

La Transition de l'Ecole à l'Emploi

Principaux problèmes, questions et opportunités rencontrés par les élèves à besoins éducatifs spécifiques dans 16 pays européens



La Transition de l'École à l'Emploi

**Principaux problèmes, questions et
opportunités rencontrés par les élèves
à besoins éducatifs spécifiques dans
16 pays européens**

Rapport de Synthèse

Octobre 2002



Ce rapport est une synthèse de l'étude "La transition de l'école à l'emploi" menée par l'Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes à Besoins Educatifs Spécifiques.

Il est possible d'utiliser des extraits de ce document à condition d'en indiquer clairement la source et les références.

Une importante base de donnée Internet présentant des informations comparatives sur la situation de la transition dans les 16 pays participant à l'étude ainsi qu'aux niveaux européen et international est disponible sur le site www.european-agency.org

Ce rapport est disponible dans différentes versions électroniques accessibles à tous et dans 12 autres langues, de sorte à soutenir et améliorer l'accès à l'information.

ISBN 87-90591-51-8

Octobre 2002

European Agency for Development in Special Needs Education

Secrétariat:

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

Bureau Bruxellois:

3, Avenue Palmerston
B- 1000 Brussels Belgium
Tel: +32 2 280 33 59
Fax: +32 2 280 17 88
brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



Ce rapport a été préparé en étroite coopération avec

Mme. Elisabetta BERNARDINI
M. Alexander BÖHM
M. Patrice BLOUGORN
Mme. Gunvor BOLLINGMO
M. Peter den BOER
M. Harrie van den BRAND
Mme. Maria Dolores CEBOLLADA
Mme. Danielle CHOUKART
Mme. Lesley DEE
Mme. Eyglo EYJÓLFSDÓTTIR
Mme. Jorun Buli HOLMBERG
M. Markku JAHNUKAINEN
M. Preben SIERSBAEK LARSEN
M. João de LIMA PINHEIRO
Mme. Claudia NIEDERMAIR
M. Håkan NORDIN
M. Leif THORSSON

Rédaction: Victoria SORIANO
Agence Européenne pour le Développement de l'Education des
Personnes à Besoins Educatifs Spécifiques



PREFACE.....	6
INTRODUCTION.....	7
1 LA TRANSITION.....	10
2 RESULTATS ANTERIEURS.....	12
2.1 Principaux Problèmes.....	15
3 LE TRAVAIL DE L'AGENCE EUROPEENNE.....	19
4 ELEMENTS ET FACTEURS SIGNIFICATIFS.....	22
4.1 Existence et application des politiques et mesures pratiques.....	23
4.2 La participation des élèves. Le respect du choix personnel de l'étudiant.....	25
4.3 L'élaboration d'un programme éducatif individuel adéquat.....	27
4.4 L'implication directe et la coopération de toutes les parties concernées.....	29
4.5 Des relations étroites entre l'école et le marché du travail.....	31
4.6 La transition vers l'emploi fait partie d'un long processus.....	34
5 RESUME DES RESULTATS.....	37
6 RECOMMANDATIONS.....	40
7 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	47
PARTENAIRES DE TRAVAIL DE L'AGENCE EUROPÉENNE ET EXPERTS NATIONAUX DE LA TRANSITION.....	49





PREFACE

Nous voulons exprimer nos plus sincères remerciements aux Partenaires de Travail Nationaux de l'Agence Européenne pour leur aide et leur coopération, ainsi qu'à tous les autres professionnels impliqués qui ont organisé les visites de leurs écoles ou centres de formation, qui nous ont fourni de la documentation, et qui ont nous accordé un temps précieux pour participer à l'élaboration de ce document.

Jørgen Greve
Directeur



INTRODUCTION

Le sujet de “la transition de l'école à l'emploi” a été choisi par les pays membres de l'Agence Européenne du fait de l'importance reconnue de ce domaine et de l'intérêt partagé par tous à l'égard des problèmes de formation, de qualification et d'emploi des jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques.

L'un des principaux objectifs du présent document est de souligner l'implication directe de professionnels dans ce domaine. Plus de 60 professionnels venant de 16 pays ont partagé leurs expériences pour mener ainsi une réflexion critique sur leur pratique quotidienne de la transition. Cet exercice délicat visait à mieux définir les problèmes existants – le *quoi* et le *pourquoi* du processus de transition– et identifier les moyens d'améliorer la pratique – *comment* la transition devrait-elle avoir lieu ?

A la fin de l'année 1999, l'Agence Européenne a analysé et établi un bilan des données et informations existantes au niveau européen et international, concernant les questions de la formation et de l'emploi des jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques. Cette étude a fourni le cadre et la base permettant d'analyser les informations nationales délivrées par des professionnels de la transition désignés par les 16 pays impliqués dans ce thème. Les informations recueillies au niveau national avaient trait aux politiques existantes, à l'application du processus de transition, aux problèmes rencontrés et aux résultats. Les professionnels devaient notamment fournir une information pertinente et concernant des enjeux tels que :

- L'accès à des opportunités éducatives pour les jeunes ayant des besoins spécifiques, après le cursus scolaire obligatoire;
- L'existence de programmes de transition;
- La situation de l'emploi / du chômage pour les personnes ayant des besoins spécifiques ;
- L'existence d'une législation et de mesures politiques concernant la transition ou d'actions en faveur de l'emploi;



- A la fois les points sensibles et les éléments positifs dans la situation nationale.

Pour compléter l'information nationale, un certain nombre de projets / de pratiques (au minimum un ou deux par pays) ont été sélectionnés pour être analysés. Ces projets concernaient des écoles secondaires, des centres de formation professionnelles ou toute infrastructure éducative similaire s'occupant d'élèves présentant divers besoins spécifiques. Comme le but était d'avoir une vue d'ensemble aussi large que possible sur la situation dans les différents pays en respectant les priorités nationales exprimées, cette étude ne s'est limitée à aucun groupe cible particulier. De même, aucune sélection n'a été opérée sur le type de dispositif éducatif concerné (école ordinaire ou spécialisée). Une brève description a été faite de chaque projet, en répondant à deux questions essentielles :

- (a) ce que le projet a couvert, comment il s'est déroulé et pourquoi (le procédé),
- (b) son impact (les résultats).

A partir de cet ensemble d'informations à recueillir, les professionnels ont participé à plusieurs visites d'études et réunions de travail impliquant différents pays. Le but était d'identifier les points communs et les différences de pratique entre les pays mais aussi de faire une première analyse – similitudes et contradictions – des diverses expériences, de sorte à faire ressortir les éléments clefs à considérer, à renforcer ou à modifier dans le domaine de la transition. La base de donnée en ligne consacrée à la Transition (sur www.european-agency.org) décrit les résultats de ces visites d'études et réunions de travail.

Le but premier du présent document est de fournir une vue globale des stratégies et des procédés qui semblent efficaces dans le domaine de la transition. Après une analyse générale des caractéristiques les plus significatives, on abordera les obstacles fréquemment mentionnés dans ce secteur et l'on identifiera les facteurs jouant un rôle important pour la



transition. Le dernier chapitre comporte un ensemble de recommandations à l'attention des politiques et des professionnels visant à améliorer le processus de transition.

Ce document de synthèse présente un résumé des principales questions discutées depuis deux ans par les professionnels qui ont participé à la concertation, de sorte à fournir des éléments de réflexion dans la perspective des développements futurs aux niveaux politique et professionnel.

Il est impossible de faire dans ce document condensé un tableau complet et détaillé de toute l'information recueillie tout au long de ce projet. Le lecteur intéressé par une information spécifique ayant trait à la situation de chaque pays ou à certains thèmes pourront trouver une information plus détaillée sur la base de donnée en ligne consacrée à la Transition sur le site de l'Agence Européenne : www.european-agency.org

1 LA TRANSITION

Le concept de transition de l'école à l'emploi ou à la vie active apparaît dans plusieurs documents internationaux avec un sens légèrement différent. Cependant, dans toutes les définitions, on trouve trois idées principales :

- 1) *le processus* – dans le sens du travail préparatoire requis et de la durée nécessaire à la transition;
- 2) *le transfert* – le passage d'une étape de vie ou d'un niveau éducatif à une autre étape ;
- 3) *le changement* – en termes de situations personnelles et professionnelles.

Le Cadre d'Action défini à Salamanque affirme que les jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques devraient être soutenus au moment du passage effectif de l'école à la vie active adulte. Les écoles devraient aider ces jeunes à devenir actifs sur le plan économique et à avoir les compétences nécessaires à la vie quotidienne. Elles devraient leur offrir des formations pour qu'ils acquièrent les savoir-faire qui répondent aux attentes et aux demandes sociales et en matière de communication de la vie adulte (Unesco, 1994).

La transition est décrite dans d'autres documents (cf. par exemple Pellisé, 1996) comme un processus continu d'adaptation qui implique de nombreuses variables ou facteurs différents. Ce processus a lieu en permanence au cours de la vie, avec des moments critiques comme l'entrée au jardin d'enfant, la fin de la scolarité obligatoire ou la sortie du secteur éducatif.

Le Bureau International du Travail définit la transition comme un processus d'orientation sociale qui implique un changement de statut et de rôle (par exemple d'étudiant à stagiaire, de stagiaire à professionnel, de la dépendance à l'indépendance) et qui est central à l'intégration dans la société. La transition nécessite un bouleversement de ses relations, de sa routine et de sa propre image. Pour que la transition de l'école à l'emploi



se fasse le mieux possible, les jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques doivent définir en détails leurs objectifs et identifier le rôle qu'ils désirent jouer dans la société (BIT, 1998).

Pour l'OCDE (2000), la transition vers la vie professionnelle n'est que l'une des nombreuses étapes par lesquelles les jeunes doivent passer avant de parvenir à l'âge adulte. Dans le contexte de l'apprentissage tout au long de la vie, la transition de l'éducation initiale (que ce soit l'enseignement secondaire ou tertiaire), est simplement perçue comme la première des nombreuses transitions entre apprentissage et travail par lesquelles les jeunes vont passer tout au long de leur vie.

L'Enquête sur les Forces de travail (Commission Européenne, 2000) révèle que la transition de l'école à l'emploi n'est pas linéaire, que le moment où le jeune quitte l'école n'est pas forcément suivi de celui où il commence à travailler. Celle-ci est graduelle et les jeunes alternent périodes d'études et expériences professionnelles.

Dans le cadre du travail effectué par l'Agence Européenne sur ce sujet, il apparaît que la transition vers l'emploi s'insère dans un processus long et complexe qui couvre toutes les phases de la vie nécessitant une attention particulière. "Une bonne vie pour tous" ainsi qu' "un bon travail pour tous" sont les objectifs ultimes d'un processus de transition réussi. Ni le type de prise en charge, ni l'organisation des écoles ou des autres infrastructures éducatives ne devraient interférer ou empêcher l'aboutissement d'un tel processus. La transition de l'école vers l'emploi devrait induire la participation permanente de l'élève, l'implication des familles, la coordination entre les services concernés et une coopération étroite avec le secteur de l'emploi (Agence Européenne, 2001).

2 RESULTATS ANTERIEURS

Une première étude et analyse des informations disponibles aux niveaux européen et international (se limitant aux documents publiés entre 1992 et 1999 et impliquant quatre pays minimum), a révélé des préoccupations générales assez semblables:

- Comment les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques peuvent être préparées à la vie adulte et à être des membres à part entière de notre société ? (Pericas, 1999)
- Comment garantir aux personnes ayant des besoins spécifiques l'accès, tout au long de leur vie, à des opportunités éducatives efficaces et qui leur permettent d'augmenter leurs capacités à être indépendants? (Lauth, 1996)
- Comment réduire le nombre de jeunes qui quittent un enseignement ou un apprentissage au stade initial et qui n'ont pas un minimum de qualifications? (Joint Employment Report, 1998).

Une lecture attentive de la documentation ayant trait à l'éducation et celle ayant trait à l'emploi montre que, parmi les questions les plus problématiques soulevées dans la majorité des documents, un certain nombre apparaît en commun dans les deux secteurs. Ainsi, même si ces problèmes peuvent peut-être être abordés avec des perspectives différentes, on peut les interpréter comme étant "les deux côtés de la même pièce". Ceci souligne les liens étroits entre les secteurs de l'éducation et de l'emploi. Les thèmes qui posent problème ont un *impact au niveau interne*, à l'intérieur même du secteur considéré, mais aussi un *impact externe* sur l'autre secteur.

Le tableau ci-dessous énumère brièvement les problèmes soulevés dans la plupart des documents, par secteur, en y ajoutant de courtes références explicatives. Les différences de termes utilisés par les divers auteurs ont été notées et utilisées ici.

Education et Formation	Emploi
<ul style="list-style-type: none"> • Pourcentage élevé d'abandon scolaire: <p>Un nombre important d'élèves commence à suivre un enseignement ou une formation post-scolaire mais une large proportion n'arrivera jamais au bout de ces études. En dépit du manque de données précises à ce sujet, on peut dire qu'un fort pourcentage d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques ne termine pas le programme éducatif qu'ils sont sensés suivre. (OCDE, 1997).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Taux élevé de chômage: <p>Les personnes présentant un handicap sont désavantagées face à l'emploi. Le taux de chômage des personnes présentant un handicap est remarquablement plus élevé – deux à trois fois plus – que pour les non handicapés (BIT, 1998).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Accès limité à l'éducation et à la formation: <p>En Europe, les chiffres révèlent que les personnes présentant un handicap sont désavantagées sur le marché de l'emploi, non pas en raison d'une incapacité liée à leur handicap, mais du fait du faible accès qu'elles ont à l'éducation et à la formation (BIT, 1998).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Accès limité à l'emploi: <p>Généralement, les personnes présentant un handicap rencontrent plus de difficultés à trouver un emploi et sont plus susceptibles de rester au chômage pendant une longue période (Lauth, 1996).</p> <p>Il semble que les mesures politiques qui s'adressent aux besoins spécifiques des personnes ayant un handicap ne soient pas assez intégrées dans les autres domaines politiques, en particulier ceux ayant à faire avec la prévention du chômage de longue durée ou avec</p>

	l'adaptation des conditions de travail pour faciliter l'intégration dans la vie active (Commission Européenne, 1998).
<ul style="list-style-type: none"> • Manque ou peu de qualifications: <p>Les faibles performances scolaires et le manque de qualifications ont été avancés comme étant des raisons expliquant pourquoi les personnes présentant un handicap n'arrivent pas mieux à trouver du travail. Les données actuelles révèlent que de nombreuses personnes présentant un handicap manquent de qualifications appropriées pour un travail (BIT, 1998).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Difficultés face à des conditions de travail en évolution: <p>Les conditions de travail sont progressivement en train de changer. Pour avoir une hausse de l'emploi, il faut mettre en place une stratégie offensive qui produise une hausse de la demande, plutôt qu'une stratégie défensive. Cela nécessite des investissements dans la capacité physique de production, les ressources humaines, le savoir et les compétences (Commission Européenne, 1996).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Sous-estimation de leurs capacités: <p>Souvent, les enseignants, les parents et le public en général sous-estiment la capacité des personnes présentant un handicap à fournir un travail rémunéré et compétitif (Unesco, 1994).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Attitude négative des employeurs: <p>On trouve encore chez les employeurs des préjugés puissants. Souvent, ceux-ci révèlent un manque de compréhension claire des capacités et des qualifications que peuvent avoir les jeunes présentant un handicap (BIT, 1998).</p>

<ul style="list-style-type: none"> • La formation professionnelle n'est pas toujours liée au monde du travail: <p>La formation professionnelle a besoin de plus d'informations sur les savoir-faire recherchés par les employeurs. (Commission Européenne, 1992).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Contacts restreints ou inexistants avec l'éducation : <p>La coopération entre l'éducation et l'emploi est décrite dans de nombreuses publications comme étant très limitée ou non existante.</p>
--	--

On trouvera ci-dessous des explications plus complètes et des informations plus détaillées sur les caractéristiques des problèmes soulignés dans les différents documents.

2.1 Principaux Problèmes

Les principaux problèmes et difficultés identifiés lors de la lecture attentive des documents consacrés à la transition peuvent être regroupés dans les huit thèmes suivants:

1. Données

Les données dans ce domaine sont très limitées, ce qui rend la comparaison entre les pays assez difficile. En dépit de différences de termes utilisés entre les pays (étudiants "présentant un handicap" ou "ayant des besoins spécifiques"), en moyenne, la population présentant des besoins éducatifs spécifiques constitue de 3 à 20% des jeunes âgés de moins de 20 ans (Agence Européenne, 1998; Eurybase, 1999).

2. Taux de réussite

En 1995, le pourcentage de jeunes entre 20 et 29 ans n'ayant pas de diplôme de fin d'étude du secondaire s'élevait à environ 30% (Eurostat). Cette proportion est encore plus importante chez les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. On peut difficilement estimer le nombre d'élèves qui quitteront immédiatement la structure scolaire, une fois atteint le stade où



l'école n'est plus obligatoire, mais on peut affirmer que cette proportion sera importante. Même si elles ne sont pas assez précises, les données à ce sujet révèlent que beaucoup d'élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques commencent des études ou une formation après la fin de l'école obligatoire ; mais une grande partie d'entre eux ne vient jamais à bout de l'enseignement secondaire (OCDE, 1997). Dans certains pays, près de 80% des adultes ayant des besoins éducatifs spécifiques ne sont pas allés au-delà du primaire ou peuvent être considérés comme illettrés de fait (Lauth, 1996).

3. Accès à l'éducation et à la formation professionnelle

En théorie, on propose aux élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques le même éventail de choix d'orientation qu'aux autres élèves, mais dans la pratique, ce sont uniquement des programmes orientés vers l'aide sociale ou des emplois faiblement rémunérés qui leur sont généralement offerts (OCDE, 1997). Ces élèves ne sont pas forcément intéressés par ce qui leur est alors proposé et les études ou les formations ne répondent pas toujours à leurs intérêts et à leurs besoins. Cela met ces élèves dans une position désavantageuse sur le marché du travail (Bureau International du Travail, 1998). Etablir des programmes éducatifs plus appropriés et adaptés aux élèves pourrait être une solution à un grand nombre de problèmes, et notamment ceux rencontrés dans la phase de transition (Agence Européenne, 1999).

4. Formation professionnelle

Fréquemment, la formation professionnelle n'est pas liée aux réelles pratiques d'emploi ; elle prend souvent place dans une structure séparée, et elle n'est pas couramment orientée vers des professions complexes. Les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques ne reçoivent pas le savoir-faire approprié requis pour travailler et les initiatives de formation doivent être mieux conçues pour répondre aux demandes actuelles du marché du travail. (BIT, 1998).

5. Taux de chômage

Le taux de chômage chez les personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques est de deux à trois fois supérieur à celui du reste de la population (BIT, 1998). Les données nationales des pays comptent uniquement comme chômeurs les personnes inscrites comme telles, mais une forte proportion de personnes à besoins éducatifs spécifiques ne s'est pas enregistrée comme chômeur- ils n'ont même pas une chance de se voir proposer un travail (Lauth, 1996). Après la retraite et les dépenses de santé, la persistance du chômage des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques est devenue la troisième préoccupation principale à laquelle sont consacrés les fonds de protection sociale (Commission Européenne, DG Emploi, 1997). Pour susciter une hausse de l'emploi, il faut adopter une stratégie offensive (politique active), qui entraîne une hausse de la demande, et non une stratégie défensive (politique passive). Il faut donc investir dans les capacités physiques de production, les ressources humaines, le savoir et les compétences. Dans ce sens, les jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques devraient avoir un rôle proactif dans la planification de leur propre futur (Commission Européenne, 1998).

6. Attentes et attitudes

Tous les documents sont d'accord sur cette question. Enseignants, parents, employeurs, et le public en général sous-estiment les capacités des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques. La coopération est très importante à ce niveau, pour que se développe une vision réaliste des compétences des élèves, dans tous les secteurs de l'éducation, et notamment lors de la transition vers l'emploi (Agence Européenne, 1999).

7. Accessibilité du lieu de travail

Il y a encore des problèmes concernant l'accessibilité physique des lieux de travail, et l'accès à une assistance personnelle et technique. Information et soutien des employeurs sont aussi



soulignés dans de nombreux documents comme étant des éléments clefs.

8. Application de la législation existante

Certains pays manquent de cadres légaux concernant la transition vers l'emploi ou ceux-ci réglementent un système inflexible. La mise en place des quotas d'emplois pour soutenir l'embauche de personnes ayant des besoins spécifiques semble avoir quelques inconvénients au niveau de son application et exécution. On lui préfère dans la plupart des pays la combinaison des mesures existantes, ce qui permet une efficacité à divers degrés. De fait, aucun exemple n'a été trouvé où le système de quotas ait atteint ses objectifs. Néanmoins, les défenseurs de ce système rétorquent que les ressources provenant du versement des taxes et des contraventions (par ceux qui ne respectent pas les quotas) permettent de développer d'autres mesures en faveur de l'emploi.

La législation anti-discrimination pose également problème : on a en effet parfois l'impression qu'une telle loi est plus une opération de communication visant les personnes ayant des besoins spécifiques et les employeurs, qu'une réelle tentative de remédier aux problèmes rencontrés par les individus (ECOTEC, 2000).

Tous les documents et toute l'information mentionnés ci-dessus ont fourni une base solide pour les discussions menées par les professionnels lors des visites d'études et des réunions de travail. Le chapitre suivant donne une vue globale des résultats de ces discussions.

3 LE TRAVAIL DE L'AGENCE EUROPEENNE

Notre étude dans le cadre du projet de Transition de l'Agence Européenne s'est cantonnée au secteur de l'éducation, le but étant de tenter d'analyser en profondeur et de mieux comprendre les questions identifiées auparavant. Les difficultés soulignées par le secteur de l'emploi et leur impact sur l'éducation sont toujours restées présentes à notre esprit, tout comme les mesures éducatives visant des possibilités d'emploi ultérieures pour les élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Cependant, il faut souligner que le but de ce présent document n'est pas de fournir une réflexion en profondeur sur les mesures et les politiques de l'emploi. En ce sens, l'analyse de la transition dans les différents pays s'est principalement concentrée sur les aspects concrets relatifs à des situations d'éducation particulières. Nous avons uniquement fait référence aux mesures et tendances du secteur de l'emploi lorsque cela était nécessaire, et dans leur sens le plus large.

Les éléments clefs soulignés lors de la phase d'analyse des textes ont été utilisés comme point de départ pour la collecte et la mise à jour des informations nationales sur la transition, disponibles dans la base de donnée de l'Agence Européenne. Les professionnels venant des 16 pays impliqués dans les discussions sur la transition ont considéré que les huit thèmes présentés dans le chapitre précédent sont toujours problématiques. Ceci dit, les représentants de tous les pays ont avancé le fait que certains développements s'étaient opérés en direction de meilleures situations d'emploi ainsi que concernant les taux de qualification et les opportunités professionnelles des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques. Ces évolutions ont principalement eu lieu au niveau local, où des projets sont mis en place pour dépasser les difficultés existantes.

Dans le cadre du projet de l'Agence Européenne, plusieurs échanges entre professionnels de la transition des différents pays ont été organisés pour discuter de la pratique quotidienne de chacun dans ce domaine. Suite à ces échanges, il est apparu que six domaines nécessitaient d'être analysés plus en



profondeur. Ceux-ci sont énumérés et décrits brièvement ci-dessous :

- Implication de l'étudiant dans le processus de transition: comment ce processus devrait-il être organisé pour que l'élève en soit le centre ? Ce sujet comprenait des questions portant sur:
 - a) l'évaluation et le suivi,
 - b) l'élaboration de Programmes Educatifs Individuels,
 - c) l'implication des familles.

- Modèles de transition: quels types de modèles sont utilisés dans les différents pays pour mettre en oeuvre la transition de l'école vers l'emploi ? Les questions clés comprenaient :
 - a) les stratégies développées et mises en oeuvre pour la formation des élèves dans de réelles situations d'emploi,
 - b) les stratégies appliquées pour établir des contacts avec les employeurs et les entreprises,
 - c) une attention spéciale donnée au "*dual system*" qui combine un enseignement théorique à une formation pratique sur les lieux de travail.

- Accréditation: quels types de qualifications et de diplômes sont délivrés aux étudiants ? Les enjeux principaux concernaient:
 - a) le contenu et la valeur des qualifications et des diplômes, le type de réponse face aux demandes académiques et professionnelles,
 - b) le rôle des qualifications "intermédiaires",
 - c) la reconnaissance des diplômes (ceci concernait en particulier les étudiants avec des difficultés d'apprentissage moyennes ou sévères).

-
- 
- Soutien: de quel type sont les mesures de soutien fournies pour la transition de l'école à l'emploi ? Les discussions portaient sur:
 - a) les objectifs et le rôle des différents types de mesures de soutien,
 - b) l'identification de chevauchements ou de redondances parmi celles-ci.

 - Travail en réseau : quelles sortes de services sont impliquées en plus de l'éducation, quels sont les types de relations qu'ils entretiennent, et leur coopération est-elle effective entre eux ?

 - Politiques et mesures pratiques: qu'existe-t-il comme mesures "d'assistance", s'il en existe aucune dans les pays, et quel est leur degré d'application ? Les enjeux abordés portaient sur:
 - a) l'impact des mesures telles que le système de quota sur l'emploi des personnes ayant des besoins spécifiques,
 - b) les raisons de l'impact limité de ces mesures dans certains pays,
 - c) la dimension dans laquelle certaines mesures sociales seraient susceptibles de renforcer la discrimination.

Ces questions formaient la base de la discussion à partir de laquelle des éléments généraux et des facteurs clefs ont été identifiés. Ceux-ci sont décrits dans le chapitre suivant et illustrés par des exemples pratiques fournis par les pays.

4 ELEMENTS ET FACTEURS SIGNIFICATIFS

Ce chapitre décrit les éléments clefs à considérer dans le domaine de la transition qui émergent des résultats du travail mené par les différents professionnels participant au projet. Les discussions étaient basées sur les six thèmes décrits dans le chapitre précédent, à savoir : 1) l'implication de l'élève dans le processus de transition; 2) les modèles de transition; 3) l'accréditation; 4) les mesures de soutien; 5) le travail en réseau; 6) les politiques et les mesures pratiques.

Les résultats ont souligné que la transition vers l'emploi est un processus complexe et qu'une attention particulière devait être donnée à plusieurs aspects particuliers du processus:

- a) L'existence et l'application des politiques et des mesures pratiques ;
- b) La participation de l'élève et le respect de ses choix personnels ;
- c) Le développement d'un programme éducatif individuel adéquat ;
- d) La participation directe et la coopération de tous les acteurs impliqués : famille, professionnels et services ;
- e) Le besoin d'une relation de travail étroite les services de l'éducation et ceux de l'emploi.

Nous présentons chacun de ces éléments ci-dessous avec : une courte définition et une énumération des principaux facteurs faisant obstacles et, à l'inverse, de ceux « facilitant » un processus de transition réussi. Ces facteurs seront illustrés par des exemples provenant des différentes descriptions pratiques ou des discussions entre les professionnels. Les exemples (en italique) sont seulement mentionnés brièvement ici : le lecteur trouvera plus de détails dans les sections consacrées aux pratiques, aux publications officielles et aux vues globales des pays dans la base de données en ligne consacrée à la Transition (www.european-agency.org).

4.1 Existence et application des politiques et mesures pratiques

Une législation, déterminant les politiques et les mesures pratiques, est nécessaire pour soutenir la mise en oeuvre d'un processus de transition réussi, ainsi qu'à la protection des droits des jeunes pour qu'ils soient membres à part entière de la société. Les gouvernements fournissent et offrent différentes possibilités, mais l'application de la législation est souvent difficile.

Obstacles:

- Le manque de coordination: des secteurs différents peuvent essayer d'appliquer des mesures susceptibles d'avoir un impact positif individuellement, mais qui entrent en conflit avec des politiques et mesures existant dans d'autres secteurs.
- Les politiques passives: certaines mesures sociales (comme la retraite anticipée ou les pensions et autres allocations) peuvent faire barrière aux initiatives en faveur de l'autonomie et de l'emploi. Il est nécessaire d'épuiser tous les moyens de trouver du travail avant que la mise en retraite ou le versement d'une pension soient offertes comme une solution facile.

Facteurs "facilitants":

- L'application de politiques flexibles venant de la législation: dans certains pays, les politiques sont flexibles et permettent des possibilités variées dans le domaine de la transition. Cependant, la législation doit être appliquée au travers d'actions et de mesures concrètes (cf. dans la section des Pratiques, "Practices", la planification de la transition, Royaume-Uni, UK1, *East of England Region*).
- Des mesures flexibles: il y a un besoin de flexibilité au niveau des allocations et des pensions pour que celles-ci s'adaptent à la situation réelle – au niveau des possibilités et demandes – de chaque personne. L'égalité des droits et des chances ne peut être pervertie



contre ou en faveur des personnes ayant des besoins éducatifs spécifiques. (cf. la section des Publications Officielles, “Official Publications”, *Active Employment Policies and Labour Integration of Disabled People: Estimation of the Net Benefit*”).

- Les règlements nationaux: il est indispensable d’avoir des règles obligatoires régissant la préparation des projets individuels de transition école/vie sociale et professionnelle pour tous les jeunes, au lieu de dépendre de chaque école ou des initiatives locales (cf. la section des Vues Générales des Pays, “Country Overview”, *France*).
- Les projets locaux: le soutien aux projets locaux semble engendrer de meilleurs résultats que les initiatives menées par les politiques au niveau national : les projets locaux sont en effet moins soumis à une application contraignante des politiques et ils sont plus proches de la réalité des situations individuelles sur le terrain (on peut en trouver des exemples dans chaque élément de la section des Pratiques, “Practices”)
- L’information aux employeurs: les employeurs ont besoin d’être informés sur la législation et les mesures politiques existantes – et les intérêts qu’elles peuvent présenter pour eux- de sorte à étendre et améliorer leur participation (cf. la section des Vues Générales des Pays, “Country Overview”, *Suède*).
- Les organisations bénévoles: les organisations à but non lucratif jouent un rôle important dans le travail avec et pour les personnes ayant des besoins spécifiques pour promouvoir leurs intérêts auprès des gouvernants. Cela évite le risque que certains groupes de jeunes soient exclus en raison du fait que personne ne défend ou ne fait entendre leurs intérêts (cf. la section des Pratiques, “Practices”, Italie, IT2, *La Lega del Filo D’Oro*).



4.2 La participation des élèves. Le respect du choix personnel de l'étudiant

La participation implique que l'élève, sa famille et les professionnels travaillent ensemble pour élaborer un programme éducatif individualisé. Cela impliquera, dans le processus, la négociation d'un programme qui respecte le choix personnel de l'étudiant et qui, au lieu de lui interdire certaines possibilités, lui ouvre des portes. L'élève et sa famille doivent sentir qu'ils sont entièrement inclus dans la planification du processus de transition.

Obstacles:

- La surprotection: elle est un inconvénient majeur. On fait ici référence à la surprotection de la part des professionnels et de la famille de l'étudiant. Elle concerne toutes les personnes ayant des besoins spécifiques, mais plus particulièrement ceux ayant des difficultés d'apprentissage. Elle entraîne une limitation accrue du choix personnel de l'étudiant.

Facteurs "facilitants" :

- Les aspirations et désirs des jeunes: les aspirations propres de l'élève et ses besoins reconnus devraient être le point de départ de la préparation des programmes de transition et devraient toujours, une fois les objectifs irréalistes renégociés et révisés, constituer la base des projets individuels de transition école/vie sociale et professionnelle (cf. la section des Pratiques, "Practices", Norvège, NO2, Erik).
- L'implication des élèves et des parents: des rencontres formelles avec les professionnels devraient être menées de sorte à s'assurer que les contributions des parents et des étudiants soient écoutées et respectées. Les jeunes et leurs familles peuvent aussi être aidés pour développer un projet d'avenir au sein de cercles de soutien. Ces derniers sont des groupes basés sur la communauté des parents et des amis ainsi que des professionnels clefs et supervisés par un animateur



formé et qualifié. Chaque groupe se réunit régulièrement dans la maison du jeune concerné. Lorsqu'un projet a été conçu en détail, le jeune et ses parents peuvent le présenter lors de rencontres formelles à l'école ou ailleurs. Ces groupes peuvent parfois aider le jeune à trouver un travail (cf. la section des Pratiques, "Practices", Autriche, AT8, *Spagat*).

- Des stratégies éducatives claires: elles devraient être développées par l'école de sorte à garantir la participation des élèves. Le programme éducatif doit être conçu, mis en place et évalué de sorte que les élèves soient activement impliqués et invités à prendre des décisions sur les développements ultérieurs et sur l'évaluation (on peut en trouver des exemples dans chaque élément de la section des Pratiques, "Practices").
- Le profil de compétences: une information documentée sur les capacités de l'élève doit être disponible. Cela implique que les élèves eux-mêmes sont impliqués dans l'identification des savoir-faire et compétences qui leur seront nécessaires et qui doivent correspondre à leurs capacités. Les élèves doivent pouvoir bénéficier d'un nombre maximum d'opportunités pour acquérir de l'expérience pratique dans différents secteurs professionnels de sorte à mieux percevoir leurs capacités et leurs possibilités. Des outils objectifs d'évaluation aideront à appréhender ces éléments (cf. la section des Pratiques, "Practices", Espagne, ES1, *Perez Urruti*).
- Des options ouvertes et une information claire: les étudiants sont directement confrontés à des questions importantes qui ne concernent pas seulement l'école, l'éducation ou la formation : un logement, des loisirs et des opportunités sociales, un emploi, des allocations, des sources de soutien et une éducation continue



doivent aussi leur être fournis. L'information doit être délivrée de façon claire et coordonnée pour que les élèves et leurs familles puissent choisir leur vie future et toutes autres questions les concernant (cf. la section des Pratiques, "Practices", Danemark, DK1, *Via*).

4.3 L'élaboration d'un programme éducatif individuel adéquat

Le programme éducatif individuel doit nécessairement être élaboré en collaboration avec l'élève et ses parents et il doit concerner non seulement les progrès de l'élève mais aussi tout changement à apporter à son expérience scolaire. Les pays ont insisté sur la distinction entre "*programme éducatif individuel*" (plus large et orienté vers le domaine de l'éducation) et "*projet de transition*" (plus centré sur les questions de transition et lié à la vie adulte et l'emploi). Ces deux dispositifs doivent cependant être en étroite relation.

Obstacles:

- Le contenu: le programme éducatif individuel est principalement orienté vers le secteur académique. S'ils sont mentionnés, les aspects sociaux ou personnels semblent n'y jouer qu'un rôle insignifiant.
- Les diplômes: dans certains cas, on ne délivre pas de diplômes officiels, ce qui donne des chances inégales aux étudiants. De plus, on observe des contradictions évidentes entre les qualifications atteintes et les diplômes obtenus, ce qui persiste à être un obstacle pour obtenir un salaire équivalent aux autres employés. Enfin, les qualifications sont principalement basées sur une évaluation des attitudes et des compétences pratiques, générales et sociales de l'élève, ce qui ne correspond pas toujours aux résultats attendus après l'obtention d'un diplôme formel.

Facteurs "facilitants":

- Le projet individuel de transition école/vie sociale et professionnelle : il doit être inclus dans le programme éducatif individuel et reposer sur la motivation et les



souhaits de l'élève. Le projet individuel de transition devrait aussi comporter :

- les compétences – générales, spécifiques ou individuelles – à acquérir,
- les qualifications à obtenir,
- les opportunités et perspectives d'emploi à considérer.

Il doit être constamment révisé.

Le projet de transition doit aussi garantir l'implication de toutes les personnes concernées et clarifier la responsabilité de chacun. Il devrait offrir :

- une analyse claire des capacités de l'étudiant et un plan de carrière en conséquence,
- une préparation à vivre une situation réelle de travail et
- un suivi sur le lieu de travail.

La planification de la transition doit être révisée à intervalles définis et modifiée en fonction des besoins et du développement de l'élève (cf. la section des Pratiques, "Practices", Portugal, PO3, *Escola EB23 de Carteado Mena*).

- Une évaluation régulière: le programme éducatif individuel doit être évalué régulièrement: par l'élève lui-même pour garantir qu'il est bien au centre du processus de transition, et aussi par les professionnels impliqués. Tous les résultats de cette évaluation doivent être compulsés par écrit (cf. la section des Pratiques, "Practices", Finlande, FI2, *Kurikka*).
- L'approche pluridisciplinaire: l'élaboration du programme éducatif individuel est le résultat du travail d'équipe de tous les acteurs impliqués (cf. la section des Pratiques, "Practices", Allemagne, DE4, *AVJ*).

-
- 
- Elaboration d'un portfolio: le projet individuel de transition devrait fonctionner comme un agenda géré par l'élève et contenant toutes sortes de propositions, de modifications et de résultats. Il devrait également refléter les points forts et les besoins de l'élève. Il doit être rempli par les écoles, les familles et les entreprises (cf. la section des Pratiques, "Practices", Belgique Francophone, BF1, *Amay*).
 - Les diplômes: ils doivent refléter les performances et qualifications des élèves et devraient susciter une reconnaissance réelle qui permettrait aux élèves de changer de travail ou de stage. Tous les postes de travail ne demandent pas de diplôme formel. Les systèmes de formation modulable approuvés par les employeurs semblent être alors une bonne alternative (cf. la section des Pratiques, "Practices", Pays-Bas, NL1, *NPO*).
 - L'égalité des chances: le projet individuel de transition doit garantir une égalité des chances quels que soient le sexe, la culture et l'aire géographique (cf. la section des Pratiques, "Practices", Finlande, F13, *Helsinki City College of Culinary, Fashion and Beauty*).

4.4 L'implication directe et la coopération de toutes les parties concernées

La coopération entre toutes les parties impliquées – familles, écoles, employeurs, syndicats, services de soutien, écoles spécialisées – est cruciale. Leur rôle et leur implication varient selon la phase de la vie de l'étudiant.

Obstacles:

- Le manque de formation: les différents acteurs ne sont pas préparés à la coopération et au partage des responsabilités.
- Le manque de règles claires: même si l'on observe des efforts réalisés par certains pays, les services semblent

hésitants à prendre des initiatives. Il manque des règles claires, et en conséquence le travail en réseaux est inefficace.

- Le manque de communication: l'implication des parents peut paraître problématique dans certains cas, lorsque leurs attentes diffèrent de celles de l'élève ou de l'école. Il est nécessaire de mettre en place des moyens efficaces de communication et de partage de l'information.
- Le manque d'uniformité du langage: les termes et les définitions utilisés par les différents services pour qualifier qui est susceptible de recevoir un soutien pendant le processus de transition, ne sont pas les mêmes.

Facteurs "facilitants":

- L'existence d'un réseau de soutien: il faut que toutes les personnes, les organisations et les services impliqués soient coordonnés, quel que soit l'endroit où ils se trouvent, et que l'un de ces services accepte d'assurer un rôle clair de coordinateur (voir la Section des Pratiques, "Practices", Autriche, AT1, *The Social Network*).
- La définition des tâches: une définition claire des tâches de chaque personne ou service impliqué doit être discutée, détaillée et garantie. Cependant, ceci doit être combiné à une certaine flexibilité permettant des initiatives pour la constitution et/ou la coordination de réseaux. Tout type de soutien en partenariat doit aussi être entériné et bien défini (cf. la section des Pratiques, "Practices", Belgique Flamande, BNL1, *Gemeentelijk Buso*).
- Le renforcement des services d'orientation et de conseil: la fonction et les ressources données à ces services ou



leurs équivalents doivent être renforcées. Le rôle de ces services doit se concentrer principalement sur les problèmes des étudiants plutôt que ceux des entreprises. Ils doivent aussi conseiller les familles sur les allocations sociales et les autres questions qui les concernent. (cf. la section des Pratiques, “Practices”, Autriche, AT2, *Alpha Nova Compass*).

- Une formation approfondie: les différentes parties impliquées doivent être préparées à une coopération approfondie dans le futur et au partage des responsabilités (on peut en trouver des exemples dans chaque élément de la section des Pratiques, “Practices”).
- L’implication des employeurs et des organismes d’emploi: les employeurs et les syndicats doivent être plus actifs et présents dans cette coopération pour garantir de meilleures chances d’emploi pour les jeunes (cf. la section des Pratiques, “Practices”, Allemagne, DE2, *Berufsausbildungswerk Mittelfranken*).

4.5 Des relations étroites entre l’école et le marché du travail

Les élèves doivent faire l’expérience des vraies conditions de travail. L’objectif principal est de promouvoir leur confiance en eux et leur autonomie, de vérifier les réelles attentes de chaque élève, enfin de leur assurer dans tous les cas un emploi ultérieur. Les experts ont souligné que la formation pratique au sein d’une entreprise effectuée pendant la scolarité est la meilleure façon de donner à l’élève la possibilité d’avoir un contact réel avec les entreprises et avec le marché du travail. Cela aide aussi les élèves à choisir leur orientation en fonction des possibilités sur le marché du travail.

L’école et le marché du travail doivent plus coopérer. Pour ce qui est des écoles, elles doivent suivre les développements et les changements qui se produisent sur le marché du travail.

Obstacles:



- Des systèmes fermés: les écoles et les entreprises appartiennent à deux “mondes” distincts : ils utilisent un langage et des méthodes de travail différents et ils ne suivent pas les mêmes objectifs. Ces deux mondes doivent apprendre à mieux se connaître en partageant leurs préoccupations et en respectant et comprenant les différences qu’ils présentent dans la poursuite du même but: le bénéfice mutuel.
- La scolarité prédétermine les possibilités post-scolaires: parfois il semble que la scolarité prépare essentiellement les élèves à un seul débouché, qui est souvent le travail dans un centre spécialisé. Ces options prédéterminées font barrière au développement personnel et professionnel des élèves. Dans le même sens, les écoles professionnelles empêchent souvent l’entrée d’étudiants ayant des besoins spécifiques parce que les programmes dans ces établissements ne sont pas adaptés ni individualisés.

Facteurs “facilitants”:

- La construction de réseaux: pour améliorer les liens entre les deux secteurs, une solutions efficace serait de mettre en place des réseaux au niveau social ou professionnel et comprenant des organisations comme les associations de parents (cf. la section des Pratiques, “Practices”, France, FR1, *DJINH, Dispositif Jeunes Insertion Handicap*).
- La mise en place de mesures créatives: ces mesures permettraient de trouver des stratégies et des moyens pour dépasser les attitudes négatives sur le marché du travail. Les écoles devraient développer les contacts avec les entreprises et leur montrer comment certaines écoles ont procédé pour intégrer des élèves ayant des besoins éducatifs spécifiques (cf. la section des Pratiques, “Practices”, Portugal, PO1, *Projecto PROACT, escola Basica 2/3 de S.Pedro do Sul*).

- L'extension des "dual systems": la combinaison de la théorie à l'école et de la pratique dans les entreprises (système double) apparaît comme un principe efficace qui doit être appliqué à tous les étudiants (on peut en trouver des exemples dans chaque élément de la section des Pratiques, "Practices",).
- L'organisation de mesures de formation flexibles: par exemple, mettre en place des années préparatoires avant de commencer à être formé à un travail; mettre en place une année de spécialisation supplémentaire avant de chercher du travail; allonger la formation professionnelle aussi longtemps que le besoin s'en fait sentir; fournir une formation professionnelle en plusieurs modules; fournir une formation au travail pratique de 6 mois pour tous les élèves, au sein de leur trois années d'études spécialisées ou de formation professionnelle ((on peut en trouver des exemples dans chaque élément de la section des Pratiques, "Practices", et notamment, Allemagne, DE3, BO10 – *Berufsorientierender Lehrgang in Kooperation mit Betrieben der freien Wirtschaft*)).
- L'amélioration de la communication entre les secteurs: il faut ouvrir l'école au secteur de l'emploi, en invitant à l'école des professionnels du monde du travail pour parler des possibilités d'emploi avec les étudiants et leurs professeurs (cf. la section des Pratiques, "Practices", Norvège, NO3, Hordalandsmodellen).
- Une banque de données sur l'emploi: une banque de données répertoriant les offres d'emploi disponibles semble aider les étudiants à faire leur choix (cf. la section des Pratiques, "Practices", Norvège, NO3, *Hordalandsmodellen, Aetat Service*).
- Le suivi: les écoles doivent suivre les élèves pendant une certaine période après leur entrée dans la vie active pour garder une trace de ce que devient l'étudiant(e). Ce suivi peut être utilisé comme un outil d'évaluation donnant aux écoles et aux réseaux impliqués les



informations nécessaires pour faire des ajustements et/ou des adaptations à leurs programmes. Un bilan des résultats de l'élève et de la qualité du travail réalisé peut influencer la décision de l'employeur de garder ou d'augmenter le nombre de postes dans l'entreprise (effet *multipliateur*) (cf. la section des Pratiques, "Practices", Pays-Bas, NL1, *NPO – A Job for Every Pupil*).

- Les mesures de soutien: des ressources humaines, financières, techniques, matérielles sont nécessaires pour aider non seulement les employés mais aussi les employeurs (cf. la section des Pratiques, "Practices", Grèce, EL1, *Margarita*).

4.6 La transition vers l'emploi fait partie d'un long processus

Les individus font face à différentes étapes de transition au cours de leur vie. La transition de l'école à l'emploi est l'un de ces moments critiques où les jeunes se préparent à entrer dans la vie économique et adulte. La transition vers l'emploi s'inscrit dans un processus complexe mais qui doit s'organiser de façon claire, transparente et simple pour que les élèves puissent passer du monde scolaire à celui du travail en identifiant et en contournant les obstacles et les difficultés qui se dressent devant eux.

Obstacles:

- Des structures et/ou des procédures rigides du système éducatif : des procédures d'évaluation rigides et un transfert peu coordonné entre les écoles puis entre l'école et le monde du travail, font obstacle à un bon déroulement de la transition.
- Des barrières structurelles: l'existence de financements et de structures administratives variées au sein des systèmes éducatifs, la compétition et le manque de coopération entre les services sont souvent sources de difficultés.

-
- 
- Des barrières légales: l'existence de plusieurs systèmes législatifs dans l'éducation, ou de législations contradictoires réglementant des services différents, empêche également un bon déroulement du processus de transition.

Facteurs "facilitants":

- Un processus précoce: les écoles doivent commencer dès que possible à préparer les élèves à la transition vers la vie adulte et notamment vers l'emploi. Ce processus ne peut pas débuter seulement à la fin de la scolarité obligatoire (cf. la section des Pratiques, "Practices", Suède, SE1, *The Employability Institute*).
- Une orientation adéquate: un programme d'orientation approprié doit être mené pendant le processus de transition (on peut en trouver des exemples dans chaque élément de la section des Pratiques, "Practices").
- Un soutien flexible: l'aide aux élèves doit être suffisamment souple pour répondre aux contextes et aux besoins individuels et pour s'étendre au-delà de la phase de départ de l'école (cf. la section des Pratiques, "Practices", Royaume-Uni, UK2, *Oaklands College*).
- Un "défenseur" ou une personne de référence: un professionnel particulier doit assumer la fonction de personne de référence ou de soutien de l'élève pendant sa période de transition, et aussi longtemps que possible. Ce professionnel doit être principalement basé à l'école et être l'un des membres clefs de l'équipe qui a mis en place le projet de transition école/vie sociale et professionnelle de l'élève (cf. la section des Pratiques, "Practices", Luxembourg, LU2, *LTC – Lycée Technique du Centre*).
- Un suivi: pour garantir une bonne transition, il faut assurer un suivi des élèves après leur départ de l'école (cf. la section des Pratiques, "Practices", Pays-Bas, NL2, *NW-Veluwe*).



Bien que nous ayons souligné ici les différents facteurs de façon séparée, dans la réalité, on observe rarement cette différenciation. Au contraire, ces éléments sont très fortement liés entre eux et il est parfois difficile d'analyser l'un de ces facteurs sans prêter attention aux autres.

De façon générale, on peut classer ces éléments en deux catégories: les *facteurs simples* d'une part, les *facteurs complexes* d'autre part. Les *facteurs simples* sont ceux qui sont définis de façon claire et sans qu'aucune confusion ne soit possible quand on les utilise pour décrire une situation. C'est le cas par exemple du terme d' "égalité des chances" quand on l'utilise comme une condition à garantir dans la transition.

La majorité des facteurs sont *complexes*. On en trouve de deux types: ils sont soit *ambivalents* – lorsqu'une situation positive peut devenir négative, et vice versa – soit *combinés* – quand on peut difficilement dissocier deux facteurs. Les "mesures flexibles" sont un exemple de facteur réversible puisqu'elles expriment une situation positive qui peut facilement devenir négative dans le cas où, par exemple, aucune flexibilité n'est mise en place ou que celle-ci est mal utilisée. Le projet individuel de transition est un bon exemple de facteur combiné puisqu'on ne peut pas facilement le dissocier des autres facteurs tels que "l'évaluation régulière".

5 RESUME DES RESULTATS

Ce rapport a tenté d'aborder trois questions :

- 1) **Les principaux problèmes** rencontrés par les élèves ayant des besoins spécifiques, leurs familles et les professionnels au regard de la transition de l'école à l'emploi. Cette question a été traitée en étudiant la documentation existant aux niveaux européen et international. Les problèmes soulevés par les secteurs de l'éducation et de l'emploi sont assez importants et interconnectés. Les principaux problèmes identifiés dans les deux secteurs couvrent principalement les questions suivantes:
 - Comment empêcher ou réduire le nombre élevé de jeunes au chômage ou en abandon scolaire;
 - Comment augmenter l'accès à une éducation et une formation de qualité;
 - Comment donner des qualifications qui correspondent exactement aux compétences des jeunes et qui, simultanément, soient adéquates pour leur permettre d'affronter la vie adulte et professionnelle;
 - Comment stimuler de meilleurs contacts et une compréhension mutuelle entre les secteurs de l'éducation et de l'emploi.

- 2) **Les éléments clefs** qu'il faut considérer dans le domaine de la transition en tenant compte des problèmes existants. Cette question a été abordée dans les discussions et les documents fournis par divers professionnels venant des 16 pays impliqués dans le projet. Six éléments significatifs ont émergé au regard du concept de transition:
 - a) La transition est un processus qui doit être soutenu par l'existence et l'application d'une législation et de mesures politiques ;
 - b) La transition doit garantir la participation de l'élève et le respect de son choix personnel. L'élève, sa



famille et les professionnels doivent travailler ensemble à l'élaboration d'un programme individuel.

- c) La transition doit inclure le développement d'un programme éducatif individuel centré sur les progrès de l'élève et tout changement à venir dans la situation scolaire.
- d) La transition doit être basée sur l'implication directe et la coopération de toutes les parties concernées.
- e) La transition nécessite une coopération étroite entre les écoles et le marché du travail, pour que les étudiants puissent avoir une expérience des conditions de travail réelles.
- f) La transition fait partie d'un processus long et complexe visant à préparer et faciliter l'entrée des jeunes dans la vie économique et adulte.

- 3) **Les principaux facteurs** qui semblent faciliter ou, au contraire, faire obstacle à la mise en oeuvre d'un processus de transition réussi dans la pratique. Ces facteurs ont été identifiés à partir des pratiques locales sélectionnées par différents professionnels. Ces situations de transition authentiques ont mis en exergue une série de facteurs permettant de faire une description plus détaillée des six aspects soulignés ci-dessus. Ces facteurs semblent agir, soit comme obstacles, soit comme facteurs facilitant un processus de transition réussi. La description de ces facteurs révèle que si un petit nombre correspond à des situations factuelles *simples* – on les appelle alors facteurs simples –, la majorité se réfère à des situations complexes et interconnectées – facteurs *complexes*.

L'analyse des trois thèmes mentionnés ci-dessus a permis de mettre à jour des recommandations à prendre en compte pour l'avenir de la transition. Celles-ci sont énumérées dans le chapitre suivant. Elles s'adressent aux politiques et aux professionnels et visent à fournir des conseils sur la façon



d'améliorer le développement et l'application du processus de transition.

6 RECOMMANDATIONS

Les recommandations énumérées ci-dessous s'adressent aux politiques et aux professionnels. Les recommandations au niveau politique doivent être considérées comme des lignes de force à suivre par les pays aux niveaux national, régional et local.

Ces recommandations reposent sur les éléments et facteurs énumérés dans les chapitres précédents et tentent de souligner les actions pratiques à engager pour faciliter la transition de l'école à l'emploi pour les jeunes ayant des besoins éducatifs spécifiques.

L'existence et l'application des politiques et des mesures pratiques

Recommandations au niveau politique.

Les décideurs devraient:

- Encourager et/ou améliorer de façon effective les politiques coordonnées entre les différents services et éviter la création de nouvelles législations en contradiction ou chevauchement avec les lois existantes.
- Prendre des mesures concrètes pour appliquer dans les faits la législation adoptée, de sorte à éviter les différences et/ou discriminations causées par des ressources humaines ou techniques inégales.
- Consulter, respecter et prendre en compte systématiquement l'avis du mouvement associatif qui travaille pour et avec les personnes ayant des besoins spécifiques.
- Rechercher et promouvoir des politiques actives visant à renforcer l'emploi et l'autonomie personnelle.
- Garantir un contrôle plus étroit et une évaluation de toutes mesures positives en faveur des personnes ayant des besoins spécifiques, telles que le système des quotas, les réductions fiscales, etc., et assurer un bon fonctionnement des services aux niveaux national, régional et local.

-
- 
- Mettre à disposition des employeurs une information exhaustive sur toute mesure légale ou politique les concernant.
 - Veiller à la création de réseaux locaux impliquant tous les partenaires, de sorte à appliquer les politiques nationales.

Recommandations au niveau pratique.

Les professionnels devraient:

- Recevoir toutes les informations, les outils et les compétences nécessaires à l'application de la législation existante et garantir une méthodologie adéquate pour la mettre en oeuvre.
- Evaluer régulièrement les projets locaux innovateurs et diffuser leurs résultats pour obtenir un effet *facilitant*.
- Mettre en place un réseau local au sein duquel tous les partenaires (services de l'emploi, services sociaux, services éducatifs, familles) sont représentés pour discuter, planifier et appliquer les politiques nationales.
- Avoir des méthodes pratiques pour communiquer leurs besoins aux administrateurs à chaque fois qu'une nouvelle mesure est mise en places.

La participation des élèves et le respect de leurs choix personnels.

Recommandations au niveau politique.

Les décideurs devraient:

- Fournir les ressources nécessaires (temps et budget) aux écoles pour mettre en oeuvre leur travail avec l'élève et sa famille.
- S'assurer que les ressources ont été effectivement utilisées pour garantir ce travail de collaboration.

Recommandations au niveau pratique.

Les professionnels devraient:

- Avoir et passer le temps nécessaire avec l'élève et sa famille pour mieux comprendre ses désirs et ses besoins.
- Développer un projet individuel de transition écrit le plus tôt possible, ouvert à l'élève, sa famille et les



professionnels impliqués au cours des différentes étapes dans ou en dehors de l'école.

- Modifier et adapter le projet individuel de transition chaque fois que cela est nécessaire et en coopération avec l'élève.
- Inciter le plus possible l'élève à découvrir ses propres compétences et savoir-faire.
- Donner à l'élève et sa famille toute l'information dont ils pourraient avoir besoin ou les orienter vers des services compétents.
- S'assurer que le programme éducatif individuel et le projet individuel de transition ont une forme accessible pour les élèves ayant, par exemple, des compétences de lecture limitées.

L'élaboration d'un Programme Educatif Individuel adéquat ***Recommandations au niveau politique.***

Les décideurs devraient:

- Donner aux écoles les moyens nécessaires pour garantir l'élaboration de programmes éducatifs individuels. En particulier, les professeurs devraient avoir assez de temps et recevoir les conseils nécessaires pour ces tâches.
- Garantir que le projet de transition est inséré dans le programme éducatif individuel.
- Etablir des normes de qualité concernant les programmes éducatifs individuels.
- S'assurer que les qualifications des élèves sont reflétées dans les diplômes qu'ils obtiennent et que toute situation discriminatoire est évitée.

Recommandations au niveau pratique.

Les professionnels devraient:

- Veiller à ce que l'élève soit au coeur du processus d'élaboration du programme éducatif individuel et du projet individuel de transition.
- Recevoir l'aide nécessaire pour élaborer un programme éducatif individuel reposant sur un travail d'équipe.

-
- 
- S'assurer que le programme éducatif individuel est évalué régulièrement et par écrit par l'élève, sa famille et les professionnels impliqués dans et au dehors de l'école.
 - Développer d'emblée un "agenda" ou un outil équivalent pour garder trace, en un lieu défini, du programme éducatif individuel et de tous les changements qui y ont été introduits.
 - L'agenda devrait prévoir une évaluation de l'attitude, du savoir, de l'expérience et des autres compétences essentielles de l'élève (par exemple au niveau académique, pratique, de la vie quotidienne, des loisirs, de la confiance en soi et de la communication).

L'implication directe et la coopération de toutes les parties concernées

Recommandations au niveau politique.

Les décideurs devraient:

- Mettre en place des mesures pratiques pour la coopération entre les services et assurer un suivi de cette coopération.
- Définir clairement les responsabilités données à chaque service pour permettre une bonne coordination.
- Garantir une évaluation de cette coordination ainsi que du partage des responsabilités de sorte à y intégrer tout changement nécessaire.
- Vérifier que chaque service remplit son devoir et participe au travail de coordination.
- Encourager, au travers de mesures spécifiques, les employeurs et les syndicats à être directement impliqués.
- Promouvoir la coopération et la coordination entre tous les départements impliqués au niveau national.

Recommandations au niveau pratique.

Les professionnels devraient:

- Avoir un réseau de soutien efficace auquel les autres professionnels pourraient adresser leur demande d'assistance et d'information.

- 
-
- Etre officiellement reconnu (en termes budgétaires ou au moins en termes de temps) pour leur travail de coordination avec les autres services.
 - Recevoir une formation plus poussée leur apprenant à mieux définir les tâches de chacun dans le cadre de la coordination et à partager les responsabilités.

Les relations étroites entre l'école et le marché du travail

Recommandations au niveau politique.

Les décideurs devraient:

- S'assurer que tous les jeunes font l'expérience de conditions de travail réelles.
- Garantir l'accès à certains types de formation pratique à tous les élèves, en respectant les différents besoins de chacun.
- Organiser des mesures flexibles de formation, par exemple en instituant des phases préparatoires avant la formation à un travail.
- Développer des encouragements formels et informels en direction des entreprises (par exemple, des réductions d'impôt, une reconnaissance sociale, etc.) pour les inciter à offrir aux jeunes des postes d'apprentissage professionnel.
- Démontrer et insister sur les possibles bénéfices mutuels, au travers de l'évaluation des bons exemples de transition.
- Impliquer les employeurs dans ce type d'initiatives, en coopération avec les services de l'emploi et au travers des campagnes d'information, des réseaux d'employeurs et des syndicats.
- Reconnaître le besoin d'une coopération formelle entre les services de l'éducation et de l'emploi.
- Mobiliser des ressources permettant le développement professionnel continu des professeurs.

Recommandations au niveau pratique.

Les professionnels devraient:

-
- 
- Etre ouverts et mieux informés sur les possibilités du marché.
 - Avoir le temps de visiter des entreprises, d'organiser des réunions avec elles et avec les autres services venant du secteur de l'emploi, de fournir les moyens pour des formations temporaires en entreprises réservées aux professeurs, permettant à ceux-ci de rester en contact avec la pratique.
 - Utiliser les compétences disponibles au sein de l'école pour établir des contacts et signer des accords avec les entreprises.
 - Inviter les professionnels de l'emploi à venir dans les structures éducatives pour rencontrer les élèves et les membres des équipes éducatives.
 - Assurer un suivi des élèves après leur départ de l'école.

La transition vers l'emploi, une partie d'un long processus

Recommandations au niveau politique.

Les décideurs devraient:

- Mettre en place toutes les mesures nécessaires à un bon processus de transition, en identifiant les difficultés et les obstacles et en y apportant des solutions.
- Eviter des procédures éducatives rigides (par exemple au niveau de l'évaluation).
- Faciliter la coopération dans et entre les services et reconnaître le temps passé par les professionnels dans les tâches de coopération et de coordination.
- Garantir l'élaboration d'un projet individuel de transition école/vie sociale et professionnelle assez tôt dans le parcours scolaire de l'élève et non uniquement à la fin de la scolarité obligatoire.
- Reconnaître le besoin qu'un professionnel spécifique agisse comme référent et soutien de l'élève dans le processus de transition.

Recommandation au niveau pratique.

Les professionnels devraient:

- Utiliser des moyens efficaces pour faciliter le processus de transition (par exemple, des conseils appropriés, un



soutien flexible, une bonne coordination, etc.) le temps passé à ces travaux devrait être officiellement et formellement reconnu.

Les professionnels, les politiques et les représentants des employeurs et des syndicats impliqués dans ce projet sont arrivés à la conclusion que l'application de ces recommandations et suggestions améliorerait de façon indubitable le processus de transition. Cela diminuerait aussi certainement un grand nombre de difficultés auxquelles les élèves doivent faire face actuellement lorsqu'ils quittent l'école et qu'ils sont confrontés à la question d'obtenir un emploi.

7 REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes à Besoins Educatifs Spécifiques.- Rédacteurs : Bertrand, L., Pijl, S.J. et Watkins, A.- **The Participation of People with Disabilities within the SOCRATES Programme, Data Appendix** : Rapport mené pour la DG Education et Culture de la Commission Européenne: 2000.

Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes à Besoins Educatifs Spécifiques ; Rédacteur: Meijer, C.J.W.- **Le Financement de l'Education Spéciale**.- Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes à Besoins Educatifs Spécifiques : Middelfart, 1999.

Bureau International du Travail.- **Education, Employment and Training Policies and Programmes for Youth with Disabilities in Four European Countries**.- Bureau International du Travail : Genève, 1998.

Collado, J.C. ; Villagómez, E.- **Active Employment Policies and Labour Integration of Disabled People: Estimation of the Net Benefit**.- Fondation Tomillo, Centre d'Etudes Economiques : Brouillon de rapport mené pour la DG Emploi de la Commission Européenne : 2000.

Commission Européenne.- **Joint Employment Report** : 1998.
Commission Européenne.- **Enquête sur les Forces de travail** : 2000.

ECOTEC Research and Consulting Ltd.- **Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities** : Rapport mené pour la DG Emploi de la Commission Européenne : 2000.

Forum Européen des Personnes handicapées.- **La Déclaration de Madrid** .- Forum Européen des Personnes handicapées : Bruxelles, 2002.

Lauth, O. et al.- **Socialisation and Preparation for Independent Living, Vocational Training and Education of**



Disabled Adults.- Programme Helios : Rapport mené pour la DG Education de la Commission Européenne : 1996.

Organisation pour la Coopération et le Développement Economique.- **Employment Outlook.**- OCDE : Paris, 1996.

Organisation pour la Coopération et le Développement Economique.- **Post-compulsory Education for Disabled People.**- OCDE : Paris, 1997.

Pellisé, C. et al.- **Transition through the Different Levels of Education.**- Programme Helios : Rapport mené pour la DG Education de la Commission Européenne : 1996.

UNESCO - **World Conference on Special Needs Education: Access and Quality.**- UNESCO : Salamanca, 1994.

<http://www.european-agency.org/transit> **Transition from School to Employment** : base de donnée en ligne.- Agence Européenne pour le Développement de l'Education des Personnes à Besoins Educatifs Spécifiques : Middelfart, 2002.

Partenaires de travail de l'Agence Européenne et Experts nationaux de la transition

Allemagne

Mme. Anette HAUSOTTER a.hausotter@t-online.de

(Partenaire de Travail)

M. Alexander BÖHM alexboehm@odn.de

M. Ernst SCHULTE schulte@rwb-essen.de

Autriche

Mme. Irene MOSER irene.moser@aon.at

(Partenaire de Travail)

Mme. Claudia NIEDERMAIR
claudia.niedermair@magnet.at

Mme. Judith PANNOS judith.pannos@ssr-wien.gv.at

Belgique (FR)

Mme. Thérèse SIMON therese.simon@skynet.be

(Partenaire de Travail)

Mme. Danielle CHOUKART danielle.choukart@cfwb.be

Belgique (NL)

M. Theo MARDULIER theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

(Partenaire de Travail)

M. Ludo VLAMINCKX dbo@vlaanderen.be

Mme. Maria CREVE dbo@vlaanderen.be

Danemark

M. Poul Erik PAGAARD poul.erik.pagaard@uvm.dk

(Partenaire de Travail)

M. Preben SIERSBAEK LARSEN siersbaek@uvm.dk

Espagne

Mme. Victoria ALONSO GUTIÉRREZ
victoria.alonso@educ.mec.es

(Partenaire de Travail)

Mme. Marisa HORTELANO ORTEGA
marisa.hortelano@educ.mec.es

Mme. Maria Dolores CEBOLLADA loguar@teleline.es

Finlande

Mme. Minna SAULIO minna.saulio@oph.fi
(Partenaire de Travail)
M. Touko HILASVUORI touko.hilasvuori@minedu.fi
Mme. Eija EL DAOUK eija.eldaouk@edu.hel.fi
M. Markku JAHNUKAINEN markku.jahnukainen@hamk.fi

France

M. Pierre Henri VINAY cnefei-diradj@education.gouv.fr
Mme. Nel SAUMONT brex@cnefei.fr
(Partenaires de Travail)
M. Patrice BLOUGORN brex@cnefei.fr

Grèce

M. Konstantinos KARAKOIDAS t08dea1@ypeth.gr
(Partenaire de Travail)
Mme. Venetta LAMPROPOULOU spedu@pi-schools.gr
Mme. Stavroula POLYCHRONOPOULOU
polychronopoulou@geniki.gr
Mme. Eleni MATHIOTOPOULOU eurydice@ypeth.gr

Islande

Mme. Bryndis SIGURJÓNSDOTTÍR brysi@ismennt.is
(Partenaire de Travail)
Mme. Eyglo EYJÓLFSDÓTTIR eyglo.eyjolfsdottir@mrn.stjr.is

Italie

Mme. Paola TINAGLI paola.tinagli@istruzione.it
(Partenaire de Travail provisoire)
Mme. Lucia DE ANNA Deanna@iusm.it
Mme. Elisabetta BERNARDINI bettabernardini@libero.it

Luxembourg

Mme. Jeanne ZETTINGER srea@pt.lu
(Partenaire de Travail)
Mme. Pia ENGLARO srea@pt.lu
Mme. Monique KRIER srea@pt.lu

Pays-Bas

M. Sip Jan PIJL

s.j.pijl@ppsw.rug.nl

(Partenaire de Travail)

M. Peter DEN BOER

pdb@stoas.nl

M. Harrie van den BRAND

vdbrand@tref.nl

Portugal

M. Vitor MORGADO

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

(Partenaire de Travail)

M. João DE LIMA PINHEIRO

np99ma@mail.telepac.pt

Norvège

Mme. Gry HAMMER NEANDER

Gry.Hammer.Neander@ls.no

(Partenaire de Travail)

Mme. Jorun Buli HOLMBERG

j.b.holmberg@isp.uio.no

Mme. Gunvor BOLLINGMO

gunvor.bollingmo@bfk.no

Royaume-Uni

Mme. Felicity FLETCHER-CAMPBELL f.f-campbell@nfer.ac.uk

(Partenaire de Travail)

Mme. Lesley DEE

ld205@hermes.cam.ac.uk

Suède

Mme. Lena THORSSON

lena.thorsson@sit.se

(Partenaire de Travail)

M. Håkan NORDIN

hdprod@telia.com

M. Leif THORSSON

leif.thorsson@swipnet.se