Chapitre 4

Une transition vers l'emploi qui reste difficile

Le nombre croissant de jeunes adultes handicapés dans l'enseignement tertiaire n'a qu'un impact relatif en termes d'insertion professionnelle. Les jeunes adultes handicapés ont un accès à l'emploi plus malaisé que l'ensemble de la population, sont surexposés au chômage de longue durée, à l'emploi précaire et à temps partiel et, ce faisant, à la pauvreté. En cela, leur transition vers l'emploi suppose un renforcement des liens entre les lycées et le marché de l'emploi ainsi qu'un développement de synergies permettant de conjuguer réussite dans l'enseignement tertiaire et insertion sociale et professionnelle. Il importe à cet égard de faciliter l'acquisition d'une expérience professionnelle dans l'enseignement tertiaire, de mieux inclure la question de l'emploi dans les stratégies des services d'admission et d'accompagnement des étudiants handicapés et de renforcer les liens entre les établissements d'enseignement tertiaire et les milieux de l'emploi.

Introduction

Ce chapitre s'intéresse aux possibilités d'accès à l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire, mais surtout de l'enseignement tertiaire. Il n'entend pas décrire de manière exhaustive la situation des jeunes adultes handicapés en la matière, une telle entreprise méritant un travail spécifique à l'image de celui réalisé par la Direction de l'emploi, du travail et des affaires sociales de l'OCDE sur l'insertion professionnelle des personnes handicapées en Irlande, au Danemark et en Norvège ou sur la transition des jeunes vers l'emploi (OCDE, 2006, 2008a). Il cherche à voir dans quelle mesure l'enseignement secondaire et tertiaire intègre la question de l'emploi pour éviter que les jeunes adultes handicapés ne pouvant accéder à l'enseignement tertiaire ne soient exclus du marché du travail, pour permettre à celles et ceux qui le souhaitent d'effectuer une activité professionnelle durant leurs études et d'accéder au marché de l'emploi à l'issue de celui-ci et pour faciliter leurs insertion professionnelle à l'issue de l'enseignement tertiaire.

Comme précédemment, les données consignées dans les rapports de pays sur l'emploi des jeunes adultes handicapés sont fort imprécises. À l'exception des États-Unis, elles ne permettent que très imparfaitement de cerner la situation des jeunes adultes handicapés à la sortie de l'enseignement secondaire ou de l'enseignement tertiaire. Elles ne permettent dans l'ensemble pas de comparer leur situation à celle que connaît l'ensemble des jeunes adultes et n'offrent à ce titre qu'une vision très imprécise des discriminations à l'emploi qu'ils peuvent expérimenter ainsi que leur impact en termes de vulnérabilité et d'exclusion. Les données existantes ne permettent que rarement de spécifier les groupes d'âge majoritairement concernés par la transition vers l'enseignement tertiaire (18-25 ans). Par exemple, aux États-Unis, alors que les données relatives aux bénéficiaires de SSI (*supplemental security income*) peuvent spécifier ces derniers au regard de leur âge et de leurs revenus mensuels, celles relatives à l'emploi ne permettent pas de spécifier la condition particulière des jeunes adultes handicapés au sein de la population active (18-64 ans) alors même que celle-ci peut différer de celles de personnes handicapées plus âgées. En outre, ni les données statistiques concernant l'emploi publiées par l'*American Community Survey* (ACS) ni celles produites par la *Current Population Survey* (CPS) ne fournissent une répartition par classe d'âge.

Une scolarisation en milieu ordinaire croissante mais un impact limité en termes d'emploi

Un accès à l'emploi plus malaisé que pour l'ensemble de la population

Si la présence croissante de jeunes adultes handicapés dans l'enseignement tertiaire rapproche leur niveau de formation de la moyenne des jeunes adultes dans certains pays, elle ne semble que très partiellement se concrétiser en termes d'accès à l'emploi (Berthoud, 2006). En Irlande, la croissance économique n'a pu enrayer une chute du taux d'emploi des personnes handicapées qui a décru de 3 % entre 2002 et 2004, notamment lorsqu'elles présentent une déficience visuelle. En France, leur taux d'emploi a baissé de 1 % entre 2002 et 2007 alors que celui de la population active a augmenté de 3 % durant la même période (Nguyen et Ulrich, 2008). En Norvège, l'augmentation du taux d'emploi des personnes handicapées n'a pas été aussi prononcée que celui de l'ensemble de la population active ; en outre, le taux d'emploi des titulaires d'un diplôme d'enseignement tertiaire a décru de 10 % entre 2005 et 2008 alors qu'elle a augmenté de 7 % pour

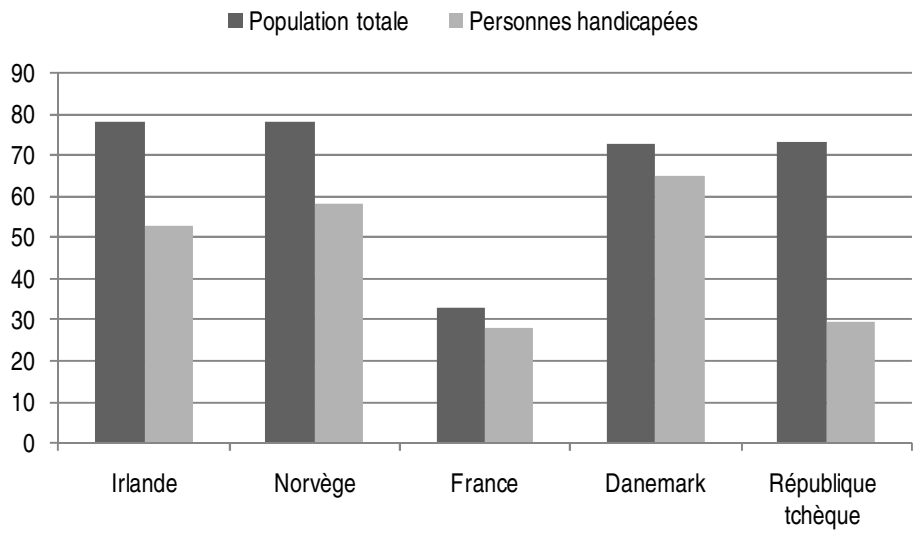
l'ensemble de la population durant la même période (Statistics Norway, 2007). Le nombre de personnes handicapées retirées du marché du travail en République tchèque a singulièrement augmenté entre 2002 et 2008 alors que le nombre de personnes en emploi ou au chômage a quasiment stagné (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2009).

Les difficultés d'accès à l'emploi sont particulièrement prégnantes pour les personnes handicapées les plus âgées (OCDE, 2006, 2008a). En France, par exemple, le nombre de demandeurs d'emploi handicapés de moins de 25 ans a baissé de 19 % entre 2003 et 2006 pour représenter 3.9 % des demandeurs d'emploi handicapés alors qu'il a augmenté pour les plus âgés d'entre eux (Nguyen et Ulrich, 2008).

Les jeunes adultes handicapés connaissent toutefois des difficultés d'accès à l'emploi plus importantes que la moyenne des jeunes adultes. Ainsi que l'indique l graphique 4.1, leur taux d'emploi est bien inférieur à celui de l'ensemble de la population de même âge dans tous les pays : la différence est la plus importante en République tchèque (-44 %), en Irlande (-25 %) et en Norvège (-18.8 %) alors qu'elle est moindre au Danemark (-8 %) et en France (-5 %).

Graphique 4.1. Taux d'emploi des jeunes adultes handicapés (20-30 ans)

Dans certains pays de l'OCDE (%)



Source : République tchèque : 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, Prague ; France : Délégation ministérielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi », Rapport de pays, France, Ministère de l'éducation nationale, Paris; Norvège : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles, Vol. 1* : *Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; Danemark et Irlande : OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3* : *Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

Les difficultés d'accès à l'emploi diffèrent selon le degré de sévérité de la déficience (OCDE, 2003). Aux États-Unis, par exemple, les jeunes présentant une déficience motrice, une déficience intellectuelle ou un trouble émotionnel ont un accès à l'emploi moindre à l'issue de l'enseignement secondaire que celles et ceux ayant un trouble de la santé et des difficultés d'apprentissage (Wagner *et al.*, 2005). En Norvège, l'absence

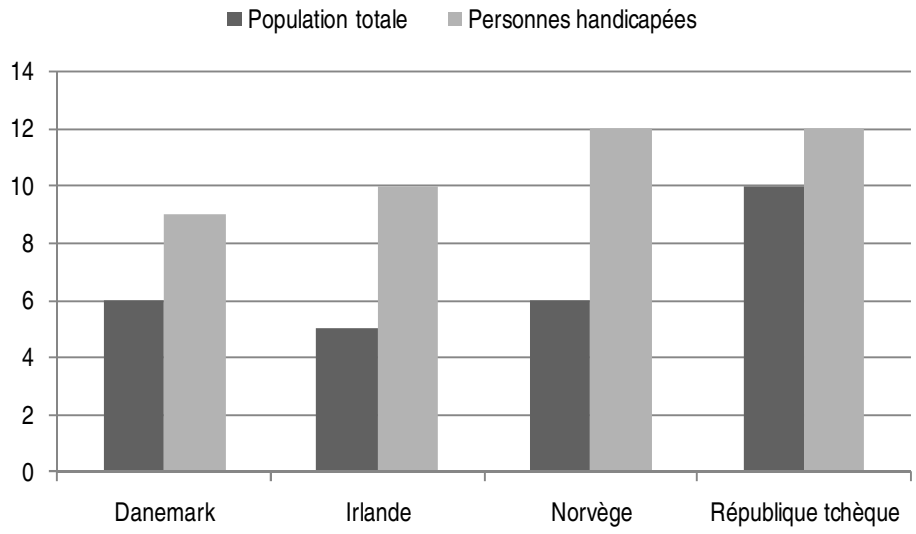
d'emploi est la plus marquée auprès des jeunes adultes se jugeant en mauvais état de santé, notamment lorsqu'ils présentent une déficience sensorielle, respiratoire et cognitive (Bjerkan et Veenstra, 2008). En France, les jeunes adultes de 20 à 29 ans présentant une déficience motrice, une déficience intellectuelle ou un trouble psychique sont plus exposés au manque d'emploi que ceux une présentant déficience viscérale et métabolique ou une déficience sensorielle (Amar et Samira, 2003).

Une surexposition au chômage

Ces difficultés d'accès à l'emploi surexposent les jeunes adultes handicapés au chômage. Leur taux de chômage est deux fois plus important que la moyenne en Irlande alors qu'il est supérieur de 2 % à la moyenne en République tchèque et de 3 % au Danemark (graphique 4.2).

Graphique 4.2. Taux de chômage des jeunes adultes handicapés (20-30 ans)

Dans certains pays de l'OCDE (%)



Source : République tchèque : Ministère de l'Éducation (2009), « Transitions to Tertiary Education and to Employment for Young People with Impairments and Learning Difficulties », Rapport de pays, Prague ; Norvège : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacle, Vol. 1* : *Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; Danemark et Irlande : OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3* : *Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

Aux États-Unis, le taux de chômage des personnes handicapées âgées de 16 à 64 ans en 2009 était de 14.5 % alors qu'il était de 9.0 % pour l'ensemble de la population (Disabled World, 2010 ; US Department of Labor, 2010).

Une surexposition à l'exclusion

Ces difficultés d'accès à l'emploi surexposent de surcroît les jeunes adultes handicapés à un retrait bien souvent définitif du marché de l'emploi. En Norvège, malgré les efforts du gouvernement, la proportion de jeunes adultes handicapés bénéficiaires d'allocations liées à une maladie ou à une déficience six ans après avoir quitté l'école est quasiment deux fois plus importante que celle des jeunes handicapés au chômage ou

bénéficiant des programmes d'activation du marché de l'emploi (OCDE, 2006). Au Danemark, l'augmentation du taux d'emploi des personnes handicapées ne peut faire oublier que le nombre de bénéficiaires d'allocations handicapés âgés de 20-34 ans a crû de près de 10 % entre 1995 et 2006 (OCDE, 2008a).

Tableau 4.1. Niveau d'activité des jeunes âgés de 15-29 ans en République tchèque (2007)

	Statut	Effectifs (en milliers)	%
Population totale	En emploi	924.1	43.8
	Au chômage	110.2	5.2
	Inactif	1 076.6	51.0
Jeunes adultes handicapés	En emploi	8.3	22.3
	Au chômage	2.9	7.8
	Inactif	26.0	70.0

Source : République tchèque : 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, Prague.

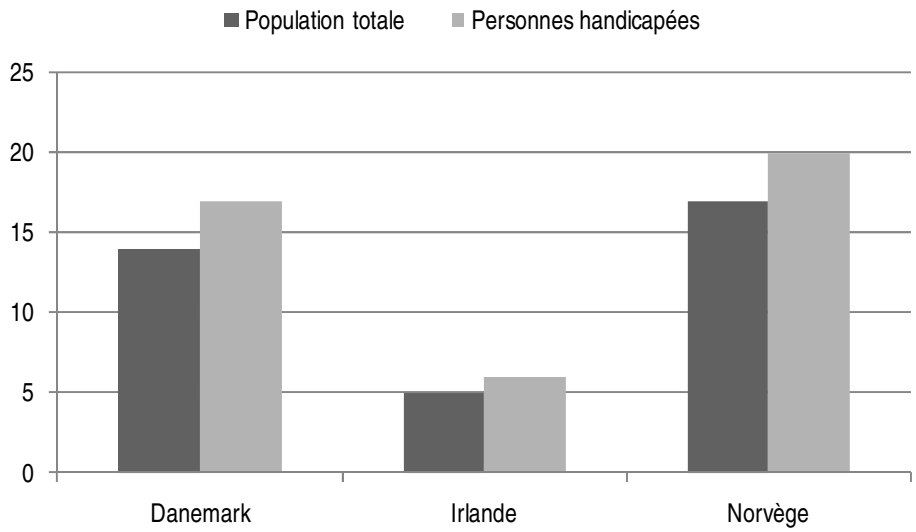
En Irlande, les personnes handicapées âgés de 15 à 24 ans sont 7 % à n'être ni en emploi, ni en éducation alors que leurs camarades non handicapés ne sont que 3 % à être dans ce cas (Central Statistical Office, 2009). En outre, 20.4 % des jeunes de 20 à 24 ans se sont retirés du marché du travail du fait d'une incapacité (OCDE, 2008a). Ce retrait définitif du marché de l'emploi augmente en République tchèque où, ainsi que l'indique le tableau 4.1, la proportion de jeunes adultes handicapés âgés de 15 à 29 ans en inactivité est de 70 % alors que cette proportion est de 51 % pour la population totale du même âge (ministère de l'Éducation de la République tchèque, 2009).

Un emploi essentiellement précaire et à temps partiel

Les jeunes à besoins éducatifs particuliers qui exercent une activité professionnelle sont proportionnellement plus nombreux à occuper un emploi précaire qui n'est pas toujours capitalisable professionnellement et qui est de ce fait susceptible de les exposer au chômage récurrent et aux fluctuations qui peuvent y être liées. Aux États-Unis, 56 % des jeunes adultes handicapés qui travaillaient en 2008 avaient un emploi d'une durée moyenne de 10 mois alors que cette durée était de 15 mois pour la population totale ; la précarité est la plus marquée chez les jeunes présentant des troubles émotionnels (3.4 emplois en moyenne depuis la sortie du lycée), chez ceux présentant des troubles d'apprentissage (2.9 emplois en moyenne depuis la sortie du lycée) que chez celles et ceux présentant une déficience intellectuelle (2.1 emplois en moyenne depuis la sortie du lycée) et une déficience motrice (1.6 emplois en moyenne depuis la sortie du lycée) (Newman *et al.*, 2009). Comme le montre le graphique 4.3, les jeunes adultes handicapés norvégiens et danois sont proportionnellement plus nombreux à occuper un emploi précaire, à la différence de l'Irlande où la proportion est très voisine de celle de l'ensemble des jeunes adultes.

Graphique 4.3. Exposition au travail précaire des jeunes adultes handicapés[1]

Dans certains pays participant au projet (%)

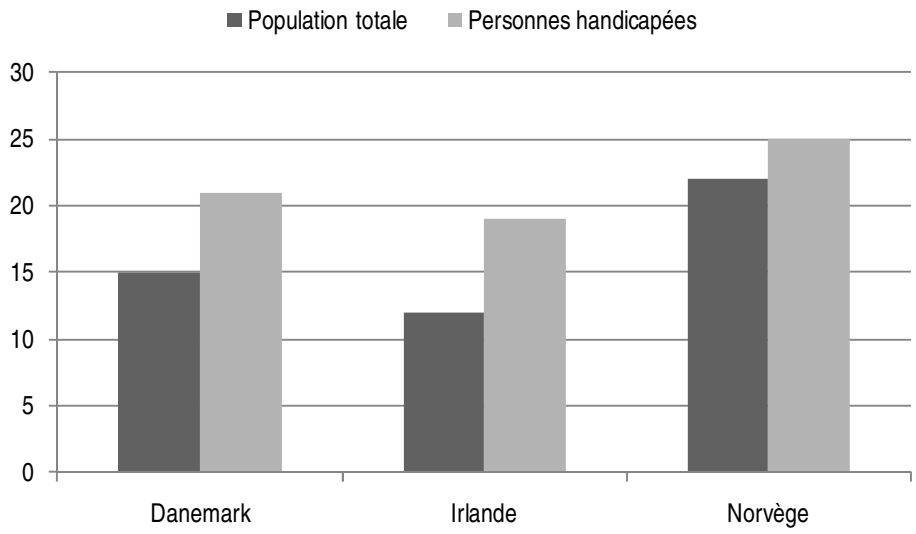


1. Dernière année disponible.

Source : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles. Vol. 1* : *Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

Graphique 4.4. Exposition au travail à temps partiel des jeunes adultes handicapés

Dans certains pays participant au projet (%)



Source : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles. Vol. 1* : *Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

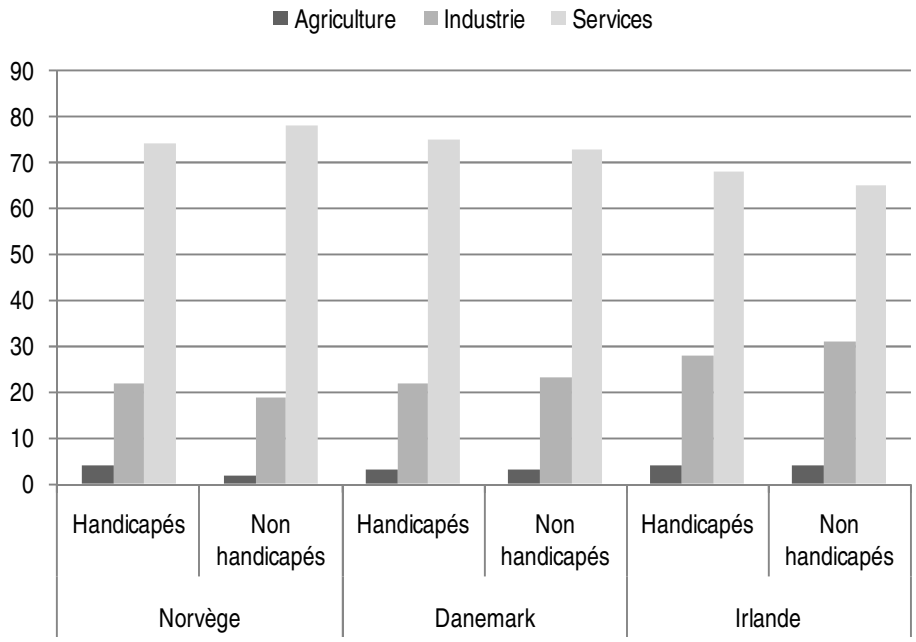
Les jeunes adultes handicapés sont également proportionnellement plus nombreux que la moyenne de la population à exercer un travail à temps partiel qui réduit leur niveau de ressources financières et, dans certains pays, leur degré de protection sociale. Le rapport remis par la France indique que plus de 50 % des salariés handicapés ayant un contrat à durée déterminée ont travaillé à temps partiel en 2005. Ainsi que l'indique le graphique 4.4, les jeunes adultes handicapés sont plus exposés au temps partiel que l'ensemble de la population au Danemark (+7 %) et en Irlande (+6 %) qu'en Norvège (+3 %) (OCDE, 2006, 2008a).

Les jeunes adultes handicapés considérés par la *National Longitudinal Transition Study-2* (NLTS2) travaillaient majoritairement à temps plein, surtout parmi ceux présentent un trouble spécifique de l'apprentissage, un problème de santé ou des troubles de l'élocution ou du langage. Par ailleurs, les deux tiers de ceux qui travaillaient à temps partiel ont indiqué qu'ils souhaitaient le faire (Newman *et al.,* 2009).

Ainsi que le montre le graphique 4.5, les jeunes adultes handicapés sont proportionnellement plus nombreux que les autres jeunes adultes à travailler dans le secteur des services à l'exception de la Norvège. Tel est le cas du Danemark où 75 % d'entre eux travaillent dans le secteur des services contre 73 % de la population totale et en Irlande où ils sont 68 % dans ce cas contre 65 % pour la population totale.

Graphique 4.5. Emploi exercé par les jeunes adultes par secteur d'activité

Dans certains pays participant au projet (%)



Source : OCDE (2006), *Maladie, invalidité et travail, surmonter les obstacles. Vol. 1* : *Norvège, Pologne, Suisse*, OCDE, Paris ; OCDE (2008), *Maladie, invalidité et travail : surmonter les obstacles, Vol. 3 : Danemark, Finlande, Irlande et Pays-Bas*, OCDE, Paris.

Tel est également le cas aux États-Unis où les jeunes adultes handicapés interrogés durant la troisième vague d'enquête réalisée en 2005 dans le cadre de la NLTS2 travaillent surtout dans le secteur de l'alimentation et de la restauration (Newman *et al.*, 2009).

Renforcer les liens entre les lycées et le marché du travail

Ces difficultés sont indissociables des évolutions du marché du travail. La baisse des emplois non qualifiés désavantage les jeunes adultes handicapés présentant une déficience intellectuelle alors que l'importance croissante accordée aux propriétés comportementales par les recruteurs rend l'accès à l'emploi de celles et ceux présentant un trouble du comportement ou un trouble psychique plus complexe (OCDE, 2003).

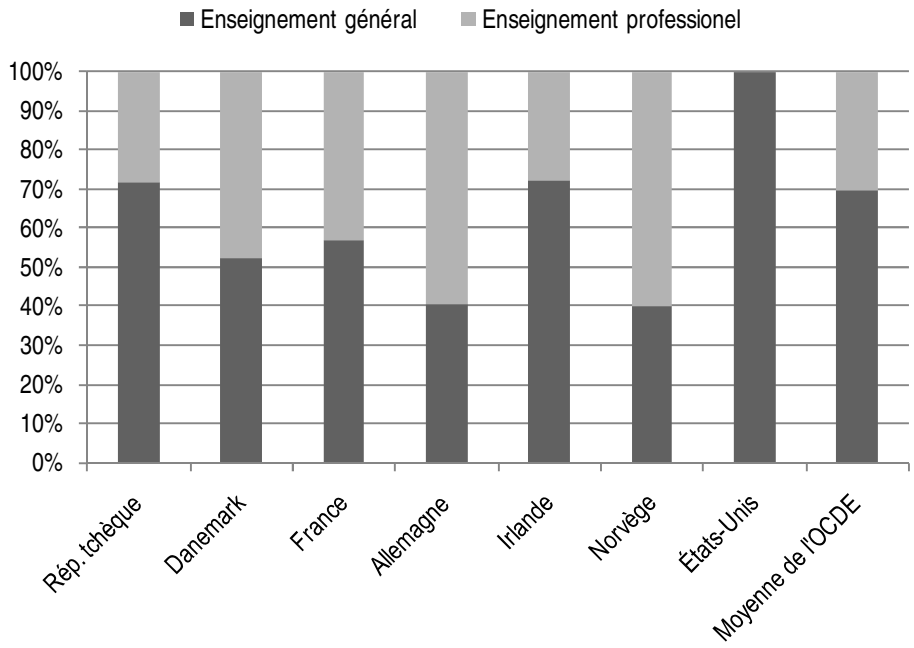
Ces difficultés renvoient aussi à l'aptitude du système éducatif à préparer les jeunes adultes handicapés aux exigences du marché de l'emploi dans un contexte où les lycéens handicapés peuvent souhaiter travailler après l'enseignement secondaire et où les entreprises peinent à trouver une main d'œuvre handicapée qualifiée, notamment parmi les jeunes (Wagner *et al.*, 2005 ; Powell *et al.*, 2008).

L'accès à la formation professionnelle ou à des formations incluant des enseignements à finalité professionnelle dans les programmes joue à cet égard un rôle essentiel dans un contexte où le diplôme est de plus en plus important, mais de moins en moins suffisant pour accéder à l'emploi (OCDE, 2008b ; OCDE, 2009a). Ces enseignements facilitent notamment l'acquisition de savoirs et de comportements facilitant le travail en équipe et confèrent une expérience professionnelle favorable au cheminement vers l'emploi.

La transition vers l'emploi à l'issue de l'enseignement secondaire semble à cet égard plus aisée en Norvège et au Danemark que dans les autres pays participant au projet (OCDE, 2008c, 2010). Ainsi que le montre le graphique 4.6, en Norvège, le second cycle de l'enseignement secondaire comprend plus de formation à finalité professionnelle de type CITE 3B et 3C que dans a moyenne des pays de l'OCDE et les pouvoirs publics consultent les employeurs dans la définition des curricula, du contenu des enseignements pratiques, des compétences requises et des modes de certification (OCDE, 2009a). Si la proportion d'enseignements professionnels est relativement moindre au Danemark, les liens avec les milieux professionnels y sont plus étroits puisque les pouvoirs publics associent les employeurs à la définition de l'offre de formation et que la formule de l'alternance est plus présente dans les programmes d'enseignement (OCDE, 2010).

L'Irlande, la République tchèque et, dans une moindre mesure, la France, comprennent moins de formations à vocation professionnelle que la moyenne des pays de l'OCDE. Même si l'alternance tend à se développer, elle est extrêmement faible en Irlande (3 %) et en France (12 %) par rapport au Danemark où elle avoisine la moitié des lycéens et, dans une moindre mesure, en Norvège où elle représente aux alentours des 20 % (OCDE, 2008c). En République tchèque, les partenaires sociaux ne sont pas toujours consultés pour toutes les matières comprenant des enseignements à finalité professionnelle (Kuczera, 2010). Les lycéens handicapés souhaitant préparer en Irlande une formation à vocation professionnelle peuvent suivre les enseignements préparant au *leaving certificate vocational programme* qui permet d'accéder à l'enseignement tertiaire et au *leaving certificate applied*, qui n'ouvre pas accès à l'enseignement tertiaire mais aux programmes d'enseignement relevant de la formation continue (*further education*). En France, les formations à vocation professionnelle en milieu ordinaire peuvent avoir lieu dans les lycées professionnels dans le cadre de cursus prévoyant des stages en entreprise et ouvrant accès à l'enseignement tertiaire ; ils peuvent aussi se dérouler dans des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) qui conjuguent les dimensions proprement scolaires avec les dimensions médicales et paramédicales.

Graphique 4.6. Répartition des effectifs scolarisés dans les établissements publics et privés, deuxième cycle de l'enseignement secondaire



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

Aux États-Unis, l'éducation technique et professionnelle (CTE) et les cours qui y sont liés sont concentrés dans l'enseignement tertiaire, même si les programmes d'enseignement secondaire proposent de plus en plus d'enseignements en lien avec le monde du travail et tendent à les inclure dans les cursus proposés aux lycéens. La plupart des états ont développé des programmes d'enseignement secondaire s'organisant autour de parcours éducatifs couplant les enseignements généraux avec les enseignements professionnalisants autour d'objectifs pédagogiques et professionnels clairement définis. L'État du Missouri a par exemple développé des programmes d'enseignement comprenant des curricula mobilisant les acteurs de l'enseignement secondaire, de l'enseignement tertiaire, de la formation professionnelle et des employeurs autour d'un projet personnalisé de scolarisation spécifiant les objectifs poursuivis, les programmes d'enseignement requis pour obtenir des diplômes reconnus sur le marché du travail ainsi que l'expérience professionnelle nécessaire.

Nombre de pays se sont attachés à renforcer l'employabilité des jeunes adultes handicapés en facilitant leur accès à la formation professionnelle et/ou en rapprochant les programmes d'enseignement des exigences et des contraintes du marché. L'Allemagne a notamment développé un système de transition (*Übergangssystem*) qui offre une formation professionnelle menée en milieu scolaire aux jeunes handicapés ayant accédé à une mesure de formation individualisée (*Förderlehrgang*) ainsi que des mesures d'accès à l'emploi proposées par l'Agence fédérale pour l'emploi (Baethge *et al.*, 2007 ; Schier, 2005). La Norvège, à l'image d'autres pays, a développé des programmes de formation professionnelle plaçant les jeunes adultes en situation de travail pour optimiser l'acquisition des compétences et leur conférer une expérience professionnelle (OCDE, 2006, 2008c). Aux États-Unis, le *School to Work Opportunities Act* incite les états et les

municipalités à rapprocher les programmes d'enseignement scolaire des exigences du monde du travail. En 2010, Les États-Unis ont alloué 1.2 milliard USD au Bureau de l'éducation et de la formation professionnelle des adultes du ministère de l'Éducation pour préparer les jeunes adultes aux exigences du marché du travail.

La France a favorisé l'accès à la filière professionnelle du second cycle de l'enseignement secondaire et développé des aides à la formation professionnelle devant permettre aux personnes handicapées d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour accéder à un emploi et le conserver : le nombre de lycéens handicapés inscrits en lycée professionnel a été multiplié par trois entre 2000 et 2008 pour atteindre 37.1 % des lycéens alors que le nombre d'élèves inscrits en EREA a été décuplé. L'Agence de formation professionnelle pour adultes (AFPA) accueille en moyenne 10 % de personnes handicapées de plus par an. L'Irlande a alloué en 2007 un total de 2 411 aménagements à des élèves handicapés préparant le *leaving certificate applied*, soit presque dix fois plus qu'en 2003, en leur permettant, pour l'essentiel, d'être exemptés d'une ou de plusieurs matières (58 %) ou d'être assistés en lecture (30.8 %). La même année, 3 459 étudiants handicapés supplémentaires ont été admis aux examens du programme du *leaving certificate* ou à celui du *leaving certificate vocational*.

L'Irlande a diversifié son niveau d'éducation secondaire supérieur depuis le milieu des années 90 afin d'insister davantage sur la formation professionnelle et technique en offrant une vaste palette de programmes généraux et professionnels. Parmi eux, deux nouveaux programmes, le programme pour l'obtention du certificat professionnel de fin d'études (*leaving certificate vocational*) et le programme pour le certificat de fin d'études appliquées (*leaving certificate applied*) ont été proposés en plus du certificat de fin d'études afin d'élargir les possibilités de choix. Ces programmes sont par nature des programmes de formation préprofessionnelle. Ils sont fortement centrés sur des sujets techniques et professionnels, sur la préparation au travail et sur l'acquisition d'une expérience professionnelle (en général un maximum de 20 jours). Des programmes particuliers, comme le programme *Youthreach*, proposent à la fois une formation générale et une formation professionnelle pour ceux qui ont précocement quitté l'école. Cependant, en dehors de ces dispositifs, la plupart de ceux qui quittent l'école pour commencer une formation professionnelle ont d'abord terminé leur cycle d'enseignement secondaire supérieur.

Comme précédemment, peu de données existent sur les conditions d'accès aux formations à finalité professionnelle des lycéens handicapés ainsi que sur leur devenir. Certaines disparités selon le type de déficience émergent toutefois des données fournies par certains pays. En France, les lycéens présentant une déficience intellectuelle sont quatre fois plus nombreux que la moyenne des élèves à être scolarisés en lycées professionnels qu'en lycée d'enseignement général et technologique et les lycéens présentant un trouble psychique deux fois plus nombreux. En outre, 63 % des élèves affectés en EREA, le sont dans les EREA « spécialisés » qui accueillent des enfants présentant une déficience motrice ou sensorielle (ministère de l'Éducation nationale, Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2010).

La formation à finalité professionnelle n'est pas toujours une réelle alternative éducative pour les jeunes adultes handicapés, même si c'est de manière variable selon les pays et les établissements. En Norvège, le modèle d'apprentissage (2+2) peut leur apparaître peu attractif et être une source d'abandon pour celles et ceux qui le suivent. La formule séquentielle qui consiste à faire suivre deux années d'enseignement théorique par deux années de mise en situation de travail peut décourager une population dont on peut

penser qu'elle est, pour partie, réticente à l'égard d'enseignements théoriques s'étalant sur une longue période. Par ailleurs, devoir trouver par soi-même les lieux de stage peut être une source supplémentaire d'abandon et d'échec pour celles et ceux qui risquent d'être découragés par les préjugés des employeurs et des salariés à l'égard des personnes handicapées et les difficultés à trouver des stages qui en résultent.

En France, la filière professionnelle éprouve des difficultés à fournir aux élèves les connaissances et les compétences requises sur le plan académique par le marché de l'emploi. Le score dans PISA 2006 est, par exemple, inférieur de 50 points en moyenne à celui des élèves en filière générale (OCDE, 2009b). En outre, les établissements scolaires n'entretiennent pas des liens suffisamment étroits et formalisés avec les milieux professionnels, ne soutiennent pas toujours comme il le faudrait les lycéens handicapés dans leurs choix professionnels et éducatifs, et ne leur permettent que rarement d'accéder à des stages professionnellement porteurs.

En République tchèque, la scolarisation dans le second cycle de l'enseignement secondaire des élèves handicapés se déroule dans près de 75 % des cas dans des classes spéciales souvent localisées dans des établissements spécialisés, peu à même de leur conférer les compétences requises par le marché de l'emploi. En outre, le partage de responsabilités entre le ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports et le ministère de l'Emploi et des Affaires sociales n'étant pas toujours clairement établi, les établissements scolaires ne font pas toujours de la préparation à la vie professionnelle une de leurs priorités, ceci d'autant moins que les élèves handicapés peuvent rester scolarisés en milieu spécialisé jusqu'à l'âge de 25 ans.

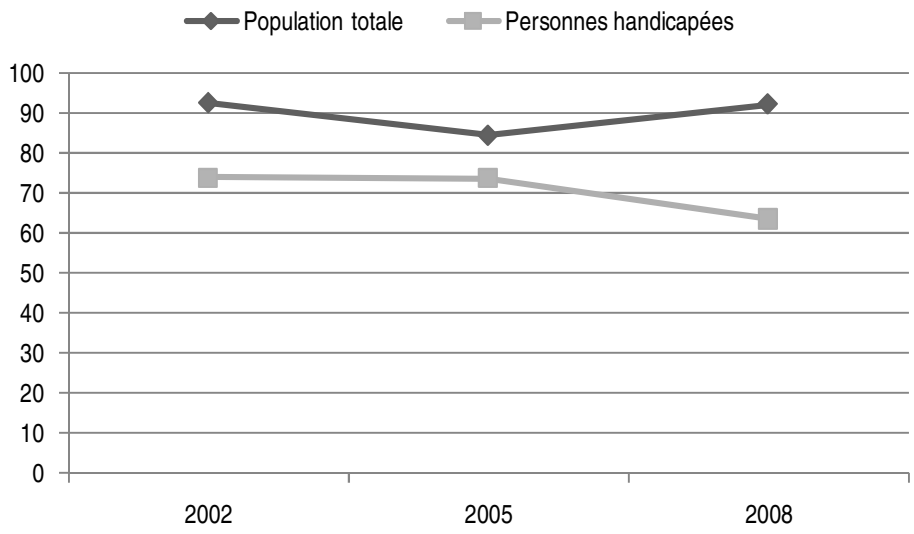
Aux États-Unis, le manque de filière professionnelle dans l'enseignement secondaire représente un obstacle de taille à l'emploi pour les jeunes adultes, notamment celles et ceux présentant une déficience ou un trouble d'apprentissage. Selon l'OCDE de petits groupes d'éducation au sein des établissements d'enseignement secondaire allient enseignement général et enseignement technique dans un environnement de soutien et améliorent les taux d'emploi de ceux qui sont à risque d'échec ou de décrochage scolaire tandis que des programmes alternatifs d'éducation orientés vers le travail offrent des solutions *ad hoc* qui peuvent potentiellement aider les jeunes qui rencontrent des obstacles à accéder au marché du travail (OCDE, 2009c).

Développer des synergies conjuguant réussite universitaire et inclusion

Les difficultés d'insertion professionnelle rappellent par ailleurs que l'accès à l'enseignement tertiaire ne prémunit pas en soi du chômage. Le taux d'emploi des jeunes adultes handicapés irlandais (20-34 ans) titulaires d'un diplôme de l'enseignement tertiaire est par exemple inférieur de 9 % à celui des jeunes ne présentant aucune particularité alors qu'en Norvège celui de la population active handicapée titulaire d'un diplôme de l'enseignement tertiaire l'est de 23.6 % en 2008, cet écart ayant crû de 5 % depuis 2002 (graphique 4.7).

Graphique 4.7. Taux d'emploi de la population active (16-66 ans) en Norvège ayant suivi une formation dans l'enseignement tertiaire

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.

Faciliter l'acquisition d'une expérience professionnelle dans l'enseignement tertiaire

L'existence de cursus de type CITE 5B ou de programmes d'enseignement comprenant des formations en alternance peut à ce titre être cruciale pour les étudiants les plus vulnérables, comme celles et ceux handicapés, ou pour ceux les moins enclins à prendre les risques que présentent des cursus longs et à faible finalité professionnelle. Moins théoriques que les cursus de type CITE 5A, ils peuvent mieux correspondre aux aspirations de certaines catégories de jeunes adultes handicapés, notamment celles et ceux présentant un trouble spécifique d'apprentissage ; leur finalité professionnelle les conduit par ailleurs à placer les étudiants en situation de travail dans le cadre de stages ou de formations alternées et à leur faire acquérir une expérience professionnelle très bénéfique en termes d'emploi pour les jeunes adultes handicapés. Aux États-Unis, par exemple, les étudiants handicapés inscrits dans les formations professionnelles sont trois fois plus nombreux que celles et ceux inscrits dans un *community college* et dix fois plus nombreux que celles et ceux inscrits à l'université à avoir obtenu un diplôme (Newman *et al.*, 2009).

L'existence de passerelles entre l'enseignement tertiaire professionnel (CITE 5B) et l'enseignement tertiaire général (CITE 5A) permet notamment d'éviter 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 (OCDE, 2000). Elle réduit 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. Elle facilite 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). Cette possibilité apparait nettement en France où les possibilités de réorientation vers des formations plus techniques de type IUT (instituts universitaires de technologie) ou STS (sections de technicien supérieur) qu'ont les étudiants français qui connaissent des difficultés ou qui souhaitent abandonner en cours de cursus renforcent leurs chances de réussite dans l'enseignement tertiaire (OCDE, 2009a).

Plusieurs pays ont à cet égard renforcé la professionnalisation des études tertiaires. La Norvège a créé des cursus offrant des programmes d'enseignement allant de six mois à deux ans et comprenant des enseignements qui prennent en compte les besoins évolutifs du marché du travail alors que la confédération de l'industrie et du commerce norvégienne (NHO) a initié en 2007 un projet testant un schéma d'apprentissage dans l'enseignement tertiaire qui conduit les étudiants à suivre des formations en alternance tout au long du cursus. La France a étendu les stages obligatoires et multiplié les possibilités d'étudier en alternance en développant notamment les licences professionnelles mises en place par les universités en partenariat avec les entreprises et les branches professionnelles et qui articulent enseignements théoriques et pratiques, apprentissage de méthodes et d'outils, stage en milieu professionnel de 12 à 16 semaines et réalisation d'un projet tutoré. Aux États-Unis, le *Carl D. Perkins Career and Technical Education Improvement Act* adopté en 2006 entend optimiser les chances d'accès à l'emploi des jeunes adultes handicapés en demandant aux états de veiller à ce qu'ils aient les mêmes chances d'accès à la formation professionnelle que les autres jeunes adultes. L'Irlande propose des programmes de formation professionnelle dans le cadre de la formation continue et le secteur de la formation professionnelle (programmes de la *National Training and Employment Authority* FAS, de Failte Ireland, de la *Agriculture and Food Development Authority* TEAGASC, de REHAB, etc.) propose une large palette de formations pour ceux qui quittent l'école et les adultes. Ces programmes mènent à des reconnaissances établies par le *Further Education and Training Awards Council* (FETAC).

Ces initiatives semblent avoir favorisé l'accès à l'enseignement tertiaire des jeunes adultes handicapés dans certains pays. Aux États-Unis, les jeunes adultes handicapés sont légèrement plus nombreux que les autres étudiants à accéder aux formations proposées par les *community colleges* (13.1 % versus 11.8 %) et ils sont, d'après le rapport de pays, 5 % à suivre des cursus proposés par les *vocational (career-technical) training centers* (Getzel *et al.*, 2001 ; Wagner *et al.*, 2006a).

En Irlande, le nombre d'étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire de type CITE 5B a été multiplié par cinq au cours de ces dernières années pour représenter en 2008, 53 % des étudiants handicapés inscrits dans l'enseignement tertiaire. La même année, 11 % des étudiants inscrits en *post-leaving certificate* avaient un besoin éducatif particulier et nombre d'entre eux obtiennent un emploi à l'issue de la formation ou peuvent accéder à une formation de type CITE 5A (Higher Education Authority, 2009). À titre d'exemple, la moitié des étudiants handicapés suivis par le Further Education College de Limerick a poursuivi son cursus dans une formation de type CITE 5A et 40 % ont accédé à un emploi.

Mais dans l'ensemble, les jeunes adultes handicapés accèdent moins fréquemment que les autres étudiants aux cursus professionnellement les plus porteurs. En Norvège, 52.9 % des étudiants handicapés suivent des enseignements de type CITE 5B alors que les autres étudiants accèdent pour 76 % d'entre eux à des formations de type CITE 5A

(Statistics Norway, 2009). En Allemagne, ils sont proportionnellement plus nombreux à être inscrits en sciences sociales/pédagogie/psychologie (21 %) ou en mathématiques/sciences naturelles (20 %) (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2007).

Comme le montre le tableau 4.2, en France, ils sont proportionnellement moins nombreux à accéder aux formations proposées par les filières les plus sélectives (écoles d'ingénieur, grandes écoles sections de techniciens supérieurs) où les étudiants bénéficient à la fois d'un taux de chômage faible et d'un salaire confortable en début de carrière professionnelle. À l'inverse, ils sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne des étudiants à suivre un cursus en sciences humaines et sociales (36 % versus 32.3 %), c'est-à-dire dans les filières où les étudiants sont exposés à un taux de chômage élevé (jusqu'a 20 % en lettres et arts), à des trajectoires heurtées où ils risquent d'enchainer des contrats courts (deux tiers des emplois sans amélioration notable sur les six premières années de vie active) et avec des rémunérations comparables à celles des diplômes des cycles courts (bac+2) (Ebersold, 2008 ; OCDE, 2009b).

Tableau 4.2. Type de formation suivie par les étudiants handicapés et les étudiants qui ne présentent aucun besoin éducatif particulier

En pourcentage

	France (a) (2007)		États-Unis (b) (2003)	
	Non BEP	BEP	Non BEP	BEP
Lettres sciences humaines, sciences sociales	23.7	34.2	16.7	25.6
Droit, sciences économiques, business	21.0	20.2	15.9	14.9
Sciences	12.9	17.4	4.4	4.1
Santé	9.9	10.2	13.0	12.0
Éducation, pédagogie, sciences et techniques en activité sportive	5.2	2.2	9.0	8.2
Ingénieur, Institut universitaire de technologie (IUT)	5.4	1.4	5.3	3.8
Sections de techniciens supérieurs (STS) grandes écoles	15.9	4.1		
IUT, professionnel/technique	6.0	10.3	2.3	2.9
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

BEP = besoins éducatifs particuliers.

Source : Compilation de l'auteur à partir d'informations provenant du (a) ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche ; (b) Horn, L. et Nevill (2006), *Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions : 2003-04 : With a Special Analysis of Community College Students* (NCES 2006-184), US Department of Education, National Center for Education Statistics, Washington, DC.

En France par exemple, les jeunes adultes handicapés accédant aux grandes écoles ou aux sections de techniciens supérieurs (STS) sont proportionnellement plus nombreux que la moyenne à présenter des troubles de la santé (43.7 %) que ceux qui présentent une déficience sensorielle (26.5 %) ou motrice (22.1 %) qui accèdent de manière privilégiée aux filières professionnelles les moins porteuses des universités. Aux États-Unis, la proportion de jeunes adultes handicapés inscrits dans des formations à vocation professionnelle décline au profit d'enseignements plus théoriques, notamment lorsqu'ils présentent un trouble du langage ou un trouble de l'apprentissage (Wagner *et al.*, 2006a).

Mieux inclure la question de l'emploi dans les stratégies d'établissement

Ces difficultés d'accès à l'emploi renvoient également à la place accordée à la question de l'emploi dans les politiques des établissements d'enseignement tertiaire.

Des initiatives importantes en la matière ont été prises. Certains pays ont développé des programmes spécifiquement dédiés à l'insertion professionnelle des étudiants handicapés. En Irlande, par exemple, le programme WAM (*Willing Able Mentoring*) créé par AHEAD (Association of Higher Education Access and Disability) et cofinancé par le programme européen EQUAL, a permis l'accès de 47 diplômés handicapés à l'emploi ordinaire. Le ministère de la Santé norvégien a, quant à lui, développé un programme d'accompagnement vers l'emploi en milieu ordinaire dont ont bénéficié 118 étudiants et 61 % d'entre eux ont trouvé un emploi. Une grande entreprise de télécommunications permet, quant à elle, annuellement depuis une dizaine d'années à 15 étudiants présentant une déficience motrice d'accéder à une expérience professionnelle et, le cas échéant, de trouver un emploi. En Allemagne, les aménagements et le soutien permettent aux étudiants de concilier, s'ils le souhaitent ou s'ils le doivent financièrement, la poursuite d'études avec l'exercice d'une activité professionnelle (Deutsches Studentenwerk, 2008).

Aux États-Unis, le *American Recovery and Reinvestment Act* (ARRA) a abondé les programmes du *Workforce Investment Act* d'environ 3.19 milliards EUR dont près de la moitié est alloué aux programmes s'adressant aux jeunes les plus éloignés du marché du travail. Par ailleurs, le programme *Federal Work Study* (FWS) offre notamment des emplois à temps partiel aux étudiants durant leurs études. Le *Workforce Recruitment Program for College Students with Disabilities* (WRP) permet aux employeurs d'interviewer annuellement plus de 1 500 étudiants handicapés recherchant un stage d'été ou un emploi à l'issue de leur formation et de constituer un fichier sur les profils de candidats de plus de 200 établissements d'enseignement tertiaire ; près de 4 500 étudiants en ont bénéficié depuis sa création en 1995 alors que le projet PEER (*Postsecondary Education, Employment and Research*) a permis, en 2008-09, à 22 jeunes adultes âgés de 18-21 ans et présentant un trouble du développement de se préparer au marché du travail, d'être indépendants sur le campus et d'être intégrés dans la communauté.

Les établissements d'enseignement tertiaire peuvent également développer des actions spécifiquement destinées à faciliter l'accès à l'emploi des étudiants handicapés. Le service d'accueil et d'accompagnement de l'Université George Washington (Washington, DC) informe par exemple les étudiants handicapés des possibilités d'emploi existantes au sein du gouvernement fédéral, leur délivre des conseils sur la stratégie à développer pour signaler la déficience ou le trouble de l'apprentissage aux employeurs potentiels, les informe des appuis qu'ils peuvent trouver pour accéder à de stages. En Irlande, l'Institut technologique de Limerick noue des liens avec le responsable du service d'aide à l'emploi pour faciliter l'accès des étudiants handicapés aux stages. En France, l'Université Paris 8 inclut les questions spécifiques au handicap dans les journées organisées pour mettre les étudiants en lien avec les employeurs. L'Université d'Aarhus a développé une méthodologie d'accompagnement vers l'emploi qu'elle inclut dans sa stratégie d'accompagnement et qu'elle propose dans le cadre d'un programme de formation, financé par les autorités régionales, s'adressant aux chargés d'accueil et d'accompagnement de la région d'Aarhus.

L'insertion professionnelle reste néanmoins malaisée pour nombre d'étudiants handicapés. Ils sont moins nombreux que les autres étudiants à accéder aux stages ou à pouvoir conjuguer leurs études avec une activité professionnelle. Aux États-Unis, par exemple, seuls 18 % des jeunes handicapés ayant quitté l'enseignement secondaire disent

combiner leurs études avec une activité professionnelle alors que la majorité des étudiants américains le font (Newman *et al.*, 2009). En Norvège, nombre d'étudiants rencontrés regrettent d'être pénalisés professionnellement en ne pouvant effectuer ni de stage, ni d'activité professionnelle au cours de leur cursus ou durant les vacances universitaires alors que 50 % des jeunes âgés de 18 à 20 ans exercent une activité professionnelle parallèlement à leurs études (OCDE, 2008c). Les étudiants français rencontrés regrettent l'insuffisance du soutien en matière de stage alors que les étudiants irlandais jugent que l'accès plus difficile aux stages les démunit professionnellement à l'issue de leur formation.

Les établissements d'enseignement tertiaire n'ont pas toujours le même degré de connaissance sur le devenir professionnel des étudiants handicapés que sur celui des autres étudiants, notamment dans les pays où prévaut une conception diagnostique du handicap ou dans ceux qui n'incitent que très peu ou très récemment les établissements à accorder à la question de l'emploi l'intérêt qu'elle mérite. L'emploi des étudiants handicapés ne fait d'ailleurs que très rarement partie intégrante de la politique des services d'aide à l'insertion professionnelle des établissements d'enseignement tertiaire, cette question étant déléguée aux services d'aide et d'accompagnement des étudiants handicapés. Au Danemark, le soutien alloué par les services d'aide du ministère de l'Éducation ne concerne que l'accès aux enseignements et inclut à ce titre les aménagements liés aux stages. Ils ne comprennent toutefois pas l'éventuel soutien requis par les étudiants pour exercer une activité professionnelle parallèlement à leurs études comme le font la majorité des étudiants danois. En Norvège, l'accompagnement vers l'emploi des étudiants est délégué aux associations d'étudiants et la taille ainsi que l'activité du service dépendent, de l'avis de personnes interviewées, du nombre d'étudiants inscrits bien plus que d'une stratégie inscrite dans une politique d'établissement.

Par ailleurs, les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés n'incluent que marginalement la question de l'emploi dans leurs stratégies d'admission et d'accompagnement. L'évaluation des besoins d'accompagnement n'intègre que très peu le projet professionnel de l'étudiant et les chargés d'accompagnement peinent à inclure l'accès aux stages, le parrainage par des entreprises et/ou la conciliation des études avec une activité professionnelle dans leurs stratégies d'accompagnement. Les conseils et le soutien délivrés mettent l'accent sur les dimensions pédagogiques et psychologiques au détriment des dimensions proprement liées à l'accès à l'emploi ou à l'exercice de celui-ci. Il n'est pas rare que les étudiants handicapés se sentent abandonnés lors de la recherche de stage, notamment lorsqu'ils se heurtent aux résistances liées aux préjugés qui entourent le handicap ou lorsqu'ils doivent répondre aux questions qui entourent les éventuels aménagements requis par la déficience ou le trouble spécifique de l'apprentissage. En outre, les services d'accueil et d'accompagnement dédiés aux étudiants handicapés ne collaborent que relativement peu avec les services d'aide à l'insertion professionnelle de l'établissement. Ils peinent ainsi à créer les passerelles susceptibles de favoriser des politiques d'établissement conciliant réussite universitaire et insertion professionnelle et faisant de l'emploi une composante à part entière de la politique d'accessibilité. Certains employeurs peuvent alors regretter une absence de suivi durant le stage et un manque de soutien lors de la phase de recrutement et d'intégration de la personne.

Une collaboration plus étroite avec les services d'aide à l'insertion professionnelle permettrait d'optimiser la qualité des conseils et du soutien proposés en matière d'emploi aux étudiants handicapés. Les centres d'aide à l'insertion professionnelle n'ont pas

toujours les compétences requises pour bien conseiller les étudiants handicapés sur les stratégies les plus appropriées pour signaler aux employeurs potentiels leur déficience, sur le soutien auquel les employeurs et eux-mêmes ont droit, sur les conditions permettant la mise en œuvre des aménagements au poste de travail que peut requérir la déficience. Rares sont d'ailleurs les services d'aide à l'insertion professionnelle qui, à l'image du travail mené par les structures d'aide à l'emploi créées dans le cadre de l'activation des politiques de l'emploi, les accompagnent vers l'emploi et dans l'emploi. La fin du cursus peut ainsi prendre l'allure d'un bond dans le vide qui peut être déstabilisant pour les intéressés et qui privent les établissements d'enseignement tertiaire d'un ancrage dans l'environnement précieux pour l'insertion professionnelle de l'ensemble des étudiants. Certains employeurs peuvent regretter que les étudiants handicapés hésitent trop à signaler leur déficience ou leur trouble spécifique de l'apprentissage, mettent l'accent sur les incapacités engendrées par la déficience au détriment des compétences acquises lors de la formation, et qu'ils ne soient pas suffisamment préparés aux exigences des postes de travail et manquent, pour certains, de confiance en eux.

Renforcer les synergies entre l'enseignement tertiaire et les entreprises

Tisser et formaliser des liens avec les employeurs

Les difficultés d'accès à l'emploi reflètent le cloisonnement de l'enseignement tertiaire vis-à-vis de son environnement, notamment les employeurs. Les établissements d'enseignement tertiaire ont dans l'ensemble renforcé leurs liens avec les employeurs, même si c'est d'ampleur et de manière variables selon les pays et les établissements. Le Montgomery College (Maryland, États-Unis) entend permettre aux employeurs de trouver les candidats les mieux qualifiés pour les emplois recherchés. Il leur propose de mettre des offres d'emploi sur le site Internet de l'établissement, de rencontrer les étudiants lors de journées consacrés aux stages ou au recrutement. En Norvège, les liens noués par certaines entreprises avec l'Université d'Oslo ont facilité l'accès à l'emploi de nombre d'étudiants. On peut citer à cet égard les liens qui l'unissent à une grande entreprise de télécommunications norvégienne depuis une dizaine d'années et grâce auxquels une centaine d'étudiants présentant une déficience motrice ont trouvé un emploi. Les liens tissés avec les entreprises permettent de faciliter l'accès aux stages des étudiants handicapés : en France, les stagiaires recrutés pour une durée supérieure à 150 heures peuvent être comptabilisés par les entreprises dans le quota d'emploi de personnes handicapées qu'elles doivent respecter et les aménagements nécessaires ainsi que les coûts liés aux transports peuvent être pris en charge par l'Association de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées (AGEFIPH) ou le Fonds pour l'insertion des personnes handicapées dans la fonction publique (FIPHFP).

Ces liens, notamment dans les universités, semblent toutefois insuffisamment installés, trop occasionnels ou trop ténus, pour que les établissements d'enseignement tertiaire puissent s'appuyer pleinement sur les initiatives prises pour inciter les entreprises à recruter des personnes handicapées. L'Irlande propose par exemple un soutien financier aux entreprises qui recrutent une personne handicapée pour une durée supérieure à 20 heures par semaine afin de compenser la perte de productivité lorsque celle-ci excède 20 %, de couvrir les coûts additionnels susceptibles d'être engendrés par le recrutement de personnes handicapées ainsi que les coûts liés au recrutement d'un chargé d'insertion lorsque les entreprises recrutent plus de 30 personnes handicapées. La France impose aux employeurs du secteur privé comme du secteur public de recruter un quota de salariés handicapés et les soutient pour ce faire financièrement, techniquement et

méthodologiquement. Le Danemark a pris des mesures en faveur des entreprises destinées à augmenter de 1 % par an la part d'employeurs recrutant des personnes handicapées.

Ces initiatives ont sensibilisé nombre d'employeurs au recrutement de personnes handicapées et les ont incités à mener des politiques en faveur de la diversité. Les universités semblent toutefois avoir du mal à répondre aux sollicitations de ces entreprises : parmi celles rencontrées, certaines regrettent de ne pas avoir plus de contact avec les services d'aide à l'emploi des universités alors que d'autres ont été étonnées d'avoir eu des difficultés à entrer en contact avec des étudiants handicapés pour pouvoir en recruter.

Optimiser la coopération avec les services d'accompagnement vers l'emploi

Les établissements d'enseignement tertiaire entretiennent également des liens trop informels et trop minces avec les services d'aide à l'emploi créés par les politiques actives de l'emploi. Tous les pays ont à ce jour pris des initiatives en faveur de l'emploi des personnes handicapées dans le cadre des politiques actives de l'emploi. L'Irlande a par exemple multiplié par quatre les sommes consacrées à l'accès à l'emploi en milieu ordinaire des personnes handicapées entre 2001 et 2008 pour atteindre le montant de 74 millions EUR. Elle a connu une progression de près de 30 % du nombre de bénéficiaires ayant accédé à des initiatives favorisant l'accès au marché de l'emploi entre 2003 et 2008 (Higher Education Authority, 2009). Elle a notamment créé des programmes d'accompagnement vers l'emploi à l'attention des jeunes adultes handicapés qui sont proches de l'emploi, mais qui nécessitent d'être confrontés à des situations de travail et d'être soutenus individuellement par un coach. Le National Learning Network propose quant à lui des formations individualisées destinées à renforcer les compétences techniques, physiques et psychologiques des jeunes adultes ainsi que des services d'évaluation et de soutien à l'attention de celles et ceux présentant des troubles de l'apprentissage ou du comportement.

La France a créé un réseau de structures de placement accompagnant les employeurs dans leurs démarches de recrutement ainsi que les personnes handicapées dans leurs démarches d'accès à l'emploi. Elle a par ailleurs multiplié par plus de deux les actions de formation à l'attention des personnes handicapées entre 1998 et 2006 et la part des mesures d'accompagnement vers l'emploi a progressé de 9 % durant la même période pour atteindre 20.8 % en 2006.

Le Danemark a développé un ensemble de mesures facilitant l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle des personnes handicapées afin que 2 000 d'entre elles trouvent annuellement un emploi. Il a notamment créé un centre spécialisé dans le handicap qui conseille et soutient les acteurs des services de l'emploi, délivre des informations sur les législations et les moyens susceptibles d'optimiser l'accès à l'emploi des personnes handicapées et développe de nouvelles méthodologies susceptibles de renforcer l'accès de ces dernières à l'emploi en milieu ordinaire. Il a également développé un programme qui soutient financièrement les jeunes diplômés rencontrant des difficultés pour accéder à l'emploi, notamment en leur permettant d'accéder à une expérience professionnelle, ainsi qu'un programme leur permettant de bénéficier d'un assistant sur le lieu de travail.

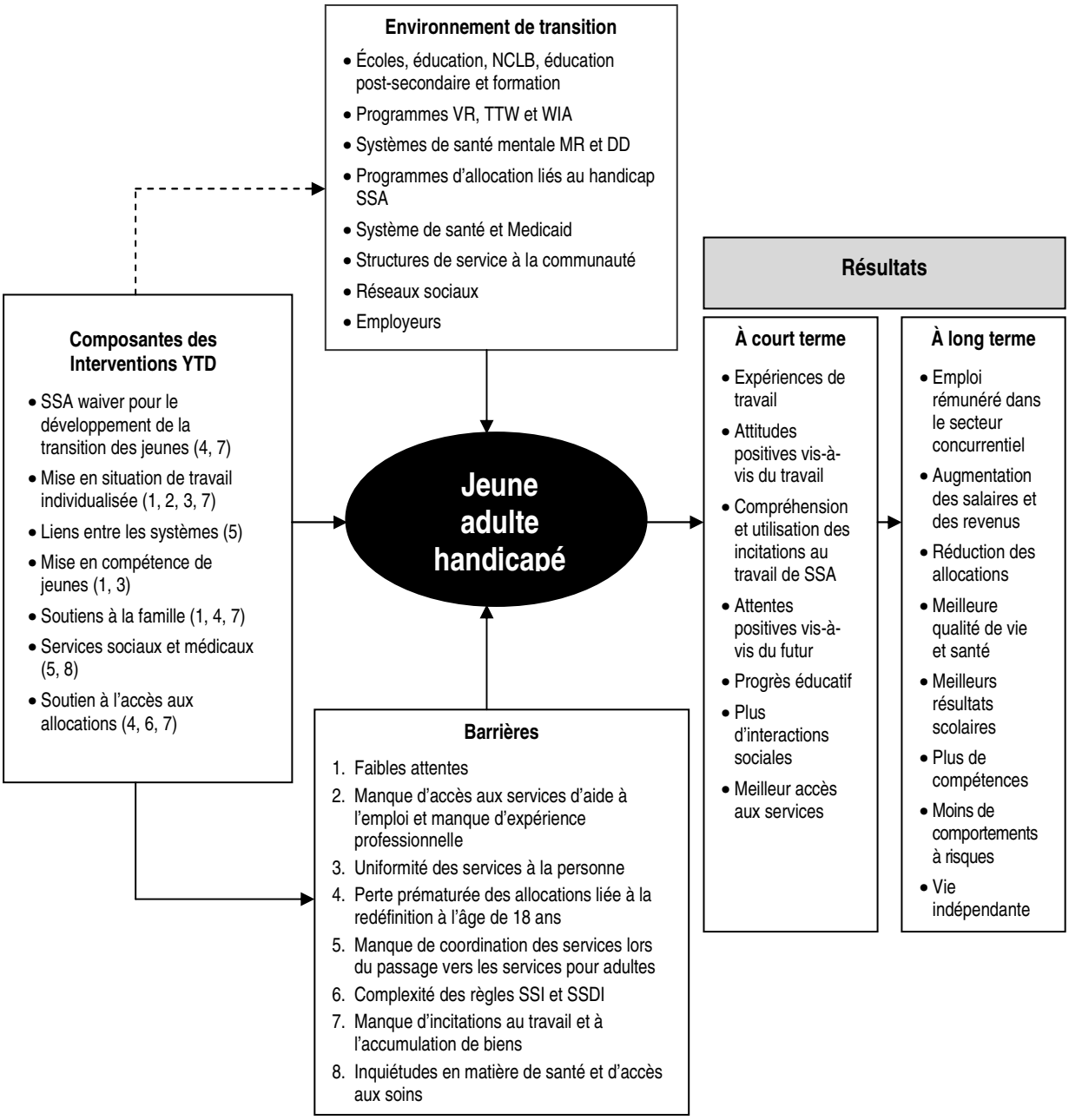
Aux États-Unis, le *Ticket to Work Program* a été institué en 1999 pour offrir aux personnes handicapées bénéficiant d'allocations du fait de leur inactivité d'avoir de plus amples possibilités d'accompagnement vers l'emploi de la part de services publics et privés créés à cet effet, d'employeurs et d'autres organisations. Les services

d'accompagnement vers l'emploi incluent la formation professionnelle (*vocational rehabilitation training*), le placement dans l'emploi ainsi que les autres services de soutien nécessaires à l'insertion professionnelle.

Le projet Youth Transition Demonstration (YTD), développé par l'administration de sécurité sociale (SSA) aux États-Unis et décrit par le rapport de pays, soutient notamment les jeunes adultes handicapés dans leurs démarches d'accès à l'emploi, au logement et à la création d'entreprise et s'attache pour ce faire à les mettre en compétence ainsi que leur famille pour être plus proactifs dans leurs démarches, en créant des systèmes intégrés de coordination (graphique 4.8). Il optimise pour ce faire l'articulation entre les enseignements généraux et les enseignements professionnels ; il renforce les liens entre le système éducatif et les autres secteurs pour rendre les transitions vers l'emploi et l'enseignement tertiaire aussi souples et flexibles que possible ; il mobilise autant que de besoin les services sociaux et sanitaires nécessaires à l'appui des jeunes handicapés sur les lieux de travail, dans la classe ou dans la communauté. Les spécialistes dans l'accès à l'emploi (*job development specialists*) contactent et conseillent les employeurs, accompagnent les jeunes adultes vers l'emploi et veillent à leur intégration dans l'emploi.

Or, les liens entre les établissements d'enseignement tertiaire, notamment les universités, et les acteurs en charge de l'accès à l'emploi des jeunes adultes handicapés sont relativement distendus. Les sites d'information ne comprennent que très occasionnellement des liens susceptibles de les renseigner sur les structures d'aide à l'emploi existantes ainsi que des informations sur les aides et types de soutien existants pour favoriser l'accès à l'emploi. Par exemple, peu d'universités françaises ont des liens avec le réseau CAP-emploi en charge de l'insertion professionnelle des personnes handicapées ou les missions locales en charge de l'insertion de jeunes et l'accès à la formation professionnelle des jeunes adultes handicapés s'en trouve singulièrement complexifiée. En Norvège, les exemples de coopération entre l'Organisation norvégienne du travail et de la protection sociale (NAV) et les universités sont peu nombreux et les projets récemment développés par la NAV pour favoriser l'insertion professionnelle des étudiants handicapés se heurtent aux difficultés qu'éprouvent les services d'aide à l'insertion professionnelle à identifier les étudiants concernés et à les conseiller de manière appropriée. Les établissements scolaires nord-américains ne sont, par exemple, qu'un quart à contacter des établissements d'enseignement tertiaire, les structures de formation professionnelle ou les services d'aide à l'emploi dans le cadre du plan de transition élaboré avec les élèves handicapés et la définition de liens formels entre les établissements scolaires et tertiaires, les autorités éducatives locales, les services locaux, et les structures et services en faveur de l'emploi ne sont pas suffisamment développées (Cobb et Alwell, 2007 ; Wagner *et al.*, 2006b). Les liens que tisse l'Université George Washington avec le Centre pour les stages et les séminaires académiques de Washington sont à cet égard particulièrement intéressants puisqu'ils donnent l'occasion aux étudiants handicapés les plus méritants désireux de travailler pour le gouvernement fédéral dans les branches managériales, législatives et judiciaires d'accéder à des bourses d'un montant de 8 500 USD. Ils leur permettent également d'entrer en contact avec des employeurs potentiels alors qu'ils offrent à ces derniers la possibilité de trouver une main d'œuvre qualifiée et compétente.

Graphique 4.8. Le projet Youth Transition Demonstration de la Social Security Administration des États-Unis



Source : US Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs, « Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment », rapport de pays, Washington, DC.

Mais les établissements d'enseignement tertiaire ne travaillent pas toujours suffisamment étroitement avec leur environnement et les échanges existants ne conduisent pas toujours à des coopérations source de synergies conjuguant réussite universitaire et accès à l'emploi. Les services d'aide à l'emploi des établissements d'enseignement tertiaire danois ne mobilisent par exemple que très rarement les acteurs

spécialisés dans l'accompagnement vers l'emploi des personnes handicapées, privant ainsi les jeunes handicapés des différentes mesures susceptibles de faciliter l'accès aux stages, de conjuguer études et emploi et d'exercer un emploi à l'issue du cursus. En Norvège, le cloisonnement entre les établissements d'enseignement tertiaire et les employeurs contribue à priver les étudiants handicapés des diverses formules créées par le gouvernement pour permettre aux personnes handicapées de tester leurs capacités.

Les structures d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés se trouvent privées des outils leur permettant d'inclure la question de l'emploi dans leur stratégie d'admission et d'accompagnement et les étudiants handicapés peuvent éprouver de notables difficultés à trouver un emploi. Les services en charge de l'accès à l'emploi des personnes handicapées créés dans le cadre de l'activation des politiques de l'emploi peuvent être conduits à ignorer par trop la situation professionnelle des jeunes adultes handicapés ayant accédé à l'enseignement tertiaire. Ils peuvent également avoir du mal à prendre, le cas échéant, le relais du système éducatif lorsqu'il s'agit d'aménager les postes de travail, de construire les conditions de passage de l'enseignement tertiaire vers l'emploi. Ils peuvent, ainsi que cela a été souligné lors des visites, méconnaître les réticences des étudiants présentant un trouble invisible (trouble du comportement, trouble psychique) à signaler leur particularité et à accéder aux initiatives en faveur de l'accès à l'emploi des adultes handicapés s'ils sont éligibles.

Conclusion

L'augmentation du nombre d'étudiants handicapés n'a qu'un impact limité en termes d'emploi puisque les jeunes adultes handicapés sont surexposés au chômage et à l'exclusion sociale. Cette surexposition est imputable aux évolutions d'un marché du travail qui attache de plus en plus d'importance aux propriétés comportementales et qui tend de ce fait à réduire les chances d'accès des jeunes adultes handicapés, notamment lorsqu'ils présentent un trouble du comportement ou un trouble psychique.

Elle est également liée aux difficultés qu'éprouvent les systèmes éducatifs à permettre aux jeunes adultes handicapés d'accéder aux cursus professionnellement porteurs et à les préparer aux exigences du marché du travail dans un contexte où le diplôme, bien qu'essentiel à l'accès à l'emploi, est de moins en moins suffisant en soi. Dans le second cycle de l'enseignement secondaire, les initiatives prises ces dernières années pour développer l'accès à la formation professionnelle ne sont pas toujours aisément accessibles aux jeunes adultes handicapés et les cursus de formation ne sont par ailleurs pas toujours adaptés à certaines de leurs spécificités. Les lycéens handicapés peuvent donc peiner à accéder à des cursus de formation professionnelle de qualité suffisante et qui les préparent aux exigences du marché de l'emploi.

Les établissements d'enseignement tertiaire peinent quant à eux à conjuguer réussite universitaire et insertion professionnelle, malgré les initiatives prises pour professionnaliser les études dans le tertiaire ou créer des passerelles entre l'enseignement de type CITE 5B et l'enseignement de type CITE 5A. L'accès à l'emploi des étudiants handicapés n'a en effet pas toujours le même degré de priorité que celui des autres étudiants et les stratégies d'admission et d'accompagnement incluent rarement cette dimension parmi leurs préoccupations. Par ailleurs, les liens entre les établissements d'enseignement tertiaire et les milieux économiques sont parfois trop distendus ou informels et les services d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés collaborent insuffisamment avec les services d'aide à l'insertion professionnelle de l'université ou ceux créés dans le cadre des politiques de l'emploi pour que naissent des

synergies favorables à l'accès à l'emploi des étudiants handicapés. Ceux-ci acquièrent plus difficilement une expérience professionnelle durant leurs études, ont un accès plus malaisé aux stages et peuvent se sentir isolés à l'issue du cursus alors que les employeurs peinent à trouver la main d'œuvre handicapée qualifiée qu'ils peuvent chercher à recruter.

Optimiser la transition vers l'emploi à l'issue de l'enseignement tertiaire nécessite notamment de mieux inclure la question de l'emploi dans les stratégies d'établissement, de renforcer les synergies avec les milieux économiques et les services d'accompagnement vers l'emploi afin de favoriser des politiques d'établissements faisant de l'insertion professionnelle des étudiants handicapés une composante à part entière.

Références

Amar, M. et S. Samira (2003), *L'emploi des personnes handicapées ou ayant des problèmes de santé de longue durée*, DARES, Premières synthèses informations, n° 41-3.

Baethge, M., S. Solga et M. Wieck (2007), *Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn/Berlin.

Berthoud, R. (2006), *The Employment Rates of Disabled People,* Research Report No. 298, HMSO, Londres.

Bjerkan, K.Y. et M. Veenstra (2008), « Utdanning, arbeid, bolig og transport for unge voksne 20 til 35 år », *Statusrapport 08: samfunnsutviklingen for personer med nedsatt funksjonsevne*, Nasjonalt dokumentasjonssenter for personer med nedsatt funksjonsevne, Oslo, pp. 154-207.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (2007), *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*; 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informations-System, Bonn/Berlin.

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

Cobb, B. et M. Alwell (2007), *Transition Planning/Coordinating Interventions for Youth with Disabilities: A Systematic Review,* NSTTAC.

Délégation ministerielle à l'emploi des personnes handicapées (2009), « Parcours des personnes handicapées vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi », Rapport de pays, ministère de l'Éducation nationale, Paris.

Deutsches Studentenwerk (2008), *18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland,* Deutsches Studentenwerk, Berlin.

Disabled World (2010), *U.S. Bureau of Labor Statistics Employment Status of Persons with a Disability in the United States*, *http://disabled-world.com/disability/statistics/disability-employment-statistics.php*.

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

Field, S. *et al.* (2009), *Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, Initial Report, OCDE, Paris.

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

Higher Education Authority (2009), *Higher Education Key Facts and Figures 07/08,* Dublin.

Horn, L. et S. Nevill (2006), *Profile of Undergraduates in U.S. Postsecondary Education Institutions: 2003–04: With a Special Analysis of Community College Students* (NCES 2006-184), US Department of Education. National Center for Education Statistics, Washington, DC.

Kuczera, M. (2010), *Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational, Education and Training*, *Czech Republic.*

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

Ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2010), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, La documentation française, Paris.

Ministère de l'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.

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.

Nguyen, K.N. et V. Ulrich (2008), « L'accès à l'emploi des personnes handicapées en 2007 », *Premières informations sociales*, DARES, n°47.1.

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

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

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

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*, Paris.

OCDE (2008c), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Norvège*, OCDE, Paris.

OCDE (2009a), *Regards sur l'éducation 2009 : Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, Paris.

OCDE (2009b), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : France*, OCDE, Paris.

OCDE (2009c), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : États-Unis*, OCDE, Paris.

OCDE (2010), *Jobs for Youth/Des emplois pour les jeunes : Danemark*, OCDE, Paris.

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

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

Schier, F. (2005), « *Wege der beruflichen Bildung junger Menschen mit Behinderung im dualen System* », in R.Bieker (éd.), *Teilhabe am Arbeitsleben. Wege der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, pp. 148-166.

Statistics Norway (2007), *Ungdoms levekår, Tor Morten Normann (red.)*, Statistisk sentralbyrå, Oslo.

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

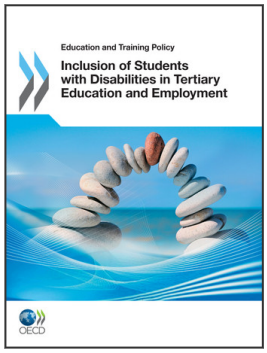
US Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs (2010), Rapport de pays, « Pathways for Students with Disabilities to Tertiary Education and Employment », Washington, DC.

US Department of Labor (2010), *Persons with a Disability: Labor Force Characteristics 2009*, Bureau of Labor Statistics, *www.bls.gov/news.release/disabl.nr0.htm*.

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), *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.

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



Extrait de :

Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment

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

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2011), « Une transition vers l'emploi qui reste difficile », dans *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/9789264111714-7-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.