Chapitre 1

La transition à l'issue de l'enseignement secondaire des jeunes adultes handicapés

L'accès à l'enseignement tertiaire est essentiel pour les jeunes adultes handicapés : il renforce leurs chances d'accès à l'emploi, leurs possibilités d'inscription sociale et contribue à mettre à l'arrière-plan les préjugés qui peuvent entourer la déficience. Cet accès prend toutefois pour eux des allures particulières puisque le passage à l'âge adulte modifie les exigences des systèmes éducatifs, change les conditions d'éligibilité aux aides et au soutien et engendre de nouvelles responsabilités. Le cheminement vers l'enseignement tertiaire nécessite par ailleurs l'élaboration de passerelles et la création de synergies mobilisant les acteurs des systèmes éducatifs, des secteurs sociaux et médico-sociaux. L'accès à l'enseignement tertiaire suppose en outre des modalités de soutien et d'accompagnement qui permettent aux jeunes adultes handicapés de faire face à leurs nouvelles responsabilités et de s'adapter aux exigences de l'enseignement tertiaire. L'accès à l'enseignement tertiaire nécessite des systèmes intégrés de transition permettant de sécuriser les parcours à l'issue de l'enseignement secondaire.

Introduction

Ce chapitre identifie les facteurs qui conditionnent la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés et les bonnes pratiques à mettre en œuvre pour faciliter les parcours qui les mettent à égalité de chances en termes d'accès, de réussite et d'inclusion. Il insiste plus particulièrement sur les spécificités du passage à l'âge adulte des jeunes présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage (voir encadré 1.1) et l'impact en termes de transition au regard des définitions du handicap, de l'éligibilité aux modes de soutien et des exigences qui leur sont faites. Il met également en relief les facteurs qui conditionnent la cohérence et la continuité des cheminements entre les niveaux et les secteurs éducatifs et vers l'emploi. Il souligne en outre les éléments à considérer pour permettre aux jeunes adultes handicapés de s'adapter aux exigences de l'enseignement tertiaire et du marché de l'emploi ainsi que les composantes d'un système intégré de transition.

Contexte

Connaître précisément le nombre de jeunes adultes présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage est malaisé. Tous les pays étudiés ne disposent pas de données précises sur les jeunes âgés de 18 à 25 ans ou ne les ont pas incluses dans le rapport. Selon les données fournies par l'Irlande, 393 785 personnes handicapées étaient recensées en 2006, dont 8.7 % étaient de jeunes adultes âgés de 20 à 29 ans. En Norvège, 11 % de la population âgée de 20 à 35 ans, soit un peu de plus de 100 000 personnes, avait un handicap en 2007 (Statistics Norway, 2009).

La République tchèque recensait en 2007 environ 1 million de personnes handicapées, soit 10 % de la population totale (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2007). Ils étaient 60 621 (5.9 %) à être âgés de 15 à 29 ans. Selon l'enquête de population réalisée en 2006, les États-Unis dénombraient 41 259 809 personnes handicapées vivant à domicile (âgées de 5 ans et plus), dont 1 501 184 était âgées de 16 à 20 ans, soit 3.6 % de la population handicapée (US Census Bureau, 2006).

Les données concernant les jeunes adultes handicapés décrits dans les rapports de pays sont éparses ou peu précises. En Norvège, ces jeunes adultes présentent des troubles psychiques (58 %), des troubles cognitifs (36 %), une déficience motrice (28 %), un trouble de la communication (26 %), un trouble respiratoire (20 %), une déficience visuelle (18 %), une déficience sensorielle (10 %) (Statistics Norway, 2009).

En République tchèque, les jeunes adultes identifiés présentent par ordre décroissant une déficience physique (42.6 %), un trouble psychique (37.7 %), un trouble métabolique (34.4 %), un trouble cognitif (14.7 %) et une déficience sensorielle (16.5 %) (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2009). En Irlande, ils présentent un trouble cognitif (34.5 %), un trouble spécifique de l'apprentissage (31.6 %), un trouble psychique (23.3 %), une déficience sensorielle (14.1 %). Ils sont par ailleurs 45.7 % à éprouver des difficultés à se rendre sur leur lieu de travail ou à l'école (30.3 %) ou à sortir seuls du domicile (15.4 %) (Central Statistics Office, 2008).

Aux États-Unis, les jeunes adultes de 16 à 20 ans recensés en 2008 ayant une ou plusieurs déficiences présentaient une déficience visuelle (17.3 %), une déficience auditive (12.2 %), une déficience motrice (15.6 %), une déficience cognitive (68.9 %), des difficultés à effectuer les actes de la vie quotidienne (11.6 %), des difficultés à vivre de manière indépendante (33.9 %) (Erickson *et al.*, 2010).

Encadré 1.1. Considérations méthodologiques

Cet ouvrage s'appuie sur des travaux menés par l'OCDE sur la transition vers la vie active ainsi que sur les étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire, sur une revue de littérature portant sur la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi aux États-Unis, en Norvège et au Royaume-Uni (OCDE, 2000, 2003a ; Felkendorff et Lischer, 2005 ; Hvinden *et al.*, 2008 ; Dyson, 2008 ; Florian et Rafal, 2008 ; Ebersold, 2008a). Il s'appuie également sur des rapports de pays remis par le Danemark, les États-Unis, La France, l'Irlande, la Norvège et la République tchèque ainsi que sur les visites réalisées en 2009 dans ces pays.

Le terme éducation tertiaire comprend les systèmes éducatifs proposant des programmes d'enseignement de niveau CITE 5A et CITE 5B. Les programmes ou les lycées et établissements d'enseignement tertiaire décrits dans l'ouvrage ont été soit mentionnés dans les rapports de pays soit rencontrés lors des visites de pays. Ces programmes et ces initiatives ne sauraient toutefois refléter à eux seuls la richesse et la diversité des initiatives prises dans les pays en faveur de la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés. Cet ouvrage n'entend pas reproduire l'étendue des descriptions faites par les rapports de pays, mais d'identifier les bonnes pratiques facilitant la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi.

Cet ouvrage concerne prioritairement les jeunes adultes qui entrent dans la période où cesse l'adolescence et où débute le passage vers l'âge adulte et où ils doivent cerner ce qu'ils veulent faire à l'issue de l'école, comment ils vont atteindre leurs objectifs et s'inscrire dans la société en tant qu'adultes (Furstenberg *et al.*, 2005). Leur âge correspond à celui des élèves achevant le second cycle de l'enseignement secondaire ou à celui des étudiants s'inscrivant dans l'enseignement tertiaire.

Afin d'avoir une approche commune du handicap permettant de comparer les rationalités sous-jacentes aux politiques menées par les pays à l'égard des jeunes adultes handicapés, l'analyse s'adosse à la perspective retenue par l'OCDE qui regroupe les catégories de handicaps nationales en trois catégories internationales (OCDE, 2005).

- La catégorie internationale A comprend les lycéens et les étudiants présentant des handicaps ou des déficiences considérés, en termes médicaux, comme ayant une origine organique attribuable à une pathologie organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). Le besoin éducatif est considéré résulter principalement des problèmes provenant de ces incapacités.

- La catégorie internationale B inclut les lycéens et les étudiants présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés d'apprentissage spécifiques. Le besoin éducatif est considéré résulter principalement des problèmes liés à l'interaction entre l'étudiant et le contexte éducatif.

- La catégorie internationale C comprend les lycéens et les étudiants présentant des désavantages qui proviennent principalement de facteurs socio-économiques, culturels et/ou linguistiques et dont le besoin éducatif provient des désavantages attribuables à ces facteurs.

L'ouvrage concerne les jeunes adultes ayant bénéficié de ressources additionnelles en vue de répondre à des besoins éducatifs liés à une déficience ou à une maladie invalidante (CNC A) ou à un trouble spécifique de l'apprentissage (CNC B). Il exclut celles et ceux bénéficiant de ressources supplémentaires en raison d'un désavantage social (CNC C) à moins qu'ils n'aient également par ailleurs des besoins éducatifs liés à une maladie invalidante ou à un trouble de l'apprentissage.

Le terme « troubles spécifiques de l'apprentissage » décrit les jeunes adultes dont le besoin éducatif résulte principalement des problèmes liés à l'interaction entre l'étudiant et le contexte éducatif (catégorie internationale B).

L'accès à l'enseignement tertiaire, un vecteur d'inclusion

L'accès à l'enseignement tertiaire fait partie intégrante du droit à l'éducation et constitue une condition essentielle à l'inclusion professionnelle et sociale. Il contribue à réduire le poids des préjugés à l'égard de la déficience et augmente les chances d'accès à l'emploi. Le taux d'emploi des personnes handicapées norvégiennes ayant suivi une formation tertiaire était, en 2007, de 30 % supérieur à celui des personnes handicapées ayant quitté le système scolaire à l'issue de l'enseignement obligatoire (Bjerkan *et al.,* 2009)[1] ; en Irlande, la probabilité d'accès à l'emploi des personnes handicapées titulaires d'une formation tertiaire est plus importante de 5 % que celle que peut connaître l'ensemble de la population active titulaire d'une formation tertiaire (Gannon et Nolan, 2008). L'accès à l'enseignement tertiaire renforce les capacités des jeunes adultes handicapés à faire face aux périodes de transition et évite que celles et ceux désireux et capables d'exercer une activité professionnelle ne se retirent progressivement du marché du travail et ne se trouvent exposés aux formes de marginalité les plus sévères et aux formes de pauvreté qui y sont liées (OCDE, 2003a, 2003b, 2006, 2008a).

Tableau 1.1. Enfants du premier cycle de l'enseignement secondaire bénéficiant de ressources supplémentaires du fait d'une déficience (CNC A)

En pourcentage de l'effectif total à ces niveaux d'enseignement (2003)

	CNC A	
	Premier cycle, enseignement secondaire	Deuxième cycle, enseignement secondaire
Japon	1.30	1.11
Hongrie	2.87	0.09
Mexique	0.26	n.d.
Finlande	4.76	1.37
Belgique (Communauté flamande)	3.70	n.d.
République slovaque	3.60	1.75
Chili	1.34	n.d.
Espagne	2.55	0.49
Royaume-Uni (Angleterre)	3.45	4.12
République tchèque	3.96	3.18
États-Unis	3.11	3.04

CNC A = catégorie internationale A (voir encadré 1.1).

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

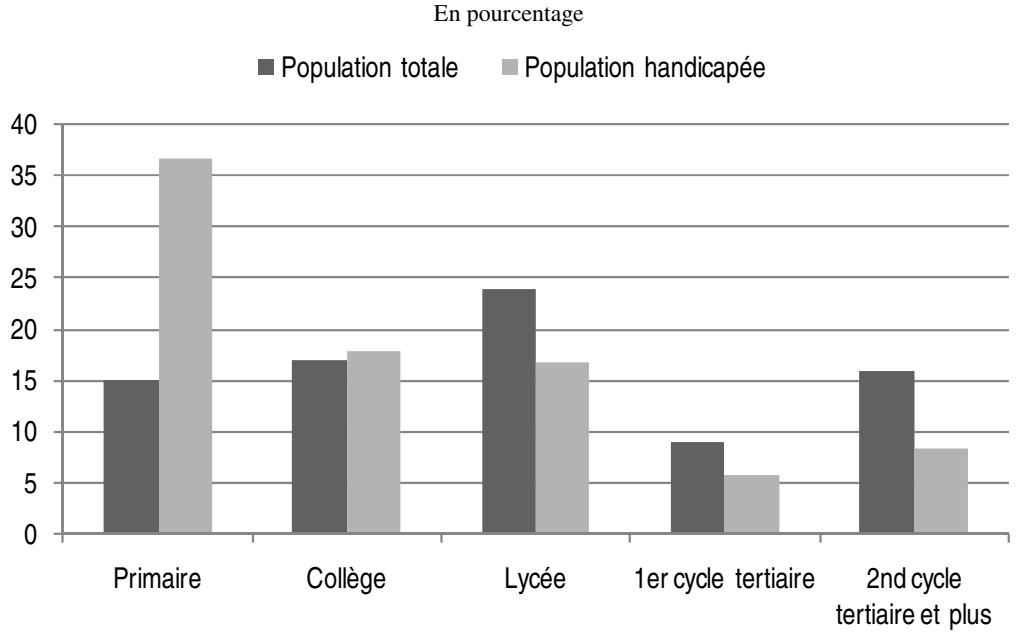
Cet accès à l'enseignement tertiaire est toutefois plus difficile que pour la moyenne des jeunes adultes. Si la possession d'un diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire est devenue la règle dans les pays de l'OCDE au cours de ces dernières années,

1. Il importe d'avoir à l'esprit que, comme le montre le rapport ultérieurement, les jeunes adultes handicapés ayant quitté l'enseignement secondaire peuvent avoir des profils différents et présenter des déficiences différentes de celles et ceux ayant quitté l'enseignement tertiaire.

tel n'est toutefois pas le cas des jeunes adultes handicapés. Le tableau 1.1 montre que, dans nombre de pays, ils éprouvent des difficultés à accéder au second cycle de l'enseignement secondaire : aux États-Unis, le nombre d'enfants et d'adolescents bénéficiant de ressources humaines ou financières additionnelles du fait d'une déficience ou d'une anomalie physiologique décroît de 3.11 % de l'effectif total scolarisé dans le premier cycle du secondaire à 3.04 % dans le second cycle de l'enseignement secondaire alors qu'il décroît de 7.5 % à 6.1 % pour les élèves bénéficiant de ressources additionnelles en raison d'un trouble de l'apprentissage. En République tchèque, il décroît de 0.8 % (de 4 % à 3.2 %) pour les élèves percevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience et de plus de 6 % (de 6.5 % à 0.5 %) pour celles et ceux bénéficiant de ressources additionnelles en raison d'un trouble spécifique de l'apprentissage (OCDE, 2007a).

Selon la National Disability Authority (NDA), un peu plus de 50 % de la population active handicapée irlandaise (15-64 ans) ne disposaient d'aucune formation de niveau secondaire en 2007 alors que la proportion était de 18.8 % pour la population totale (NDA, 2007) (graphique 1.1). En France, les enfants présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage en bas âge ont peu de chances d'accéder au second cycle de l'enseignement secondaire ; d'après le rapport de pays 40 % des élèves handicapés sont orientés vers l'enseignement spécialisé à l'issue du primaire ; ils sont 7 % à être orientés du collège vers le milieu spécialisé et 6 % à être orientés vers le milieu spécialisé dans le second cycle de l'enseignement secondaire. En 2004, seuls 26 % de la population handicapée norvégienne a suivi un enseignement tertiaire alors que 33.4 % de la population totale était dans ce cas de figure (Borg, 2008). En République tchèque, la proportion de personnes handicapées n'ayant pour seule formation que l'éducation de base est plus de deux fois supérieure à celle observable auprès de la population totale (graphique 1.2).

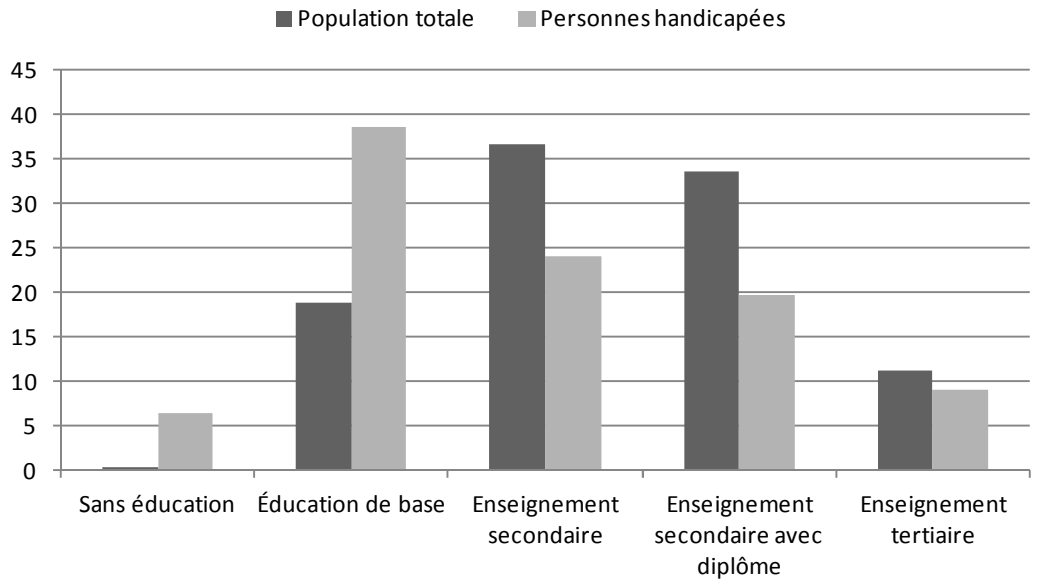
Graphique 1.1. Niveau de qualification des personnes handicapées et de la population totale en Irlande (2006)



Source : Higher Education Authority (2009), « OECD Project on Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and to Employment », Rapport de pays, Department of Education and Skills, Dublin.

Graphique 1.2. Niveau de qualification des personnes handicapées et de la population totale[1] en République tchèque (2007)

En pourcentage



1. Les personnes n'ayant aucune formation représentent 0.1 % de la population totale et n'apparaissent pas dans le graphique.

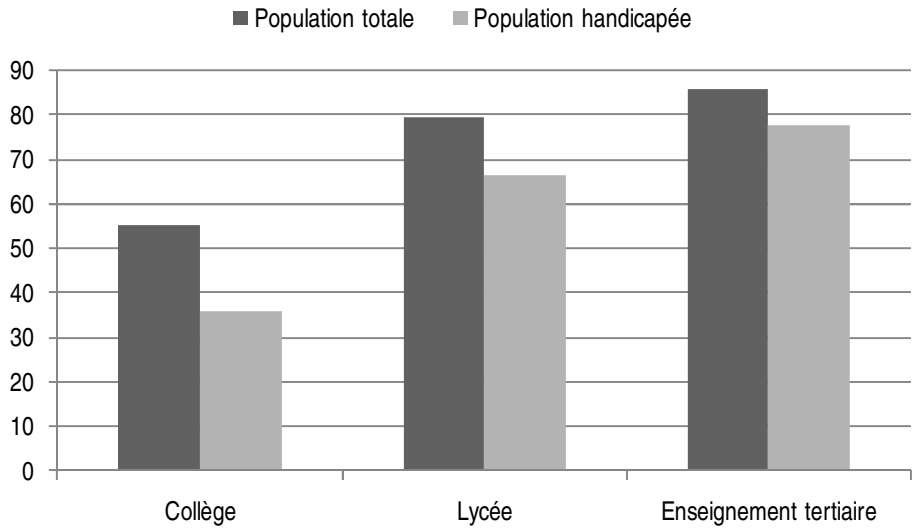
Source : Ministère de l'Éducation de la République tchèque (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, ministère de l'Éducation de la République tchèque, Prague.

Ce manque de qualifications est une source de vulnérabilité sociale et professionnelle pour les jeunes adultes handicapés, d'autant plus que le niveau général de formation est en augmentation pour l'ensemble de la population (graphiques 1.3 et 1.4). Il les expose davantage au chômage, aux formes de vulnérabilité qu'induit le chômage récurrent et aux formes extrêmes de marginalité que portent en eux des systèmes de santé qui les incitent à abandonner toute recherche d'emploi (OCDE, 2003a, 2003b, 2006 ; De Stefano et Santamaria, 2006).

L'accès à l'éducation conditionne, au même titre que l'accès à la santé, le bien-être des individus et leurs possibilités de développement personnel. Exclure les jeunes adultes handicapés de l'enseignement tertiaire revient à les priver du niveau de qualification requis par le marché du travail, notamment en période de crise où le chômage augmente plus pour les jeunes que pour la moyenne de la population active. Les exclure de l'enseignement tertiaire conduit à se désintéresser de leurs conditions d'accès à l'internationalisation des échanges ainsi que de celles optimisant leur insertion sociale et professionnelle. Un tel désintérêt occulte de surcroît certains enjeux qu'imposent à l'enseignement tertiaire la diversification des parcours engendrée par le processus de Bologne, la généralisation de l'éducation tout au long de la vie, le renforcement des liens avec les milieux économiques. Un tel désintérêt contribue à surexposer les jeunes adultes handicapés à la pauvreté, voire à la criminalité, et à les marginaliser irrémédiablement (Wagner, 2005 ; PMSU, 2005 ; Aston *et al.*, 2005 ; Dewson *et al.,* 2004).

Graphique 1.3. Taux d'emploi par niveau de qualification des 16-30 ans en Norvège (2006)

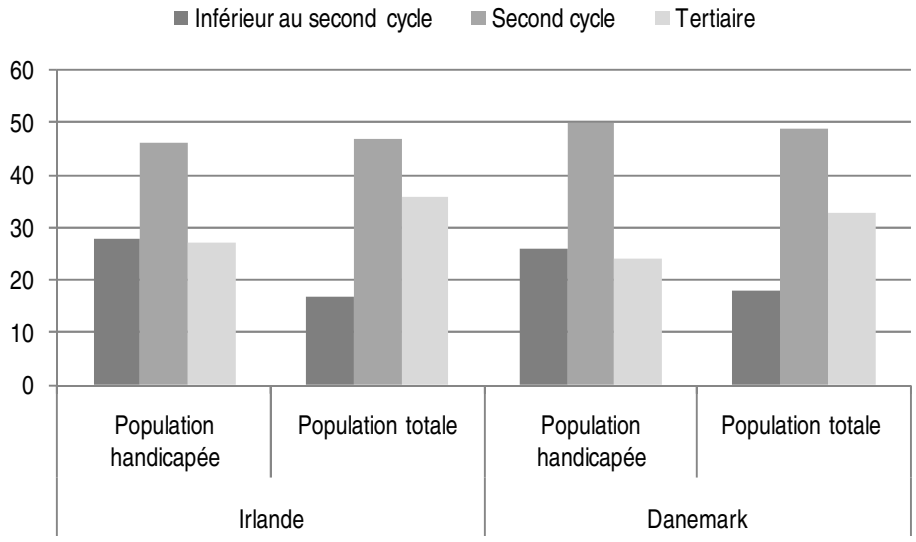
En pourcentage



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

Graphique 1.4. Taux d'emploi des jeunes handicapés de 20 à 34 ans selon le niveau de qualification en Irlande et au Danemark (2006)

En pourcentage



Source : OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas,* OCDE, Paris.

Les défis de la transition vers l'enseignement tertiaire

L'accès des jeunes adultes handicapés à l'enseignement tertiaire et à l'emploi dépend largement de l'aptitude de l'enseignement secondaire à les préparer au passage à l'âge adulte. La période qui prolonge le second cycle de l'enseignement secondaire constitue une transition marquée par un ensemble de métamorphoses qui conditionnent les possibilités d'évolution personnelle, d'insertion professionnelle et sociale (OCDE, 2000 ; Furstenberg *et al.*, 2005). Elle consacre le passage de l'adolescence à l'âge adulte où les jeunes adultes souhaitent plus d'autonomie, cherchent à se distancier de l'entourage familial et sont obligés à se tourner à la fois vers un passé à assumer et vers un avenir professionnel et social les préparant à être autonomes. Elle marque le passage du statut d'élève dont la scolarité est prescrite et très encadrée à celui d'étudiant qui choisit son cursus universitaire au regard de ses centres d'intérêt et de ses choix professionnels. Elle conduit souvent à conjuguer études et emploi, voire à se rendre à l'étranger. Elle signifie une confrontation au marché de l'emploi qui exige des qualités et des compétences fort distinctes de celles demandées à l'élève ou à l'étudiant et qui est fragilisant pour celles et ceux qui n'y sont pas préparés.

De nouvelles responsabilités à assumer

Ce passage à l'âge adulte prend des proportions bien particulières pour celles et ceux présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage. Plus que pour tout autre jeune adulte, leur capacité d'adaptation aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi dépend de l'existence d'un soutien et de l'adéquation de celui-ci à leurs besoins. La différentiation pédagogique, la mobilisation de ressources techniques, financières ou humaines supplémentaires les soutenant dans leur progression et les aménagements facilitant leur réussite scolaire jouent à cet égard un rôle essentiel (OCDE, 1999).

Mais l'accès au soutien est souvent bouleversé à l'issue de l'enseignement secondaire. Le passage à l'âge adulte modifie les exigences faites aux institutions éducatives puisque l'injonction d'accessibilité est désormais subordonnée à une demande expresse des intéressés. En Norvège, par exemple, les établissements d'enseignement tertiaire sont seulement tenus d'effectuer les aménagements raisonnables au regard des contextes, à la différence des établissements d'enseignement primaire et secondaire qui sont incités à réunir toutes les conditions nécessaires à la réussite des élèves. Aux États-Unis, les obligations légales des établissements d'enseignement tertiaire en matière d'accessibilité sont subordonnées à la volonté des individus à faire valoir leur particularité et/ou la spécificité de leurs besoins alors que les établissements scolaires sont tenus d'effectuer les aménagements raisonnables préconisés par l'équipe établissant les projets personnalisés de scolarisation pour les élèves handicapés (Izzo et Lamb, 2002 ; Stodden *et al.*, 2002).

L'accès au soutien cesse d'être de la responsabilité des établissements pour dépendre de l'aptitude des jeunes adultes handicapés à faire état de leurs besoins, à veiller à ce que ces derniers soient identifiés au regard de leur cursus et à s'enquérir du soutien et des aménagements offerts. Certains jeunes adultes, notamment lorsqu'ils présentent un trouble spécifique de l'apprentissage ou un trouble psychique, peuvent cependant ne pas souhaiter en faire état parce qu'ils redoutent les conséquences d'une telle divulgation ou parce qu'ils ne se jugent pas handicapés. Par exemple, selon une enquête menée par le Trinity College Dublin, près des deux tiers des étudiants handicapés inscrits ont hésité à signaler leur particularité par crainte d'être stigmatisés, parce qu'ils jugeaient ne pas

requérir de soutien ou parce qu'ayant exercé un emploi par le passé ils ne se jugeaient pas « handicapés ». Aux États-Unis, 55 % des jeunes adultes handicapés admis dans l'enseignement tertiaire et ayant été considérés comme handicapés dans l'enseignement secondaire ne se sont pas signalés comme handicapés lors de leur transition vers l'enseignement tertiaire. En outre, 8 % ont choisi de ne pas signaler leur handicap aux établissements d'enseignement tertiaire bien que présentant par ailleurs une déficience, un trouble spécifique de l'apprentissage ou une maladie de longue durée (Newman *et al.*, 2009). Ces étudiants peuvent se trouver ainsi privés du soutien et des aménagements auxquels ils peuvent prétendre.

Le passage à l'âge adulte peut en outre modifier les approches du handicap. La plupart des pays participant au projet cessent de rapporter la définition du handicap aux normes scolaires pour la relier à celles du monde de l'emploi. Tel est le cas des États-Unis où le *Individuals with Disabilities Education Act* (IDEA) considère comme « handicapé » un enfant âgé de 3 à 21 ans nécessitant une éducation spéciale et un soutien. Les jeunes adultes handicapés qui ne sont pas éligibles au titre de l'IDEA peuvent bénéficier d'un soutien ou d'aménagements au titre de la section 504 du *Rehabilitation Act* de 1973 et du *Americans with Disabilities Act* (ADA). La section 504 associe essentiellement le handicap à la difficulté de satisfaire aux exigences d'un point de vue éducatif ou professionnel alors que l'ADA protège les jeunes adultes handicapés des discriminations. Tel est également le cas de la Norvège : le handicap des enfants et adolescents est défini comme un besoin éducatif résultant de la distance qui les sépare des normes de la société qu'il appartient de combler par le biais d'une éducation spéciale ; la définition retenue pour les adultes renvoie à une incapacité permanente à subvenir à ses besoins induite par une capacité réduite de travail ou par un problème de santé empêchant d'accéder à l'emploi.

De tels changements de définition bouleversent les conditions d'éligibilité au soutien et sont une source de discontinuités pour les jeunes adultes handicapés. Tel peut être le cas des élèves présentant un trouble spécifique de l'apprentissage qui ont bénéficié d'un soutien en vue de faciliter leur réussite scolaire mais qui, devenus adultes, cessent d'être considérés comme des personnes éligibles en termes d'accès à l'emploi. En Allemagne ou aux États-Unis, par exemple, le besoin éducatif cesse d'être une catégorie administrative à l'issue de l'enseignement secondaire et les jeunes présentant des difficultés d'apprentissage, ceux ayant des troubles de comportement ou encore ceux ayant des difficultés d'élocution cessent d'accéder aux formes de soutien prévues par la législation spécifique aux personnes handicapées s'ils ne sont pas inscrits dans les programmes de formation proposés aux sortants d'écoles spéciales (Dyson, 2008 ; Felkendorff et Lischer, 2005). Aux États-Unis, les critères d'éligibilité retenus par le système de protection sociale (*Social Security*) allouent un soutien financier aux enfants handicapés de la naissance à l'âge de 18 ans. A compter de 18 ans, les conditions d'accès aux revenus de compensation pour les adultes changent : selon le rapport de pays, 33 % des bénéficiaires du revenu supplémentaire de sécurité (SSI) (*Supplemental Security Income)* ne satisfont pas aux critères d'éligibilité retenus pour les adultes et plus de la moitié d'entre eux perdent toute couverture sociale parce qu'ils n'ont pas d'emploi et ne suivent aucune formation. Un pourcentage significatif d'entre eux a des revenus inférieurs au seuil de pauvreté. En Irlande, le soutien cesse de suivre le jeune handicapé devenu adulte alors que la continuité du soutien est assurée jusqu'alors tout au long de sa scolarité. Nombre d'entre eux peuvent être privés du soutien dont ils disposaient jusqu'alors : seuls 68.4 % des jeunes adultes handicapés ayant souhaité en 2007-08 bénéficier d'un aménagement des conditions d'accès à l'enseignement tertiaire ont pu prouver de manière suffisamment

étayée leur handicap. En République tchèque, les jeunes adultes handicapés deviennent destinataires d'un soutien à l'âge de 18 ans et les modalités d'accès aux ressources changent, selon le rapport de pays, significativement.

Les disparités entre le traitement social de l'enfance handicapée et le traitement social des adultes handicapés confèrent au passage à l'âge adulte un caractère très spécifique. Elles engendrent des changements qui exigent une réinitialisation de démarches administratives qui peut être longue, coûteuse en temps et en énergie et remettre en cause les possibilités d'accès à l'enseignement tertiaire. Ces changements sont source de discontinuités qui peuvent conduire à accumuler des expériences éducatives et professionnelles peu capitalisables professionnellement et socialement disqualifiantes (Ebersold, 2001 ; Caton et Kagan, 2006 ; Wagner *et al.*, 2006a). Ils exigent des établissements d'enseignement secondaire de considérer l'impact de tels changements sur les possibilités de cheminement des lycéens et de les intégrer dans leurs stratégies de préparation ; ils demandent aux établissements d'enseignement tertiaire d'être attentifs aux risques de stigmatisation qui accompagnent l'accès au soutien et aux aménagements et que les stratégies d'admission et d'accompagnement adoptées peuvent amplifier.

Des coopérations à instaurer

La durée de la transition et les itinéraires qui la caractérisent sont une autre composante du processus de transition. Le risque de marginalité professionnelle et sociale est, dans nombre de pays, proportionnel à la durée de l'inactivité à l'issue de la scolarisation. Aux États-Unis, les chances d'accès à l'emploi des jeunes adultes handicapés américains sont meilleures lorsqu'ils accèdent rapidement à l'enseignement tertiaire à l'issue de l'enseignement secondaire (Newman *et al.*, 2009). Ainsi que le montre le tableau 1.2, au Danemark, 22.2 % des jeunes ne sont ni en éducation ni en emploi (NEET) la première année et ils sont 37.2 % dans ce cas trois années après la fin de la scolarité ; en Irlande la proportion de jeunes sans emploi ni formation identifiés comme inactifs passe de 19.4 % la première année après la fin de la scolarité à 23.6 % trois ans après (OCDE, 2008b).

Coopérer pour surmonter les goulots d'étranglement

Les goulots d'étranglement qui entravent la continuité des parcours ou les bifurcations qui les rallongent ou les modifient prennent une allure tout à fait particulière pour les jeunes adultes handicapés. Plus que d'autres jeunes adultes, ils sont exposés au pouvoir stigmatisant du temps. Le temps constitue un des critères utilisés pour appréhender la capacité de la personne à construire son parcours de formation et sa légitimité professionnelle et à s'impliquer dans le développement de la société. Les étudiants requérant plus de temps pour faire leurs études sont jugés plus en difficulté que les autres et peuvent être confrontés à des difficultés d'accès à l'emploi plus importantes. À l'inverse, ceux qui réussissent dans les temps administrativement prévus peuvent être jugés aussi capables que les autres et être considérés plus employables. L'inaccessibilité pédagogique et sociale des programmes d'enseignement tout comme l'inefficacité du soutien sont pénalisantes : ils réduisent les chances de réussite et contribuent à renforcer les préjugés et les stéréotypes à l'égard des personnes handicapées puisque les échecs et le temps supplémentaire requis pour cheminer dans la vie active apparaissent comme des révélateurs d'incapacité.

Tableau 1.2. Statut des jeunes âgés de 15 à 29 ans hors éducation et hors emploi un, trois et cinq ans après avoir quitté l'école

Pourcentage[1]

	Période postérieure à la formation initiale	Nombre d'observations	Total	Au chômage	Inactifs
Danemark	Un an	(440)	29.5	7.3	22.2
	Trois ans	(326)	42.6	5.4	37.2
	Cinq ans et plus	(1 480)	22.4	4.2	18.2
Allemagne	Un an	(1 558)	40.7	4.5	36.2
	Trois ans	(754)	8.7	4.0	4.7
	Cinq ans et plus	(4 976)	19.6	7.1	12.5
Irlande	Un an	(625)	29.5	10.2	19.4
	Trois ans	(505)	31.5	7.8	23.6
	Cinq ans et plus	(2 571)	25.2	5.8	19.4
Portugal	Un an	(756)	30.7	12.3	18.4
	Trois ans	(729)	15.3	4.6	10.7
	Cinq ans et plus	(3 425)	12.0	4.3	7.7

1. Échantillon limité aux jeunes âgés de 15 à 29 ans ayant quitté l'éducation initiale les années précédent la période de cinq ans retenue pour l'enquête par panel menée pour analyser le statut de NEET.

Source : OCDE (2008), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*, OCDE, Paris.

La transition vers l'enseignement tertiaire dépend des passerelles reliant les niveaux et les secteurs éducatifs. Or, les jeunes adultes handicapés sont plus exposés que la moyenne des jeunes adultes aux discontinuités qu'entrainent le cloisonnement entre les filières d'enseignement général et les filières d'enseignement professionnel (OCDE, 2000). Dans nombre de pays, ils accèdent prioritairement à des formations ne les préparant pas à l'enseignement tertiaire : en France, les élèves handicapés sont proportionnellement plus nombreux à être admis dans des lycées d'enseignement professionnel ou dans les sections d'enseignement général professionnel adapté (SEGPA) où les chances de réussite scolaire et d'accès à l'enseignement tertiaire sont moindres que dans les lycées d'enseignement général ; en Allemagne l'orientation prioritaire vers l'apprentissage tend à pénaliser celles et ceux possédant les compétences nécessaires à l'accès au second cycle de l'enseignement secondaire (Fasching et Niehaus, 2004). Au Royaume-Uni, les jeunes adultes handicapés sont proportionnellement plus nombreux que leurs camarades non handicapés à poursuivre leur parcours de formation dans le secteur du *further education* ou en milieu spécialisé à l'issue de la scolarité obligatoire et à accéder ainsi à des programmes d'enseignement scolairement moins exigeants et plus risqués en termes d'accès à l'emploi et à la formation (Dyson, 2008). En Norvège, seulement deux tiers des lycéens handicapés désireux d'accéder à l'apprentissage lors de la deuxième ou troisième année en lycée suivaient la formation souhaitée, le tiers restant ayant soit suivi une autre formation soit abandonné la formation.

L'existence de passerelles entre les filières d'enseignement général et les filières d'enseignement professionnel évitent que les décisions d'orientation prises à l'issue de l'enseignement secondaire n'enferment les élèves et les étudiants handicapés dans des

filières susceptibles de réduire leurs possibilités de choix et d'entraver leur accès à l'emploi ou leur progression professionnelle. Elles évitent également que les élèves handicapés orientés vers des formations professionnelles (apprentissage, formules en alternance) à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire ne soient privés des possibilités leur permettant d'augmenter leur niveau de qualification au cours de leur trajectoire professionnelle et d'entretenir leur employabilité (Shavit et Muller, 2000). Elles réduisent les risques d'échec auxquels sont exposés les étudiants dont la déficience ou la maladie impose un changement de cursus qui peut être source de rupture ou de discontinuité. Elles facilitent la continuité des parcours lorsque les étudiants désirent se tourner vers des formations plus professionnalisantes à l'issue du premier cycle de l'enseignement secondaire (Reiersen, 2004).

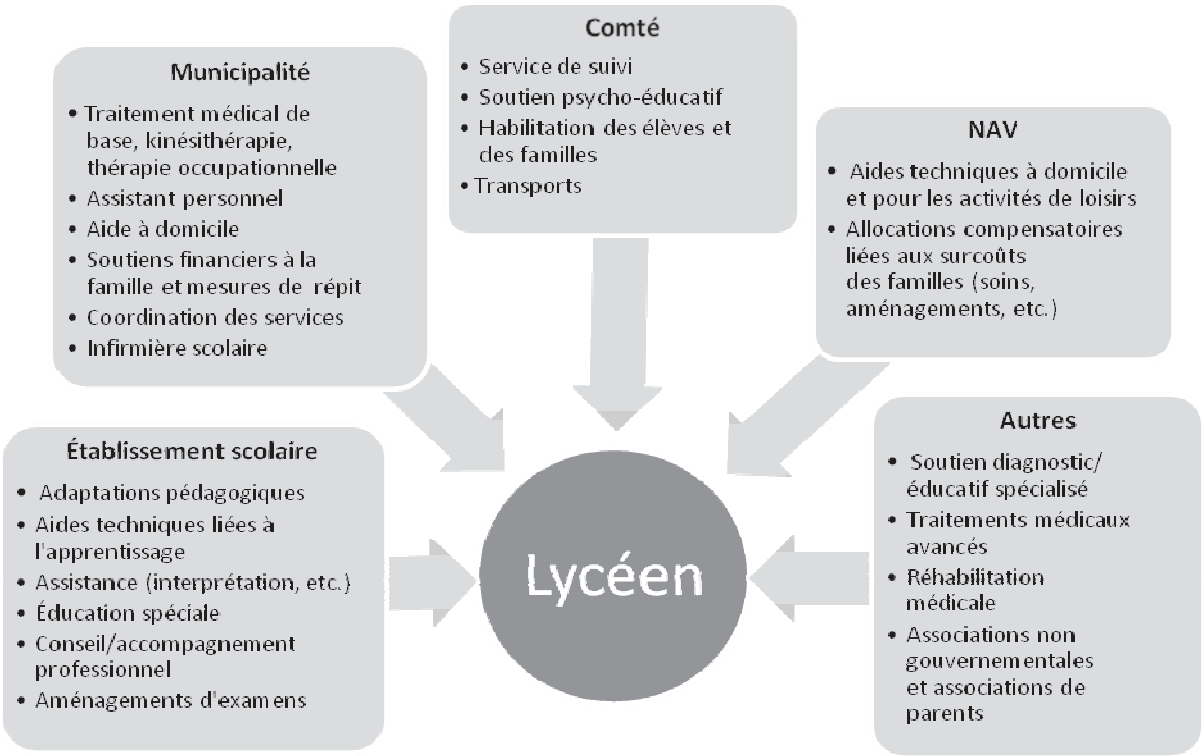
Les possibilités de transition dépendent aussi des passerelles entre le système éducatif, les services sociaux et les services sanitaires (Agence européenne pour le développement de l'éducation des élèves à besoins spéciaux, 2006). La mise en œuvre d'un soutien lié à l'accessibilité des établissements est confiée au système éducatif alors que l'attribution d'un soutien lié à la compensation de la déficience est de la compétence du secteur sanitaire ou social. En France, la compensation du handicap est de la responsabilité des conseils généraux par l'intermédiaire des Maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) alors que les aménagements directement liés au déroulement du cursus scolaire ou universitaire sont de la responsabilité des établissements scolaires. Aux États-Unis, les agences de réhabilitation relevant du ministère de la Santé ont, entre autres, une mission de soutien auprès des établissements scolaires qui leur impose d'identifier les services de transition existants et de contribuer au financement des services de transition pour tout jeune adulte handicapé satisfaisant à leurs critères d'éligibilité. En République tchèque, l'identification des besoins n'est pas du ressort d'un service du ministère de l'Éducation, mais du ministère de la Santé alors qu'en Irlande il revient au ministère de la Santé d'évaluer les besoins éducatifs en lien avec le National Council for Special Education qui coordonne le processus éducatif.

Comme l'indique le graphique 1.5, le lycéen handicapé norvégien peut bénéficier d'un soutien provenant de cinq sources différentes. Il revient à l'établissement de lui proposer des aides techniques et le soutien pédagogique nécessaire ou encore les aménagements d'examens, l'éducation spéciale, l'accompagnement. Il est du ressort des municipalités d'assurer les soins médicaux, de fournir les assistants de vie et les aides à domicile, les allocations et le soutien à l'attention des familles, la coordination des services. Les services de suivi, le soutien psycho-éducatif, les transports, l'habilitation des élèves et de leurs familles sont du ressort du comté. Il est de la responsabilité du secteur de l'emploi et de la protection sociale (*Arbeids- og velferdsforvaltningen* – NAV) de compenser les surcoûts auxquels sont confrontées les familles et de financer les aides technologiques requises à domicile et dans les loisirs. Les lycéens handicapés peuvent en outre bénéficier d'un soutien éducatif et de diagnostics, de soins médicaux avancés, d'une rééducation fonctionnelle et du soutien des associations de parents et de personnes handicapées.

Les possibilités de transition dépendent également du caractère incitatif des modes de financement. Les entretiens menés ont montré que la mobilisation des établissements d'enseignement tertiaire français autour de l'accueil et de l'accompagnement des étudiants handicapés a été sensible depuis que le financement des moyens spécifiquement destinés au soutien et à l'accompagnement des étudiants handicapés ont été inscrits dans la loi de finances ; aux États-Unis, les incitations financières accordées aux universités afin qu'elles allouent des bourses ou des prêts aux étudiants handicapés qui en ont besoin contournent les barrières liées aux frais d'inscription universitaire. Au Danemark, la prise

en charge des coûts liés aux certificats médicaux requis pour bénéficier du soutien légalement accordé aux étudiants handicapés facilite grandement le cheminement des jeunes adultes présentant un trouble spécifique d'apprentissage vers l'enseignement tertiaire. À l'inverse, l'absence de ressources financières permettant d'accéder au soutien médical ou paramédical nécessaire à la conciliation des études avec les contraintes que peut imposer la déficience est bien souvent une barrière de premier plan au même titre que l'absence de soutien financier facilitant l'accès à des logements adaptés ou à des transports adaptés. L'absence de bourses ou des bourses d'un montant insuffisant ne peuvent que décourager des jeunes adultes soucieux d'autonomie, surtout s'ils ne peuvent concilier leurs études avec une activité professionnelle.

Graphique 1.5. Structures d'appui pour lycéens à besoins éducatifs particuliers en Norvège



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

Ce caractère incitatif dépend toutefois aussi des passerelles établies entre les différentes sources de financement, les conditions d'éligibilité et les modalités de financement ne coïncidant pas toujours avec les exigences du parcours éducatif. En Norvège, par exemple, les jeunes adultes handicapés peuvent bénéficier d'un soutien de la part du secteur de l'emploi et de la protection sociale (NAV) dans une limite de quatre ans alors que la durée de leurs études est susceptible d'être prolongée pour des raisons de santé ou, plus fréquemment, en raison de l'inaccessibilité pédagogique des établissements d'enseignement tertiaire. En France, les rythmes liés aux procédures administratives qui entourent l'attribution des aides et du soutien par les Maisons départementales des

personnes handicapées diffèrent de ceux qu'exige le cursus universitaire. Les étudiants comme les universités peuvent donc être confrontés à des retards significatifs dans l'allocation du soutien et des ressources.

Créer des synergies locales

L'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi dépend aussi des synergies créées par les différents acteurs impliqués dans le processus de transition. Ces synergies reposent sur une coopération étroite entre les échelons territoriaux concernés par la transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi. En France, la scolarisation des élèves handicapés mobilise l'État, l'assurance-maladie, les départements, les régions, les caisses d'allocations familiales et leurs possibilités de progression dépendent pour beaucoup des liens qu'instaurent ces différents niveaux d'intervention. Les régions sont responsables de la formation professionnelle et de l'accessibilité physique des lycées, les conseils généraux sont responsables de la gestion des moyens alloués par la Caisse nationale solidarité autonomie (CNSA) aux Maisons départementales des personnes handicapées pour les mesures de compensation du handicap et les rectorats sont responsables de la mise en œuvre de l'accessibilité au sein des établissements. L'absence d'information partagée entre les différentes administrations, notamment lorsque le partage n'est pas légalement autorisé, fait obstacle à toute approche globale de la personne permettant de définir, de planifier et de mettre en œuvre le processus de transition. Les cloisonnements administratifs sont également contraires à l'exigence de mobilité qui caractérise l'enseignement tertiaire, notamment lorsqu'il s'agit de changer de région, de département ou de municipalité. Aux États-Unis, les jeunes adultes handicapés bénéficient souvent d'un soutien autre que celui délivré par les établissements scolaires ou tertiaires et la qualité du processus de transition requiert une action coordonnée d'éducateurs spécialisés, d'enseignants non spécialisés, d'agences de services communautaires et d'agences de réhabilitation professionnelle (Newman *et al.*, 2009).

Ces synergies renvoient aux formes de coopération qu'instaurent les établissements d'enseignement secondaire et les établissements d'enseignement tertiaire. Ces coopérations permettent de bâtir suffisamment tôt les aménagements nécessaires pour satisfaire aux exigences académiques ou aux exigences du poste de travail et d'assurer une continuité susceptible d'éviter aux étudiants de devoir arguer de leur difficulté ou de leur particularité pour bénéficier des supports. Elles permettent de surcroît d'identifier suffisamment à l'avance le type de soutien à mobiliser, les compétences requises et les conditions de leur mobilisation. De tels liens peuvent s'ancrer dans des programmes d'enseignement offrant aux professionnels la possibilité de parrainer des élèves, de réaliser des enseignements, voire de participer à la définition de certains enseignements. Ces coopérations peuvent aussi s'organiser autour du suivi de l'élève à l'issue de l'enseignement secondaire par des actions de formation s'adressant tant aux acteurs de l'enseignement secondaire qu'à ceux venant du milieu supérieur ou encore à travers l'instauration d'équipes pluridisciplinaires assurant l'évaluation des besoins et définissant les modalités de transition. Elles peuvent également s'organiser autour des passerelles élaborées par des structures dédiées aux questions liées à la transition, comme au Danemark ou aux États-Unis, ainsi que par l'existence d'une offre de formation postsecondaire non universitaire susceptible de préparer les jeunes adultes aux exigences des universités.

Ces synergies renvoient également aux modes d'articulation entre le secteur éducatif et le secteur de l'emploi et à la possibilité de rapprocher les parcours et les aspirations des étudiants des demandes du marché du travail (McKenzie, 1998). L'absence de liens entre

les établissements scolaires ou tertiaires et les milieux professionnels prive les personnes handicapées d'une précieuse expérience professionnelle et les employeurs d'une meilleure connaissance des potentialités et des capacités des personnes handicapées (Anvik, 2006; Getzel *et al.*, 2001). Alors que, par exemple, aux États-Unis, les établissements scolaires essaient dans l'ensemble d'être accessibles aux élèves et étudiants handicapés, ils ne sont qu'un quart à contacter des établissements d'enseignement tertiaire, les structures de formation professionnelle ou les structures d'aide à l'emploi dans le cadre du plan de transition élaboré avec les élèves handicapés (Florian et Rafal, 2008). Cette articulation entre le secteur éducatif et le secteur de l'emploi peut se faire à l'aide de programmes d'enseignement permettant aux lycéens de combiner efficacement un enseignement général avec une formation professionnelle afin de les placer en situation d'acquérir une connaissance du monde du travail particulièrement appréciée par les employeurs (OCDE, 2000). Elle peut également prendre la forme de cursus comprenant des stages ou des formules combinant études et emploi et incitant à ce titre les élèves à intégrer les dimensions professionnelles dans leurs choix du futur et/ou s'organisant autour de méthodes d'enseignement qui les préparent à mettre leurs savoirs théoriques en relation avec les exigences des situations (OCDE, 2000 ; Béduwé et Giret, 2004). Cette articulation peut également se faire par l'intermédiaire de services dédiés à l'accompagnement vers l'emploi des élèves qui les conseillent en termes d'accès à l'emploi, à l'apprentissage ou à la formation professionnelle.

Ces synergies dépendent aussi des formes de coopération instaurées par les établissements scolaires et tertiaires avec la famille, qui influe sur la performance scolaire et l'inscription sociale de l'élève (Henderson et Mapp, 2002 ; James et Partee, 2003 ; Simon, 2001). Son implication renforce l'assiduité de l'élève et son implication dans la dynamique scolaire, améliore ses résultats scolaires et, corrélativement, réduit le risque d'abandon et d'échec scolaire (Catsambis et Garland, 1997 ; Lamorey, 2002 ; Harry, 2002). Son implication permet en outre de pallier le manque de liens entre les sources de financements, de surmonter les contradictions qui peuvent exister entre les différents textes législatifs, de combler les lacunes qui peuvent exister entre les différents secteurs intervenant dans le processus de transition.

Permettre l'adaptation aux exigences de l'enseignement tertiaire

La transition vers l'enseignement tertiaire dépend en outre de la capacité d'adaptation des jeunes adultes handicapés aux exigences de l'enseignement tertiaire et du marché de l'emploi. Cette capacité d'adaptation est corrélée à l'efficacité du second cycle de l'enseignement secondaire puisque l'accès à l'enseignement tertiaire est subordonné aux prérequis exigés par ce dernier en termes de diplôme, de compétences ou de scores. Or, les chances de réussite des jeunes adultes handicapés dans l'enseignement secondaire sont moindres que celles des autres jeunes adultes. En Allemagne, ils ne sont que quelques douzaines sur les 45 000 quittant annuellement l'enseignement secondaire à disposer des diplômes et certificats ouvrant accès à l'enseignement tertiaire (Powell *et al.*, 2008). Aux États-Unis, malgré les progrès réalisés, ils sont deux fois plus nombreux que leurs camarades non handicapés à interrompre leur cursus scolaire, notamment lorsqu'ils présentent des troubles de l'apprentissage ou des troubles émotionnels (National Center on Secondary Education and Transition, 2004 ; Wagner *et al.*, 2006b).

La capacité d'adaptation repose de surcroît sur l'aptitude du système éducatif à s'adapter aux besoins et aux rythmes d'élèves qui peuvent être plus lents que la moyenne et dont l'investissement dans le groupe, la motivation au travail scolaire et la performance

scolaire dépendent, plus que pour tout autre élève, du capital identitaire qu'ils peuvent acquérir (OCDE, 2007b; McIntosh *et al.*, 1993 ; Côté, 1996). Il est alors essentiel que les exigences qui leurs sont faites ne soient pas moindres que pour les autres élèves et que les modes d'organisation de l'établissement scolaire permettent à l'élève de participer pleinement à la vie de l'école, que les pratiques pédagogiques soient suffisamment différenciées pour leur permettre d'accéder aux contenus des cours, qu'ils puissent bénéficier de soutien et d'aménagements lors des tests d'évaluation des connaissances (Gersten, 1998 ; NCES, 2004 ; Thurlow *et al.*, 1998 ; OCDE, 1999 ; Christenson, 2002 ; Sinclair *et al.*, 1999).

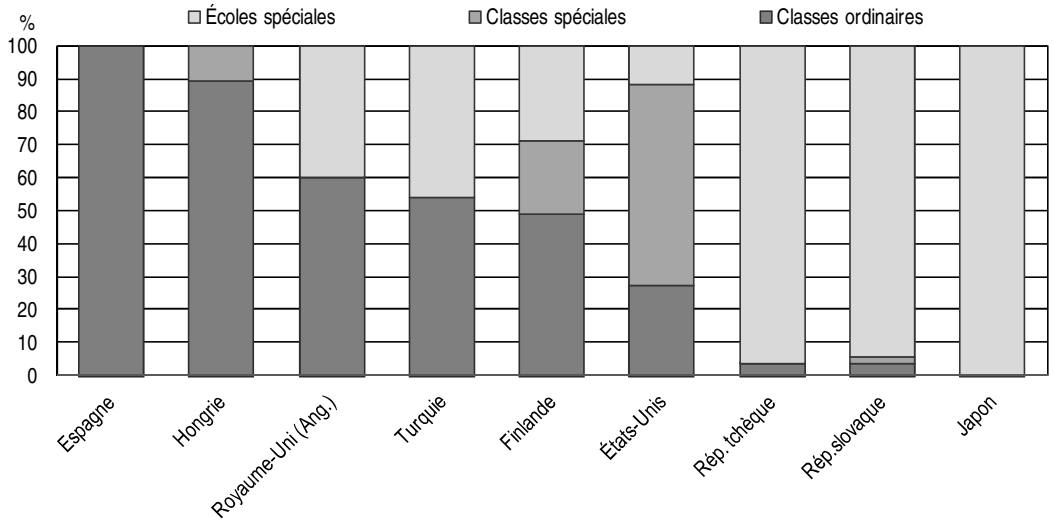
Les modes de scolarisation proposés aux enfants et adolescents handicapés jouent à cet égard un rôle essentiel. Les chances d'accès à l'enseignement tertiaire sont meilleures lorsque les élèves sont scolarisés en milieu ordinaire que lorsqu'ils ne le sont pas. Celles et ceux scolarisés en milieu ordinaire sont proportionnellement plus nombreux que ceux scolarisés en milieu spécialisé à se trouver engagés dans des filières propices à leur réussite scolaire et à leur inclusion (Burchardt, 2005 ; Wagner, 2006b). En Norvège, selon le rapport de pays, les élèves handicapés suivant les mêmes enseignements que leurs camarades, tout en bénéficiant, le cas échéant, de ressources additionnelles, ont de meilleurs résultats scolaires que celles et ceux suivant leur scolarité dans des classes spéciales et, *a fortiori*, dans des établissements spécialisés.

Celles et ceux qui bénéficient d'une scolarité appropriée en milieu ordinaire ont plus envie d'aller à l'école et ont de meilleurs résultats scolaires que leurs camarades scolarisés en milieu spécialisé ou inadéquatement scolarisés en milieu ordinaire. Ils sont également proportionnellement plus nombreux que ces derniers à se juger en bonne santé et à posséder des capacités relationnelles leur permettant d'interagir de manière jugée satisfaisante avec leurs camarades. Ils sont de surcroît plus nombreux à disposer des ressources sociales susceptibles de faciliter leur accès à l'emploi, la scolarisation offrant la possibilité de nouer des liens d'amitié durables à partir desquels se tissent des relations sociales particulièrement utiles sur le plan professionnel et social. À l'inverse, celles et ceux qui ne peuvent pas accéder à l'enseignement secondaire et qui sont scolarisés en milieu spécialisé peuvent se trouver engagés dans des filières peu propices à leur réussite scolaire et à leur inscription sociale. Ainsi, aux États-Unis, les établissements spécialisés peuvent être moins exigeants vis-à-vis des élèves que ne l'est le milieu ordinaire et leur allouer des notes supérieures à leur véritable niveau scolaire au risque de les pénaliser scolairement et professionnellement (Stodden *et al.*, 2002). En Allemagne, les chances d'évolution scolaire des enfants scolarisés en milieu spécialisé semblent être moindres que celles auxquelles peuvent accéder celles et ceux scolarisés en milieu ordinaire : ils ne sont en effet que 0.01 % à avoir quitté le système scolaire en 2003 en disposant d'un diplôme leur permettant d'accéder à l'enseignement tertiaire (Kultusministerkonferenz, 2005). La très grande majorité se trouvent ainsi privé des connaissances et des apprentissages auxquels peuvent prétendre les élèves scolarisés en milieu ordinaire et ceci malgré la mobilisation de ressources pédagogiques particulières (Wocken, 2000).

L'accès à l'enseignement tertiaire ne se présente pas de la même manière partout. En République tchèque, les lycéens recevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience (CNC A) sont dans leur grande majorité scolarisés dans des établissements spécialisés, à la différence des États-Unis où ils sont scolarisés dans des classes ordinaires ou des classes spécialisés (graphique 1.6).

Graphique 1.6. Élèves de l'enseignement secondaire recevant des ressources additionnelles du fait d'une déficience (CNC A)

Par type de scolarisation (2003)



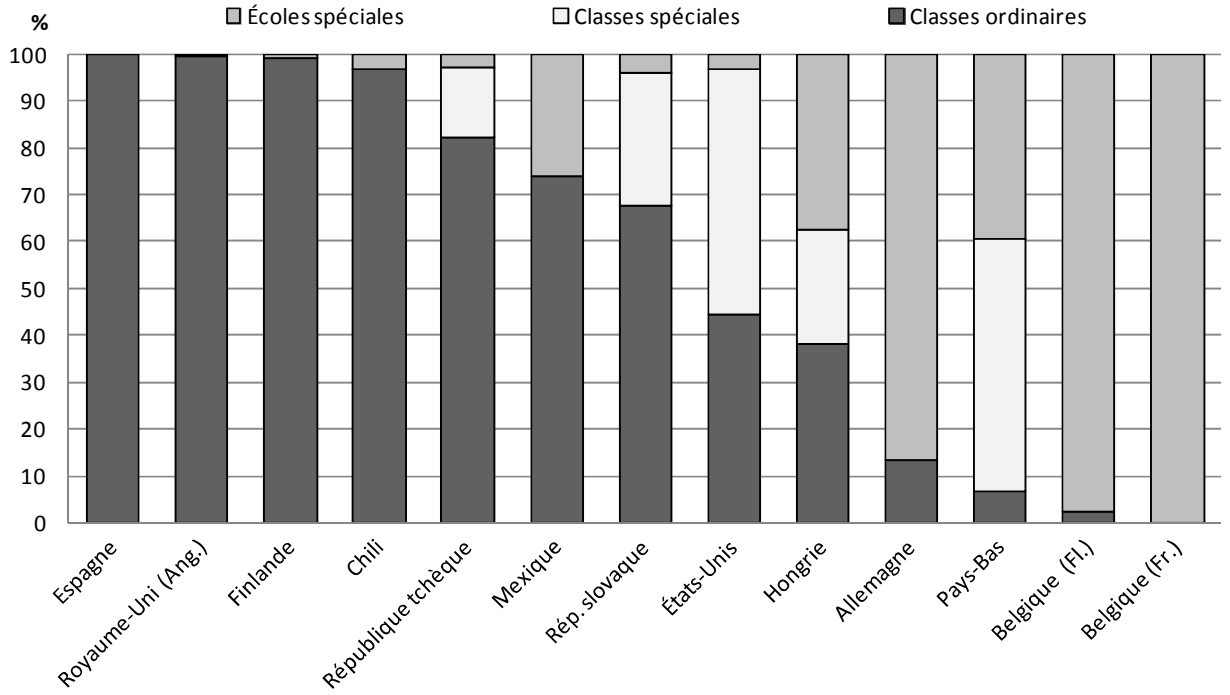
Source : OCDE (2007), *Élèves présentant des déficiences, des incapacités et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs,* OCDE, Paris.

En revanche, ainsi que le montre le graphique 1.7, les lycéens américains recevant des ressources additionnelles en raison d'un trouble spécifique de l'apprentissage (CNC B) sont à parts égales scolarisés en milieu ordinaire et en classes spécialisées à la différence des lycéens tchèques présentant des troubles d'apprentissage qui sont majoritairement scolarisés en milieu ordinaire.

La capacité d'adaptation des lycéens à l'enseignement tertiaire et à l'emploi dépend également du capital identitaire acquis dans l'enseignement secondaire et/ou au contact des structures impliqués dans le processus de transition (Côté, 1996). Ce capital identitaire comprend notamment les compétences cognitives, émotionnelles, éthiques, sociales et physiques requises pour prendre des décisions et en assumer la responsabilité ainsi que pour développer le sentiment d'appartenance nécessaire pour interagir à parité avec autrui. Il confère, ainsi que le montrent certains travaux, des aptitudes essentielles à l'accès à l'enseignement tertiaire (Eccles et Gootman, 2002 ; Roth et Brooks-Gunn, 2003). Les établissements scolaires peuvent alors devoir inciter les élèves présentant une déficience ou un trouble spécifique de l'apprentissage à identifier leurs préférences postscolaires, à les rapporter à leurs aptitudes et aux compétences requises ainsi qu'aux possibilités professionnelles s'offrant à eux (Castellano *et al.*, 2002). Il peut aussi s'agir de les mettre en position de résoudre des problèmes, de prendre des décisions et d'en assumer les responsabilités par l'intermédiaire d'activités extrascolaires, d'activités artistiques ou sportives ou encore d'activités associatives (Larson, 2000 ; Wehman, 1996). Il s'agit en outre de leur permettre de s'emparer des périodes de transition pour acquérir les compétences et les qualités renforçant leurs chances d'insertion professionnelle et sociale, d'avoir confiance en eux-mêmes et d'être conscients de ce qu'on attend d'eux et encore de se sentir capables de faire face aux changements et aux exigences qui peuvent y être liées (Shaw, 2007 ; Jones, 2002).

Graphique 1.7. Élèves d'enseignement obligatoire recevant des ressources additionnelles du fait d'une difficulté d'apprentissage (CNC B)

Par type de scolarisation (2003)



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

Bâtir des systèmes intégrés de transition pour sécuriser les parcours

L'accès à l'enseignement tertiaire et à l'emploi à l'issue du second cycle de l'enseignement secondaire ne dépend pas uniquement de l'aptitude des systèmes éducatifs à être équitables en termes d'accès et d'inclusion (Hutmacher *et al.*, 2001). Il dépend également de leur capacité à sécuriser les parcours des élèves handicapés à l'issue de l'enseignement secondaire en leur permettant de s'adapter aux changements qu'impose le passage à l'âge adulte, en prévenant les sources de discontinuités et de ruptures liées au cloisonnement entre les niveaux et les secteurs éducatifs et en leur permettant de satisfaire aux exigences de l'enseignement tertiaire et du marché de l'emploi. Cette sécurisation des parcours repose sur un travail d'accompagnement qui se préoccupe des conditions de cheminement vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi par-delà la simple information sur les possibilités existantes, les métiers auxquels préparent les cursus et les exigences qu'entraîne l'accès à un nouveau palier dans leur parcours éducatif.

Cette sécurisation des parcours doit permettre aux jeunes adultes handicapés d'être à égalité des chances avec les autres jeunes adultes en :

- disposant, autant que faire se peut, des mêmes connaissances et compétences qu'eux ;

- disposant, au même titre qu'eux, d'une qualification reconnue par l'enseignement tertiaire et/ou le marché du travail ;
- n'étant pas plus exposés qu'eux à être sans emploi ni formation ;
- ayant les mêmes chances d'accès à l'emploi et la même qualité d'emploi qu'eux ;
- n'étant pas confrontés à des parcours plus difficiles ou plus heurtés qu'eux.

Cette sécurisation des parcours repose sur une planification précoce permettant aux intéressés et à leurs familles de faire des choix éclairés quant au futur de l'élève ainsi que le précise notamment le National Council for Special Education irlandais à la suite des nombreux travaux réalisés en la matière. Cette sécurisation des parcours suppose en outre l'action coordonnée des différentes instances concernées par le cheminement des intéressés et ceci tout au long du processus, ainsi que le précise notamment la définition des services de transition retenue par les États-Unis en 2004. Cette sécurisation des parcours dépend de surcroît de l'aptitude acquise par les jeunes adultes handicapés à faire face aux changements qu'implique le passage à l'âge adulte et à se penser capable de le faire.

Cette sécurisation des parcours repose sur l'existence d'un système intégré de transition susceptible de sauvegarder les jeunes handicapés des formes de marginalité et d'exclusion auxquelles les expose l'inactivité. Il importe que ce système intégré de transition repose sur un système éducatif qui fasse du devenir des élèves une de ses missions et sur des stratégies éducatives qui considèrent les possibilités d'inscription sociale et professionnelle des intéressés à l'issue de la scolarité par delà l'obtention du diplôme. Il s'agit de permettre aux jeunes adultes handicapés d'accéder aux mêmes programmes d'enseignement que leurs pairs non handicapés et d'être à égalité de chances en termes de réussite et ceci à tous les niveaux d'enseignement afin qu'ils puissent satisfaire aux prérequis académiques des établissements d'enseignement tertiaire. Il s'agit d'inciter les établissements scolaires à entrevoir l'environnement pédagogique au regard des cheminements et des parcours des intéressés, à mobiliser les acteurs locaux et l'entourage familial, à renforcer leur inscription locale et à développer les systèmes d'alerte nécessaires à la prévention des abandons.

Ce système intégré de transition suppose une conception éducative du handicap qui le comprend, ainsi que le suggère notamment l'Organisation mondiale de la santé (OMS), comme une interaction entre l'individu, les contraintes et les possibilités qu'imposent sa déficience et les formes de soutien qu'offre l'environnement et non comme une caractéristique intrinsèque à l'individu. Une telle perspective admet que toute personne ne bénéficiant pas du soutien approprié lui permettant d'apprendre et de se développer se trouve en quelque sorte « handicapée ». Elle incite à porter le regard sur l'aptitude de systèmes éducatifs à permettre aux enfants et aux adolescents d'aller au bout de leurs potentialités par delà la déficience et contribue ainsi à favoriser la continuité des parcours (UNESCO, 1994 ; OMS, 2001 ; Ebersold, 2008b).

Ce système intégré de transition suppose la mobilisation d'un soutien financier, technique et humain mettant les jeunes adultes handicapés à égalité de chances en termes d'accès et de réussite tant au cours du processus de scolarisation qu'au cours des étapes qui jalonnent le processus de transition. Ce soutien peut être informel et provenir d'autres étudiants tout comme de la famille, qu'il convient à ce titre d'impliquer dans la définition et la mise en œuvre du processus de transition. Ce soutien peut être plus formel et émaner de professionnels responsables de l'accueil et de l'accompagnement au sein des

établissements ainsi que de professionnels dont l'activité est spécifiquement dédiée à la définition et à la mise en œuvre du processus de transition.

Ce système intégré de transition suppose aussi l'existence d'instances et d'outils de pilotage nécessaires au maillage des différents niveaux et secteurs d'intervention ainsi que des différents niveaux d'éducation et à l'élaboration de passerelles essentielles à la continuité et à la cohérence des cheminements. L'existence d'indicateurs incitant les acteurs en présence à considérer la question de la transition à sa juste valeur et à se doter d'éléments statistiques permettant de suivre les trajectoires des individus, d'identifier les dimensions favorisant la continuité et la cohérence des cheminements, de cerner les facteurs entravant tant la progression scolaire que l'insertion sociale et professionnelle des personnes handicapées, et d'appréhender l'effet capacitant ou invalidant des politiques et des pratiques est à ce titre essentielle. La mise en œuvre d'études longitudinales suivant des cohortes d'individus sur une certaine période constitue à cet égard un enjeu essentiel.

Ce système intégré de transition peut s'organiser autour d'un cadre institutionnel dédié à la transition à même de créer un environnement favorable à la continuité des cheminements. Ce cadre institutionnel peut prendre la forme, ainsi que c'est le cas des « connexions services » créés au Royaume-Uni, de structures spécifiques ayant pour mission de soutenir les établissements, les jeunes adultes handicapés et leurs familles dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un plan de transition. Il peut aussi prendre la forme, comme c'est le cas aux États-Unis, de conseils inter-partenariaux de planification des transitions établis à l'échelon des municipalités qui regroupent l'ensemble des partenaires nécessaires à une collaboration efficace et qui se composent à part égale d'administrateurs, de membres du staff, de familles et d'usagers. Ces agences partagent des programmes de financement, développent des politiques et des accords de coopération formalisant les modalités de coopération et informent les jeunes adultes handicapés et leurs familles de l'ensemble des services existants.

Ce cadre institutionnel semble essentiel pour armer les acteurs en présence en vue de la mise en œuvre des actions innovantes. Il peut contribuer à mobiliser les acteurs du système éducatif autour du devenir des élèves en les incitant à s'ouvrir à leur environnement ou en effectuant un travail de mise en réseaux des différents acteurs concernés par le processus de transition (Dee, 2006). Il peut également contribuer à rendre les jeunes adultes handicapés capables de satisfaire aux exigences de l'enseignement tertiaire et de l'emploi en développant des stratégies à même de leur conférer les compétences, les comportements et les attitudes leur permettant d'apprendre et de se construire, d'agir en mettant leurs attentes et leurs désirs en relation avec leurs points forts, de participer activement à la vie de la communauté et de prendre des décisions en connaissance de cause. Ces services dédiés à la transition peuvent ainsi conduire les jeunes adultes à besoins éducatifs particuliers à se percevoir comme des êtres capables de faire face aux exigences imposées par les multiples changements inhérents au passage à l'âge adulte et cela avec la juste prétention de participer au même titre que tout un chacun à la vie économique et sociale.

Conclusion

Les conditions d'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés diffèrent de celles que connaissent la majorité des jeunes adultes. À la différence de ces derniers, leur accès à l'enseignement tertiaire suppose qu'ils soient informés du degré d'accessibilité de l'établissement d'enseignement tertiaire et qu'ils signalent leur besoins éducatifs pour accéder au soutien et aux aménagements auxquels ils ont droit. La continuité des cheminements dépend de la manière dont les lycées les préparent aux nouvelles responsabilités qu'ils doivent assumer et incluent dans leurs stratégies de préparation les changements que peut engendrer le passage à l'âge adulte en termes d'accès au soutien ou de définition du handicap. Elle résulte aussi de la manière dont les établissements d'enseignement tertiaire les informent des exigences des cursus et des modalités d'accompagnement qui leur sont proposées tout au long du cursus et les incitent à signaler leur particularité.

À la différence des autres jeunes adultes, les possibilités de cheminement se heurtent à des goulots d'étranglement susceptibles d'entraver la continuité des parcours ou de les rallonger au risque de surexposer les jeunes adultes handicapés au chômage et à l'exclusion. Aussi la continuité et la cohérence des cheminements découlent-elles des passerelles établies entre l'enseignement secondaire et l'enseignement tertiaire et l'emploi grâce aux synergies locales créées par les acteurs concernés par le processus de transition.

La transition vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi suppose la création de systèmes intégrés de transition capables de sécuriser les parcours à l'issue de l'enseignement secondaire et de permettre aux systèmes éducatifs d'être équitables en termes d'accès, de réussite et d'inclusion.

Références

Agence européenne pour le développement de l'éducation des élèves à besoins spéciaux (2006), *Les projets individuels de transition : aider à passer de l'école à l'emploi*, Commission européenne, Bruxelles.

Anvik, C.H. (2006), *Mellom drøm og virkelighet? Unge funksjonshemmede i overganger mellom utdanning og arbeidsliv*, NF-rapport n° 17, Bodø, Nordlandsforskning.

Aston, J. *et al.* (2005), *Post-16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs (wave three),* Research report RR655, DfES.

Béduwé, C. et J.F. Giret (2004), « Le travail en cours d'études a-t-il une valeur professionnelle? », *Économie et statistiques*, n° 378-379.

Bjerkan, K.Y., M. Veenstra et J. Eriksen (2009), *Levekårene blant unge voksne: bedring, men godt nok?*, document présenté à la Konferanse om levekårene for personer med nedsatt funksjonsevne.

Borg, E. (2008), « Funksjonshemming og arbeidsmarkedet: om betydningen av utdanning for yrkesaktivitet », *Tidsskrift for velferdsforskning,* vol. 11(2), pp. 83-950.

Burchardt, T. (2005), *The Education and Employment of Disabled Young People – Frustrated Ambition*, Joseph Rowntree Foundation, The Policy Press, Londres.

Castellano, M. *et al.* (2002), « Career and Technical Education Reforms and Comprehensive School Reforms in High School: Their Impact on Education Outcomes for At-Risk Youth », *The Highlight Zone: Research@Work* n° 8*,* National Research Center for Career and Technical Education, University of Minnesota, St. Paul, MN.

Caton, S. et C. Kagan (2006), « Tracking Post-School Destinations of Young People with Mild Intellectual Disabilities: The Problem of Attrition », *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities* (19), pp. 143-152.

Catsambis, S. et J.E. Garland (1997), *Parental Involvement in Students' Education during Middle School and High School* (CRESPAR Report 18), Johns Hopkins University, Baltimore, MD.

Christenson, S. (2002), « Check and Connect: A Model to Enhance Student Engagement and Prevent Dropout », document présenté à la réunion du National Drop-Out Forum, Washington, DC.

Central Statistics Office (2008), *National Disability Survey 2006 – First Results,* Dublin Stationary Office, Dublin.

Côté, J.E. (1996), « Sociological Perspectives on Identity Formation : The Culture Identity Link and Identity Capital », *Journal of Adolescence*, n° 19.

De Stefano, G. et C. Santamaria (2006), *Tableau de bord sur l'emploi et le chômage des personnes handicapées*, ministère de l'Emploi, de la Cohésion sociale et du Logement, Paris.

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

Dewson, S. *et al.* (2004), *Post-16 Transitions: A Longitudinal Study of Young People with Special Educational Needs,* Wave two, DfES, Londres.

Dyson, A. (2008), « Transitions for Disabled and Vulnerable Young People in the United Kingdom », Rapport de base pour l'OCDE, University of Manchester.

Ebersold, S. (2001), *L'invention de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion*, PUR, Rennes.

Ebersold, S. (2008a), « Les parcours vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des personnes handicapées : Premiers éléments d'analyse à la lumière d'une revue bibliographique menée dans certains pays de l'OCDE », OCDE.

Ebersold, S. (2008b), « Adapting Higher Education to the Needs of Disabled Students: Developments, Challenges and Prospects », dans OCDE, *Higher Education to 2030*, *Vol. 1: Demography*, OCDE, Paris.

Eccles, J. et J.A. Gootman (éd.) (2002), *Community Programs to Promote Youth Development,* Board on Children, Youth and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council & Institute of Medicine, National Academy Press, Washington, DC.

Erickson, W., C. Lee et S. von Schrader (2010), *2008 Disability Status Report: The United States*, Cornell University Rehabilitation Research and Training Center on Disability Demographics and Statistics, Ithaca, NY.

Fasching, H. et M. Niehaus (2004), « Berufliche Integration von Jugendlichen mit Behinderungen: Synopse zur Ausgangslage an der Schnittstelle von Schule und Beruf », Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 6, *www.bwpat.de.*

Felkendorff, K. et E. Lischer (éd.) (2005), *Barrierefreie Übergänge? Jugendliche mit Behinderungen und Lernschwierigkeiten zwischen Schule und Berufsleben,* Pestalozzianum, Zurich.

Florian, L. et J. Rafal (2008), « Transitions of People with Disabilities Beyond Secondary Education in the United States », Rapport de base pour l'OCDE, University of Aberdeen and Cambridge University.

Furstenberg, F.F., R.G. Rumbaut et R.A. Settersten (2005), *On the Frontier to Adulthood*, University of Chicago Press, Chicago, IL.

Gannon, B. et B. Nolan (2008), *Disability and Social Inclusion in Ireland*, National Disability Authority, Dublin.

Gersten, R. (1998), « Recent Advances in Instructional Research for Students with Learning Disabilities: An Overview », *Learning Disabilities Practice,* vol. 13(3), pp. 162-170.

Getzel, E.E., R.A. Stodden et L.W. Briel (2001), « Pursuing Postsecondary Education Opportunities for Individuals with Disabilities », P. Wehman (éd.), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Young People with Disabilities,* Paul H. Brookes Publishing Co., Baltimore, MD.

Harry, B. (2002), « Trends and Issues in Serving Culturally Diverse Families of Children with Disabilities », *Journal of Special Education,* vol. 36(3), pp. 131-138.

Henderson, A.T. et K.L. Mapp (2002), *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement,* Southwest Educational Development Laboratory, National Center for Family & Community Connections with Schools, Austin, TX.

Higher Education Authority (2009), « OECD Project on Pathways for Disabled Students to Tertiary Education and to Employment », Rapport de pays, Department of Education and Skills, Dublin.

Hutmacher, W., D. Cochrane et N. Bottani (éd.) (2001), *In Pursuit of Equity in Education – Using International Indicators to Compare Equity Policies,* Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London.

Hvinden B. *et al.* (2008), « Thematic Review of the Transition of People with Disabilities Beyond Secondary Education », Rapport de base pour l'OCDE, Nova, Oslo.

Izzo, M. et M. Lamb (2002), « Self-Determination and Career Development: Skills for Successful Transitions to Postsecondary Education and Employment », *www.nceset.hawaii.edu/Publications/index.html#papers*, consulté le 28 juillet 2003.

James, D.W. et G. Partee (2003), *No More Islands: Family Involvement in 27 School and Youth Programs*, American Youth Policy Forum, Washington, DC.

Jones, G. (2002), *The Youth Divide: Diverging Paths into Adulthood,* Joseph Rowntree Foundation, YPS, York.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2005), « Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003 », *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz,* vol. 177, Kultusministerkonferenz, Bonn.

Lamorey, S. (2002), « The Effects of Culture on Special Education Service: Evil Eyes, Prayer Meetings, and IEPs », *Teaching Exceptional Children*, vol. 34(5), pp. 67-71.

Larson, R.W. (2000), « Toward a Psychology of Positive Youth Development », *American Psychologists,* vol. 55(1), pp. 170-183.

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

McIntosh, R. *et al.* (1993), « Observation of students with learning disabilities in general education classrooms », *Exceptional Children*, vol. 60(3), pp. 249-261.

McKenzie, P. (1998), « The Transition from Education to Work in Australia Compared to Selected OECD Countries », étude présentée à la 6th International Conference on Post-compulsory Education and Training, Gold Coast, Queensland, décembre.

Ministère de l'Éducation de la République tchèque (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, Ministère de l'Éducation de la République tchèque, Prague.

National Center for Education Statistics (NCES) (2005), *Career Technical Education Statistics*, US Department of Education, Washington, DC.

National Center on Secondary Education and Transition (2004), *Current Challenges Facing the Future of Secondary Education and Transition Services for Youth with Disabilities in the United States*, US Department of Education, Office of Special Education Programs, Washington, DC.

National Disability Authority (2007), *A Strategy of Engagement Towards a Comprehensive Employment Strategy for People with Disabilities*, Dublin.

Newman, L. *et al.* (2009), *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School,* SRI International, Menlo Park, CA.

OCDE (1999), *L'insertion scolaire des handicapés : des établissements pour tous,* OCDE, Paris.

OCDE (2000), *De la formation initiale à la vie active : faciliter les transitions*, OCDE, Paris.

OCDE (2003a), *Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur*, OCDE, Paris.

OCDE (2003b), *Transformer le handicap en capacité : promouvoir le travail et la sécurité des revenus des personnes handicapées*, OCDE, Paris.

OCDE (2005), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux : statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.

OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 1 : Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris.

OCDE (2007a), *Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux. Politiques, statistiques et indicateurs*, OCDE, Paris.

OCDE (2007b), *Comprendre l'impact social de l'éducation*, Paris, OCDE.

OCDE (2008a), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

OCDE (2008b), *Perspectives de l'emploi de l'OCDE*, OCDE, Paris.

Organisation mondiale de la santé (OMS) (2001), *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé,* Organisation mondiale de la Santé, Genève.

Powell, J.J.W., K. Felkendorf et J. Hollenweger (2008), « Disability in the German, Swiss and Austrian Education Systems », in Gabel et S. Danforth (éd.), *Disability and the Politics of Education*, Peter Lang, New York.

Prime Minister's Strategy Unit (PMSU) (2005), *Improving the Life Chances of Disabled People*, Rapport final, Prime Minister's Strategy Unit, Londres.

Reiersen, T. (2004), *Oppfølgingsundersøkelse av arbeidssøkere som sluttet å melde seg ved Aetat høsten 2002*, Del 2: Yrkeshemmede arbeidssøkere.

Roth, J. L. et J. Brooks-Gunn (2003), « Youth Development Programs: Risk Prevention and Policy », *Journal of Adolescent Health*, vol. 32, pp. 170-182.

Shavit, Y. et W. Müller (2000), « Vocational Secondary Education. Where Diversion and Where Safety Net? », *European Societies,* vol. 2(1), pp. 29-50.

Shaw, S. (2007), « Postsecondary Education », in Florian, L. (éd.), *The Sage Handbook of Special Education,* Sage, Londres.

Simon, B.S. (2001), « Family Involvement in High School: Predictors and Effects », *NASSP Bulletin*, vol. 85(627), pp. 8-19.

Sinclair, M.F. *et al.* (1999), « Dropout Prevention for Youth with Disabilities: Efficacy and Sustained School Engagement Procedure », *Exceptional Children*, vol. 65 (1), pp. 7-21.

Statistics Norway (2009), *Fakta om utdanning I Norge 2009 : nokkeltall fra 2007,* Statistic sentralbyra, Oslo.

Stodden, R., M.A. Jones et K.B.T. Chang (2002), « Services, supports and accommodations for individuals with disabilities: An analysis across secondary education, postsecondary education and employment », manuscrit, Honolulu.

Thurlow, M.L., J.L. Elliott et J.E. Ysseldyke (1998), *Testing Students with Disabilities: Practical Strategies for Applying with District and State Requirements,* Corwin Press, Thousand Oaks, CA.

UNESCO (1994), *The Salamanca Statement and Framework for Action*, UNESCO, Paris.

US Census Bureau (2006), *American Community Survey*, Washington, DC.

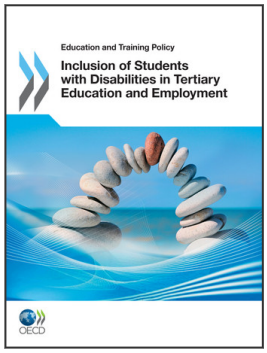
Wagner, M. *et al.* (2005), *After High School: A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities, A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.

Wagner, M. *et al.* (2006a), *An Overview of Findings From Wave 2 of the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2),* SRI International, Menlo Park, CA.

Wagner, M. *et al.* (2006b), *The Academic Achievement and Functional Performance of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the National Longitudinal Study-2 (NLTS2)*, SRI International, Menlo Park, CA.

Wehman, P. (1996), *Life Beyond the Classroom: Transition Strategies for Youth with Disabilities,* SRI International, Menlo Park, CA.

Wocken, H. (2000), « Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen », *Zeitschrift für Heilpädagogik*, vol. 12, pp. 492-503.



Extrait de :

Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment

Accéder à cette publication :
https://doi.org/10.1787/9789264097650-en

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « La transition à l'issue de l'enseignement secondaire des jeunes adultes handicapés », dans *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/9789264111714-4-fr

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.