcent la prise de responsabilité et l'autonomisation de la personne. Elles regroupent les aptitudes sociales et émotionnelles (capacité d'être indépendant, de suivre des règles, de respecter des horaires, etc.); les qualités personnelles (savoir interagir avec les autres, se présenter, anticiper et prévoir, etc.), ainsi que les capacités physiques (capacités motrices et psychomotrices).

Si les parties parviennent à se mettre d'accord, l'objectif de la première réunion est alors atteint et un plan d'action, assorti d'une liste de tâches devant être discutées et évaluées lors de la deuxième réunion, est établi. Faute d'accord, il convient de poursuivre la réflexion, la discussion, et de se procurer davantage d'informations. Le référent devrait se voir charger d'organiser une deuxième réunion et de fournir les informations ou les contacts requis afin de préparer le plan d'action correspondant.

Réunions suivantes

Comme pour la première réunion, l'organisation des réunions suivantes suppose une préparation minutieuse. L'objectif recherché doit être clairement compris par toutes les parties. Les réunions ne devront être ni trop longues, ni trop nombreuses, mais adaptées aux besoins identifiés.

Le référent devrait conserver le plan d'action défini d'un commun accord. L'ensemble de ces plans sont ajoutés au PIT et devraient être appliqués, modifiés et évalués en permanence du début à la fin du processus. Le jeune utilisera un simple formulaire grâce auquel il consignera et évaluera ses propres progrès.

3.5 RECOMMANDATIONS FINALES

Les deux recommandations suivantes concernent l'élaboration des différentes politiques et visent à garantir la mise en place d'une orientation efficace. Elles sont la suite et le complément des



recommandations déjà formulées dans la première partie du document relative au *lien étroit entre l'école et le monde du travail*.

Les décideurs doivent veiller à mettre en place un cadre légal de nature à :

- garantir que la coopération entre l'éducation et les services de l'emploi soit régie par un document ayant fait l'objet d'un accord, comme un PIT, ou tout équivalent ;
- contribuer à la définition claire des responsabilités et des ressources financières devant être allouées aux différents services impliqués dans la mise en place d'un PIT.

3.6 CONCLUSIONS

Tous les pays, ayant ou non participé à ce projet, se rejoignent sur l'identification des questions suivantes :

- manque d'information ;
- préjugés et manque d'enthousiasme de la part de l'employeur ;
- surprotection dont font preuve les professionnels et les familles à l'égard des jeunes ;
- nombre limité des emplois destinés aux personnes peu qualifiées ;
- manque de réseaux efficaces impliquant les services et les professionnels des différents secteurs ;
- nécessité d'offrir des possibilités d'enseignement et de formation aux jeunes ayant quitté l'enseignement secondaire avant son terme.

Parallèlement, il est important de souligner un certain nombre de progrès accomplis dans de nombreux pays, comme, par exemple, la multiplication des passerelles offertes dans le domaine de la formation, ou encore l'établissement d'équivalences entre les diplômes délivrés soit par des institutions spécialisées, soit par les établissements d'enseignement général.

Cette analyse a permis de formuler un certain nombre de recommandations propres à servir d'orientations dans l'optique d'accomplir de nouveaux progrès. Professionnels, décideurs et représentants des employeurs et des syndicats impliqués dans le



projet de l'Agence ont unanimement reconnu que l'application de ces recommandations permettrait incontestablement d'améliorer le processus de transition et de minimiser les difficultés que les jeunes rencontrent actuellement lorsqu'ils quittent l'école et qu'ils sont confrontés au problème de la sécurité de l'emploi.

Il importe également de rappeler que toutes les recommandations formulées et présentées dans ce chapitre doivent être considérées comme des orientations ainsi qu'une réflexion portant sur la mise en œuvre concrète des pratiques de chaque professionnel. Ces recommandations ne peuvent apporter une réponse à chaque cas de figure. Par conséquent, les professionnels sont invités à les suivre avec souplesse, en les adaptant à leur propre situation de travail.



Références

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000), *Analyse comparative des politiques en faveur des personnes handicapées*, rapport réalisé pour le compte de la Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales, Unité EMPL/E/4

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Meijer, C.J.W. (rédacteur) (1999), *Financement des besoins éducatifs particuliers*, Middelbart, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers

Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers / Soriano, V. (rédacteur) (2002), *Transition de l'école à l'emploi, Principaux problèmes, solutions et options qui se présentent aux étudiants à besoins éducatifs particuliers dans 16 pays européens*, Middelbart, Agence Européenne pour le Développement de l'Éducation des Personnes présentant des Besoins Particuliers

Commission européenne, Direction générale de l'emploi et des affaires sociales (1998), *Rapport conjoint sur l'emploi*, Bruxelles, Commission européenne

Commission européenne (2000), *Enquête sur les forces de travail*, Bruxelles, Commission européenne

Eurostat (1998), *L'éducation à travers l'Union européenne – Statistiques et indicateurs*, Luxembourg, Eurostat

HELIOS II (1996a), *Socialisation et préparation à la vie autonome, formation professionnelle et éducation des adultes handicapés*, Bruxelles, Commission européenne

Bureau international du travail (1998), *Politiques et programmes d'éducation, d'emploi et de formation en faveur des jeunes présentant un handicap dans 5 pays européens*, Genève, Bureau international du travail



Lerner, J.W., Lowenthal, B. et Egan, R. (1998), *Enfants en âge préscolaire présentant des besoins particuliers : Enfants à risques, enfants handicapés*, Allyn et Bacon

Organisation de coopération et de développement économiques (1997), *L'éducation post-primaire pour les personnes handicapées*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques

Organisation de coopération et de développement économiques (2000), *Vers une politique de mixité cohérente*, Paris, Organisation de coopération et de développement économiques

UNESCO (1994), *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux. Adoptés par la Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*, Salamanque, UNESCO

Base de données en ligne sur la transition école – emploi
www.european-agency.org/transit/

Les renseignements concernant les représentants et experts de l'Agence ayant contribué à l'élaboration de ce chapitre sont disponibles sur les pages nationales du site internet de l'Agence : www.european-agency.org et www.european-agency.org/transit/

Les informations fournies par les unités nationales Eurydice sont disponibles à la rubrique Transition du site internet de l'Agence : www.european-agency.org/transit/



UN DERNIER MOT

La prise en charge des jeunes à l'issue de l'enseignement postprimaire est une problématique complexe. Plusieurs facteurs, tels que la complexité des structures éducatives dans le secteur postprimaire, entre autres, doivent être pris en compte afin de comprendre et d'analyser tous les défis auxquels sont confrontés les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Les progrès accomplis par l'éducation dans l'optique d'améliorer la qualité de l'enseignement destiné aux élèves présentant des BEP dans le cadre de la pratique inclusive sont incontestables, mais certains défis restent à relever. Des obstacles physiques, des attitudes négatives, des préjugés, des stéréotypes, persistent encore, tout comme de nombreux doutes et questions demeurent dans les esprits des professionnels, des familles et même chez les jeunes.

Il convient de reconnaître que l'intégration d'élèves présentant des besoins éducatifs particuliers dans tous les domaines de l'enseignement général est un sujet sensible. Tout projet de mise en place de pratiques éducatives inclusives doit pleinement respecter la situation, les ressources et l'histoire de chaque pays.

Ce document met en lumière un certain nombre de questions pertinentes, ayant trait aux trois questions fondamentales discutées dans ce document : comment mettre en œuvre et accompagner une politique d'intégration dans l'enseignement secondaire; comment accompagner et élargir l'accès des élèves présentant des BEP à l'enseignement supérieur; comment développer l'accès des jeunes présentant des BEP à l'emploi.

Ce document ne prétend pas apporter une solution à ces questions. Il a, en revanche, été rédigé afin de fournir aux décideurs et professionnels certaines réflexions qui peuvent les aider à aborder certains défis, de sorte qu'ils soient plus à même de proposer la meilleure prise en charge aux élèves présentant des BEP au sein de l'enseignement postprimaire.

Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

