La transition juvénile des jeunes à besoins éducatifs particuliers

Serge Ebersold

Professeur au CNAM – titulaire de la chaire Accessibilité

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 6, No 2 | pp. 11-26

Reçu le : 06/12/2019 | Accepté le : 07/05/2020

Résumé : La surexposition des jeunes à la vulnérabilité sociale trouve, pour partie sa source, dans une déritualisation du passage à l'âge adulte qui subordonne leurs trajectoires post scolaires à leur sens de l'expérimentation et à leur aptitude à être les auteurs de leur devenir. Par-delà l'entrée sur le marché du travail ou dans l'enseignement supérieur, la transition juvénile s'en trouve assujettie à la valeur transitionnelle des pratiques scolaires et des soutiens proposés au cours de la scolarité et à son issue. Sa prise en compte est particulièrement importante pour les jeunes ayant un besoin éducatif particulier (BEP) qui sont non seulement surexposés au chômage, notamment de longue durée, mais aussi aux disqualifications et aux formes de vulnérabilités induites par des identités situationnelles. À partir d'une enquête menée en France auprès de 293 lycéens à BEP, complétée par des entretiens semi-directifs, cet article rapporte les trajectoires post scolaires à la valeur transitionnelle des stratégies d'accompagnement dont attestent, entres autres, les synergies créées pour conjuguer les dimensions relevant de l'accessibilité et celles renvoyant à la compensation des implications sociales de la déficience, de l'effet d'affiliation de l'emploi exercée, ainsi que le capital identitaire acquis par les intéressés.

Mots-clés : accessibilité - identité situationnelle - transition - besoin éducatifs particuliers - passage à l'âge adulte.

Introduction

L'avènement d'un modèle de société contraignant les individus à la mobilité a arasé les seuils statutaires et transformé fondamentalement les conditions sociales et psychiques d'entrée dans la vie adulte (Van den Velde, 2008). Le poids de l'âge comme hiérarchie de classement s'en est trouvé affaibli, les rythmes et les temps sociaux se sont individualisés, et l'entrée dans la vie professionnelle comme dans la vie familiale retardée (Galland, 2009). Cet arasement des seuils statutaires a déritualisé le passage à l'âge adulte et fait de celui-ci une période où prévaut l'expérimentation de parcours construits au gré d'un processus itératif fait d'essais et d'erreurs, et où la mobilité individuelle, la capacité de choix, le sens de l'expérimentation et un rapport positif au futur sont au cœur des processus à l'œuvre (Galland, 2007).

Ce modèle de l'expérimentation est particulièrement préjudiciable aux jeunes adultes présentant un Besoin Éducatif Particulier (BEP) : leurs chances d'insertion professionnelle se sont par exemple dégradées au cours des quinze dernières années dans la plupart des pays de l'OCDE (OCDE, 2010) ; ils sont, dans certains pays, surexposés à la délinquance (Newman et *al.*, 2009). Ces inégalités renvoient notamment à la valeur transitionnelle des trajectoires scolaires et post-scolaires induites par le système éducatif. Cette valeur transitionnelle réside dans les supports identificatoires trouvés par les intéressés durant la scolarisation et à l'issue de celle-ci pour se construire, endosser de nouvelles identités et prendre et assumer les responsabilités incombant aux adultes (Ferreira et Nunes, 2010 ; Bozon, 2002). Ces supports identificatoires découlent de l'effet capacitant des stratégies d'accessibilisation des environnements (scolaires, sociaux, professionnels) développées tout au long d'un processus de transition développées durant la scolarité et à l'issue de celle-ci : ils renvoient, entre autres, aux conceptions de la différence animant les pratiques pédagogiques et/ou d'accompagnement, aux synergies créés entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, entre les secteurs éducatifs et médico-social ou professionnel ou encore aux modes d'orchestration de l'accessibilité promus par les politiques d'établissement (Ebersold, 2017a). Ils président aux rôles sociaux auxquels accèdent les élèves à l'issue de la terminale, aux possibilités qui leur sont données d'agir conformément aux exigences des rôles exercés ou encore à l'aptitude acquise à convertir les apprentissages et les savoirs en ressources mobilisables en situation pour faire face à l'évolutivité des contextes jalonnant la scolarisation ou le processus de transition.

En rapportant les inégalités auxquelles sont surexposées les jeunes adultes à BEP lors du passage à l'âge adulte à la valeur transitionnelle des trajectoires scolaires et post-scolaires, ce texte ne résume pas la transition juvénile à la continuité d'un parcours se singularisant par l'entrée dans l'enseignement supérieur ou dans le marché du travail ou par la performance sociale reflétée par la réussite scolaire, professionnelle ou sociale (Dee, 2006). S'inspirant notamment des théories de la reconnaissance (Renault, 2004 ; Honneth, 1995 ; Ricoeur, 1990), il admet que les composantes du processus de transition sont des activités génératrices de sens qui, comme le montre M. Douglas, ont un caractère rituel (Douglas, 1992). Comme tout rite d'institution, ces composantes consacrent les différences inhérentes aux changements de position sociale qui spécifie le passage à l'âge adulte et distinguent ceux qui peuvent prétendre accéder aux fonctions et aux rôles spécifiant habituellement l'adulte de ceux qui ne le peuvent pas. Elles constituent de véritables marqueurs sociaux à travers lesquels se forgent les représentations de soi et s'envisagent les schèmes d'appartenance (Van den Velde, 2008). Aussi, ce texte porte-t-il prioritairement le regard sur l'interpénétration des facteurs objectifs présidant à l'égalité juridique et à l'indépendance économique et sociale ainsi que des facteurs intersubjectifs conditionnant les identités personnelles et sociales et assurant une égalité des chances dans la recherche de l'estime sociale. Il admet que la valeur transitionnelle des trajectoires scolaires et post-scolaires est positive lorsque les jeunes exercent une activité sociale à l'issue de la scolarisation, sont vus légitimes dans l'exercice de celle-ci et sont placés à parité de participation avec leurs pairs ; elle est invalidante dans le cas inverse (Ebersold, 2017a).

Ce texte relie de la sorte la transition juvénile des jeunes présentant un BEP aux impératifs de l'individualisme de déliaison (Gauchet, 2002) inhérent au modèle de l'expérimentation en incluant dans le concept d'affiliation proposé par Robert Castel (1995) les dimensions

symboliques et identitaires intervenant dans le pacte social et autour desquelles se joue l'incorporation durable des individus dans un ordre social. Il traite, pour ce faire, des possibilités des jeunes à satisfaire aux injonctions d'un modèle de société assujettissant la prétention à l'appartenance sociale à une invention de soi coûteuse en temps et en énergie, et à la possession de ressources personnelles et sociales que les stratégies d'accompagnement ne confèrent pas toujours (Ebersold, 2005 ; Lecoutre, 2003). Il associe la valeur transitionnelle des trajectoires scolaires et post-scolaires au degré d'indépendance économique et sociale offert par la situation des jeunes adultes à l'issue du lycée et les pôles de certitude sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour faire face aux nouveaux rôles sociaux. Il l'infère également à l'autonomie décisionnelle des jeunes à l'issue de la scolarité, à leur rapport à soi ainsi qu'à l'effet affiliateur des trajectoires scolaires et post-scolaires, c'est-à-dire aux formes de reconnaissance sociale expérimentées par les personnes au cours de la scolarité et après celle-ci ainsi qu'à l'identité narrative acquise (Ricoeur, 1990).

Ce texte s'appuie sur une enquête portée en 2009 auprès de 293 lycéens français à BEP inscrits en terminale en 2006-2007 à l'aide d'un questionnaire bâti dans le cadre d'une recherche menée par l'auteur à la demande de l'OCDE sur les parcours des jeunes adultes à BEP dans cinq pays membres (Danemark, France, République Tchèque, Norvège, Pays-Bas) et de 70 entretiens semi-directifs menés avec des jeunes adultes à BEP ainsi que les personnes ayant joué, selon eux, un rôle important dans leur parcours (Ebersold, 2012 ; Ebersold, 2017b). Le questionnaire et les grilles d'entretiens, ont été élaborés selon 5 descripteurs ayant vocation à cerner la valeur transitionnelle des trajectoires scolaires et post-scolaires : le descripteur de *participation* considère l'activité exercée à l'issue du lycée (formes de participation, conditions de participation offertes, adéquation aux attentes et aux profils des intéressés) ; le descripteur *d'accessibilité* porte le regard sur les aménagements et soutiens existants, leur adéquation aux besoins des intéressés et leur aptitude à les placer à égalité de chances avec leurs pairs ; le descripteur de *performance* se focalise sur la réussite scolaire, la préparation à la vie professionnelle ou la poursuite des études ; le descripteur de *transition* interroge la continuité et la cohérence des parcours suivis, les soutiens et les stratégies développées en la matière ; le descripteur *d'affiliation* concerne enfin le niveau d'indépendance économique et sociale des intéressés, leur capacité de projection dans le futur, leur capital identitaire (Côté, 1996) ainsi que leur sentiment d'appartenance. Conformément à la définition CITE du besoin éducatif, le questionnaire et les entretiens ciblaient des jeunes ayant bénéficié d'un soutien en vue d'assurer leur réussite scolaire en raison de leur déficience ou d'un trouble de la santé, d'un désavantage social, de difficultés d'apprentissage ou encore d'une insuffisante maitrise de la langue, etc. (OECD, 2004 ; Ebersold, 2012). Les répondants français autour desquels s'organise l'analyse des données sont de sexe masculin pour 58 % d'entre eux, âgés de moins de 20 ans pour 78 % d'entre eux. Ils présentent, par ordre décroissant, des troubles des apprentissages (35 %), une déficience motrice (16 %), un trouble psychique (13 %), des troubles métaboliques (9 %), des déficiences multiples (9 %), une déficience visuelle (6 %) ou auditive (6 %), ou un trouble cognitif (3 %). Au moins un des deux parents a accédé à l'enseignement supérieur dans un peu plus de la moitié des cas.

L'analyse s'organise autour des éléments fournis par les traitements univariés et bivariés des données ainsi que par l'analyse en correspondances Multiples (ACM) pour laquelle a été notamment mobilisée la méthode de la Classification Ascendante Hiérarchique (CAH)

ayant permis de créer des variables synthétiques regroupant plusieurs indicateurs. L'analyse des données présentée ci-après est mise en perspective, lorsque c'est possible, avec les données pouvant exister sur le plan national ou international. Dans un premier temps, le texte décrit les situations des 293 jeunes à BEP français interrogés à l'issue de la terminale ainsi que leur effet d'affiliation [1] ; il relie dans un second temps les formes d'affiliation expérimentées aux dynamiques régissant les trajectoires scolaires ainsi que la transition vers l'enseignement supérieur à l'issue du lycée. Il relie en dernier lieu les dynamiques d'affiliation révélées par l'analyse aux stratégies d'accompagnement développées en terminale.

1 Une affiliation sociale contrainte par une dynamique d'enveloppement

L'accès à l'enseignement supérieur ou à l'emploi des jeunes à BEP français n'est pas toujours synonyme d'indépendance. Seulement un cinquième des enquêtés se jugent financièrement autonomes, et leurs revenus proviennent bien moins fréquemment des salaires que pour la moyenne des jeunes âgés de 18 à 24 ans (Prévost, 2012). Cette dépendance financière à l'égard de la famille, observable pour plus de la moitié des enquêtés, rappelle les difficultés financières rencontrées par les jeunes présentant un BEP dans nombre de pays de l'OCDE : étudiants, ils peinent à conjuguer leurs études avec une activité professionnelle, cette dimension étant peu présente dans les stratégies d'accueil et d'accompagnement des étudiants handicapés, comme nous le verrons plus loin ; salariés, ils sont surexposés aux fragilités inhérentes à un travail à temps partiel croissant et aux écarts de salaires, de conditions de travail et de progression professionnelle par rapport à l'ensemble de la population (OCDE, 2010). Inactifs, ils sont contraints par les vulnérabilités financières inhérentes au chômage, notamment celui de longue durée : au Royaume-Uni, par exemple, les revenus des personnes reconnues handicapées sont inférieurs de plus d'un quart à ceux de l'ensemble de la population. Cette dépendance financière est source de dépendance sociale : si la décohabitation familiale est dominante chez les jeunes âgés de 18 à 29 ans (Pan-Ké-Shon, 2010), les enquêtés, au contraire, vivent avec leur famille pour les deux tiers d'entre eux.

1.1 Une transition juvénile engoncée dans une exigence programmatique

Par-delà ces dimensions, cette dépendance financière et sociale à l'entourage familial reflète l'engoncement décisionnel dans un enchaînement de contraintes ou d'impossibilités imposé par une exigence programmatique faisant de la planification du quotidien la condition première de la prétention à l'appartenance sociale. Cette exigence programmatique s'organise autour du rapport au temps inhérent aux particularités d'une pathologie jugée contraignante pour effectuer les tâches de la vie quotidienne par trois quarts des enquêtés. Elle réside aussi dans la subordination de toute forme de participation sociale à la mise en œuvre d'une démarche consciente, clairement définie, dûment pensée et construite, et bien souvent formalisée dans un projet d'action. Les temporalités propres à chaque institution concernée par l'accès à l'enseignement supérieur ou à l'emploi portent en elles une désynchronisation des rythmes et des temps : la durée d'instruction des dossiers par les

1. Pour une comparaison européenne des trajectoires scolaires et post-scolaires *cf.* Ebersold, S. (2017b). Trajectoires post-scolaires, transition juvénile et accessibilité : perspectives internationales. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 99-116.

MDPH concorde rarement avec les rythmes des établissements d'enseignement supérieur, et les intéressés peuvent être privés de la notification requise par la mise en œuvre des aménagements ou être dépendants de la bonne volonté des universités. Les risques de rupture sont d'autant plus importants que rien n'oblige les acteurs à travailler ensemble, à transmettre l'information, à participer aux réunions, voire à se reconnaître légitimes : ils appartiennent à des institutions parfois concurrentes dans l'obtention des moyens, leur parole a une valeur sociale différente du fait de leur statut, et leurs identités professionnelles se sont souvent historiquement construites en opposition les unes aux autres. Cette exigence programmatique résulte, en outre, des lacunes des modes de prise en charge, de l'inaccessibilité des lieux ou des transports publics : selon l'enquête handicap santé ménage (HSM), 37 % des jeunes reconnus handicapés ne sortent pas de leur domicile pour se rendre aux endroits voulus, 41 % ne le font pas aux horaires préférés, et 32 % ne sortent pas aussi souvent que souhaité (Dejoux, 2015).

Cette exigence programmatique retire toute forme de spontanéité aux dimensions qui fondent la mise en scène de la vie quotidienne. Elle enveloppe les intéressés dans un rapport espace/temps peu propice à l'interpénétration des univers sociaux et au partage d'expériences entre les jeunes présentant un BEP et ceux qui ne sont pas dans ce cas de figure. L'exigence croissante de mobilité qui résulte de la multiplication des périodes de transition et de la désynchronisation des étapes jalonnant l'entrée dans la vie adulte (Rosa, 2005) se heurte à l'accaparement des énergies et du temps inhérent aux difficultés des professionnels à coopérer et à coordonner leur activité. Cet accaparement du temps et des énergies engonce l'autonomie décisionnelle et réduit les possibilités de confrontation à la pluralité des principes de socialisation faisant l'appartenance sociale (Dubar, 1991). Il entrave l'acquisition du sens des situations, essentiel à l'adaptation aux situations nouvelles, à la variété des contextes rencontrés et aux routines structurant les rites d'interaction et l'engagement relationnel que supposent les relations amicales (Goffman, 1974).

1.2 Une affiliation sociale affectée par des identités situationnelles

Le passage à l'âge adulte des lycéens à BEP français est, conséquemment, pris dans une dynamique d'enveloppement peu propice à l'autonomie individuelle et à l'indépendance sociale. Cette dynamique d'enveloppement organise le passage à l'âge adulte autour de formes de reconnaissance invisibles, peu génératrices des ressources économiques, sociales, matérielles et symboliques requises pour satisfaire à l'injonction d'autoreprésentation caractéristique des sociétés contemporaines (Roulleau-Berger, 2007). Les restrictions de participation sociale évoquées par près de la moitié des enquêtés pour décrire leur quotidien rappellent la relative immobilité à laquelle contraint cette dynamique d'enveloppement : elle restreint les possibilités de circuler entre les espaces de socialisation, de conjuguer les temporalités régissant les rôles sociaux et rythmant la vie en société ; elle réduit les possibilités d'engagement civique selon près de la moitié des enquêtés, mais aussi celles d'assister à des spectacles, de pratiquer un sport ou de s'engager dans le monde associatif (Roussel, 2004) ; elle relativise l'autonomie d'engagement généralement requise par l'instauration de liens affectifs et amicaux, et encourage un certain isolement affectif (Roussel, 2004 ; Newman et *al.*, 2009).

Cette dynamique d'enveloppement du quotidien prive de la présence effective dans la temporalité du monde permettant d'être et d'apparaître comme l'agent de son action.

Elle relativise l'effet émancipateur de l'accès aux dispositifs de droit commun en réduisant la notion d'inclusion à une dimension mathématique privilégiant l'accès physique aux organisations au détriment des dimensions conditionnant la citoyenneté. Elle fait du maintien à domicile une source d'isolement et de solitude : selon l'enquête HSM, 21 % des jeunes reconnus handicapés indiquant sortir rarement, voire jamais de chez eux, relient ce fait à l'angoisse ressentie à l'idée de sortir (Dejoux, 2015) ; les jeunes âgés de 15 à 19 ans reconnus handicapés se jugent quinze fois plus fréquemment mis à l'écart que l'ensemble de la population de même âge (Bouvier et Niel, 2010). Cette dynamique d'enveloppement promeut une asymétrie relationnelle qui impose un rôle d'aidants à leurs amis lorsqu'ils doivent pallier l'inaccessibilité des lieux et des transports et l'indisponibilité des soutiens institutionnels (Ebersold, 2006). Cette asymétrie relationnelle est contraire à la dynamique d'obligation réciproque et désintéressée sous-jacente aux relations amicales. Elle remet au premier plan une déficience dont le poids s'est progressivement estompé au fil des échanges et des relations et perpétue une perspective validocentrique fondée sur la dépendance ontologique à autrui des personnes présentant une déficience (Bardeau, 1986).

Cette dynamique d'enveloppement du quotidien retire au temps sa force d'orientation et relativise les possibilités d'identification à la pluralité des rôles et à la simultanéité des identités constitutive de l'appartenance sociale. Elle promeut des identités situationnelles rattachant l'appartenance sociale à l'immédiateté et à la fragilité de contextes où le passé se trouve projeté dans le présent, où le futur n'existe qu'au regard d'un présent fugitif. Ces identités situationnelles n'offrent pour seules perspectives que celles explicitées par les objectifs et les moyens définis en fonction d'un futur n'existant qu'au regard des signes plus ou moins épars d'un passé projeté dans le présent à constituer ou à reconstituer (Barel, 1987). La prétention au vivre ensemble en est inscrite dans une pluralité disjointe d'espaces, d'univers et de temporalités rendant difficile, pour la personne, de se penser simultanément à besoins particuliers, handicapé, étudiant, jeune, locataire. Ces identités situationnelles résument l'appartenance sociale aux temporalités précaires de projets bien souvent hypothétiques et à la capacité d'adaptation, tels des caméléons, aux opportunités offertes par l'accessibilisation des espaces éducatifs, professionnels ou de loisirs. Elles méconnaissent l'effet d'affiliation des relations de reconnaissance qui fondent les échanges sociaux et sans lequel les liens interpersonnels ne sauraient être générateurs d'un sentiment d'exister, source de reconnaissance sociale. Ces identités situationnelles relativisent la possibilité de changer de contexte et de disposer de passés et de présents pluriels et hétérogènes permettant d'articuler les temporalités (Lahire, 2001). Elles consacrent un individu par défaut (Castel et Haroche, 2001) dont l'appartenance sociale est interrogée par la privation des codes et des ressources requis par un modèle de société subordonnant l'être en société à la capacité d'autolégitimation et d'autoreprésentation. Le quotidien en vient à être organisé autour des dynamiques et des logiques spécifiques à l'univers du handicap. Les jeunes adultes se trouvent ainsi privés des ressources nécessaires à la conciliation des choix personnels avec les possibilités d'inscription sociale et professionnelle.

L'effet inclusif de l'accès au droit commun est d'autant plus relativisé que la dynamique d'enveloppement du quotidien participe du processus de codification opérant la transmutation de la déficience en stigmate. Elle fait de la présence dans l'espace public la preuve du désordre social que représente le désordre biologique, au lieu d'opérer l'inver-

sion symbolique par laquelle les échanges sociaux s'organisent autour d'une réciprocité sociale mettant à distance les préjugés et les stéréotypes. Cette dynamique d'enveloppement confronte à une multiplicité d'épreuves révélatrices de la distance à la norme caractérisant ceux ne pouvant satisfaire aux exigences de mobilité et de réactivité imposées par les sociétés post-modernes. Ces épreuves transforment les échanges sociaux en marqueurs d'anormalité : les 15-19 ans reconnus handicapés sont huit fois plus nombreux que les autres à se juger discriminés du fait de moqueries ou de traitements injustes, et les 20-24 ans le sont sept fois plus (Bouvier et Niel, 2010). Cette confrontation place la déficience au centre des échanges sociaux et condamne les personnes à ne se penser et à n'être pensés qu'en tant que handicapées, c'est-à-dire en termes de dépendance et de marginalité. La déficience en devient le principal repère et repaire identitaire, et les échanges sociaux s'en trouvent subordonnés au sens délivré par le corps et à l'éphémère des formes de reconnaissance auxquelles il est possible de prétendre.

Cette dynamique d'enveloppement rappelle que l'exposition aux formes d'invisibilisation réside d'abord dans les conditions sociales dans lesquelles s'ancrent les dimensions individuelles avant de résider dans ces dernières. Elle reflète l'emprise des formes de servitude que portent en elles les politiques inclusives. À l'image du droit d'usage entourant le passage dans une propriété [2], ces servitudes constituent une contrepartie à la concrétisation des droits reconnus. Cette contrepartie est matérialisée par les garanties d'identité données par l'engagement dans les processus d'accompagnement et par un sens stratégique aigu pour éviter d'être invalidé par les épreuves qui se présentent. Ces servitudes transforment les dimensions fondant la vie en société en des procédures d'épreuve (Foucault, 2002) explicitant les oppositions entre la transparence sociale des personnes interrogées dans leur intégrité sociale et personnelle, et les relations de reconnaissance attribuées à celles qui ne le sont pas. Elles font du modèle participatif un modèle sans participants et envisagent la citoyenneté indépendamment des qualités qui font le citoyen (Ebersold, 2005).

2 Une transition juvénile subordonnée au pouvoir émancipateur du capital scolaire et du capital familial

Cet engoncement du quotidien dans une dynamique d'enveloppement rappelle le pouvoir émancipateur de l'accessibilité des lieux publics et des institutions. Cet effet émancipateur réside dans la capacité d'autodésignation conférée par la maîtrise du temps et, corrélativement, de soi permise par l'accessibilité des lieux (Elias, 1996). Il repose sur le changement de regard porté sur les personnes à BEP induit par la possession de diplômes ainsi que sur les formes d'affiliation expérimentées par ceux-ci au contact d'autrui.

2.1 Une transition juvénile corrélée au pouvoir émancipateur des propriétés scolaires

L'exposition à cette dynamique d'enveloppement varie selon l'inversion symbolique induite par les trajectoires scolaires et post-scolaires. Le premier axe de l'analyse factorielle décrite

2. Dans son acception juridique, la notion de servitude porte sur un rapport de garantie de service lié à un bien. Ce service, généralement un droit d'usage, est attaché au bien en question et transmis lorsque le bien change de propriétaire. Voir Braudo, Serge (2014). *Dictionnaire du droit privé*. En ligne : *www.dictionnaire-juridique.com [consulté le 16 janvier 2017]*.

par le graphique 1[3] (axe horizontal, contribution 30,36 %) oppose les jeunes adultes à BEP français ayant accédé à l'enseignement supérieur (extrémité gauche) à ceux qui ne sont pas dans ce cas de figure (extrémité droite). Estimant leur sentiment d'appartenance élevé, les enquêtés ayant accédé à l'enseignement supérieur jugent avoir une autonomie et une qualité de vie satisfaisantes, et se sentent aussi respectés et respectables que tout un chacun. Ils disposent du capital scolaire favorisant l'accès à l'enseignement supérieur : titulaires d'un baccalauréat général et n'ayant pas redoublé, celui-ci n'a pas été obéré par un retard scolaire (Gruel et *al.*, 2009). Ils présentent le plus souvent une déficience survenue à la naissance et relient leur réussite scolaire à la qualité des aménagements et des soutiens dont ils ont bénéficié en classe de terminale. Ils insistent sur l'existence de projets personnalisés de scolarisation fondés sur une analyse des besoins, sur la flexibilité des pratiques pédagogiques, sur l'engagement de certains enseignants et sur le suivi effectué lors de l'année scolaire. Leur trajectoire post-scolaire est en outre à relier au capital identitaire acquis au cours de la scolarisation : ils estiment avoir été préparés aux nouveaux rôles sociaux liés au passage à l'âge adulte et être à même de faire valoir leurs droits ; ils pensent, en outre, que l'école les a préparés à s'affirmer, les a sensibilisés à leurs besoins, les a conduits à identifier leurs points forts et à avoir confiance dans le bien-fondé de leurs décisions. Cette réussite est d'autant plus remarquable qu'elle résulte des ressources familiales mobilisées par les intéressés pour pallier les dysfonctionnements institutionnels, veiller à la continuité des parcours lors des périodes post-scolaires, de transition ou encore pour trouver un logement.

Ces jeunes se distinguent de ceux situés à l'autre extrémité de l'axe. Inactifs ou exerçant un emploi au moment de l'enquête, ils ont été exposés aux mécanismes formels et informels de sélection régissant le système éducatif, et leurs trajectoires scolaires sont plus heurtées : plus âgés que la moyenne, leur scolarité a été difficultueuse, et leur trajectoire est marquée par les logiques disqualifiantes entourant l'enseignement professionnel en France. Volontiers critiques sur le déroulement de leur scolarité, ils regrettent qu'elle n'ait pas été structurée, ainsi qu'y invitent les textes, autour d'un projet personnalisé de scolarisation fondé sur une évaluation des besoins. Ils minimisent le rôle des soutiens dans leur réussite et leur trajectoire post-scolaire : ils estiment ne pas avoir progressé au même rythme que les autres élèves et estiment que les conseils et les soutiens obtenus en classe de terminale ne leur ont pas permis de se projeter dans le futur, de choisir leur cursus en connaissance de cause, voire de pallier l'absence de soutien familial. Leur sentiment d'appartenance s'en trouve affaibli : ils déplorent ne pas avoir l'autonomie et la qualité de vie souhaitées, soit parce que l'emploi occupé ne leur permet pas d'être financièrement autonomes ou d'expérimenter les formes de reconnaissance attendues, soit parce qu'ils sont inactifs au moment de l'enquête. Aussi les jeunes en emploi partagent-ils avec les inactifs un certain désenchantement : à la différence des enquêtés inscrits dans l'enseignement supérieur, ils estiment que la chance compte davantage dans la vie que les aptitudes, jugent se heurter à des obstacles entravant leurs parcours et regrettent l'inaboutissement des projets forgés.

Selon l'opposition sur le premier plan factoriel, les principes régissant l'accès à l'enseignement supérieur des lycéens à BEP français sont voisins de ceux observables à propos de

3. L'analyse factorielle inclut les variables suivantes : *attributs scolaires, capital fonctionnel, personnalisation, rapport au futur, affiliation, capital familial, transition, soutiens, impact déficience, ainsi que, parmi les variables socio-démographiques, la variable synthétique relative à CSP mère / CSP père. Chaque modalité des variables est représentée selon ses coordonnées principales dans le graphique relatif aux axes 1 et 2.*

l'ensemble de la population. Comme celle-ci, ils accordent une importance croissante à la poursuite d'études (OCDE, 2012). À l'instar des mécanismes régissant les inégalités scolaires, l'acquisition d'un capital scolaire et la continuité des carrières scolaires constituent un atout : les élèves n'ayant pas de retard ont plus de chances d'accéder à l'enseignement supérieur, notamment aux filières les plus performantes scolairement et les plus rentables professionnellement, que ceux ayant connu des difficultés scolaires ou ayant dû choisir une filière d'enseignement professionnel (Duru-Bellat, 2009). Aussi, les plus âgés sont-ils moins optimistes que leurs cadets et près de trois fois plus enclins à relier leurs perspectives à la chance plutôt qu'au travail. Tout comme pour l'ensemble de la population, l'accès à l'emploi est moindre lorsque les lycéens ont suivi une formation professionnelle (Merle, 2012).

L'opposition sur le premier plan factoriel souligne ainsi le pouvoir symbolique des institutions. Elle rappelle que les formes de reconnaissance institutionnelle dépendent essentiellement des relations sociales au cours desquelles se définit le rapport intersubjectif à soi-même et à autrui (Renault, 2004). Le rapport positif à soi-même des enquêtés ayant accédé à l'enseignement supérieur atteste du capital symbolique qu'offre un niveau de qualification mettant à distance le lien ontologique qui unit l'altérité biologique à l'altérité sociale. L'obtention du baccalauréat et l'admission dans l'enseignement supérieur consacrent l'exceptionnalité des carrières scolaires au sein d'une population traditionnellement peu qualifiée : selon l'enquête HSM, seuls 6 % des personnes reconnues handicapées et âgées de 20-24 ans sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur, contre 29,6 % pour l'ensemble de la population de même âge. La possession de diplômes couronne les efforts et les sacrifices accomplis, et opère un travail d'institution incitant à s'autoriser à se penser différemment et à demander à être pensé différemment. Le combat et les luttes ayant jalonné la trajectoire scolaire incitent à se juger plus méritant que quiconque et à voir dans la performance réalisée la preuve de la relativité de la déficience.

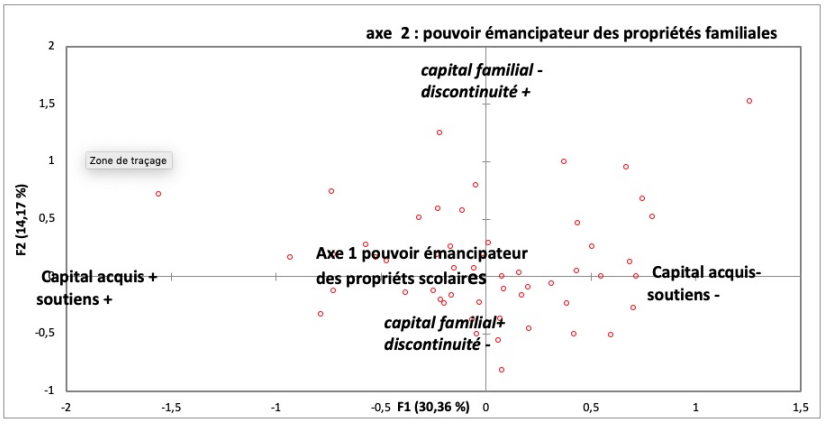


Figure 1: Trajectoires post scolaires et dynamiques d'affiliation.

Selon l'opposition sur le premier plan factoriel, le pouvoir de saisir les chances objectives commande le rapport au futur et les aspirations qui y sont liées, et les volontés s'ajustent aux possibilités perçues et intériorisées. Aussi, le devenir à l'issue du lycée ne dépend-il pas uniquement des dynamiques structurelles régissant le passage à l'âge adulte. Il résulte également de la distanciation par rapport aux catégories stigmatiques accompagnant le traitement social de la déficience et aux dynamiques disqualificatoires y étant liées. L'inversion symbolique opérée par les propriétés scolaires instaure ou restaure les pôles de certitude permettant de se distancier de ce brevet d'identité sociale que constitue la catégorie « handicapé ». Ces pôles de certitude permettent de se départir des signes suggérant un besoin de compensation au profit de la valorisation des propriétés et des dispositions du salarié, de l'étudiant et, plus généralement, du jeune. Ils disqualifient les caractéristiques stigmatiques sous-jacentes à la catégorie « handicapé » et délégitiment les procédures régissant l'accès aux soutiens et aux aménagements, notamment lorsqu'elles sont médicales. Ils autorisent un désencastrement identitaire incitant les jeunes à se détourner des procédures de certification de leur pathologie et à chercher à contrôler les représentations de soi qui président aux choix et aux stratégies personnelles. Le travail d'institution opéré par les titres scolaires et universitaires participe de cette « connaissance par corps » (Bourdieu, 1997, p. 185) à partir de laquelle se forge la singularité du moi et s'opèrent des choix et des stratégies nécessaires à l'émancipation vis-à-vis des dynamiques d'enveloppement induites par l'inaccessibilité des lieux publics, des transports, des organisations et, plus généralement, par le rapport dominant au corps autre et différent.

2.2 Une transition juvénile corrélée à la temporalisation de soi induite par le capital familial

Liée au pouvoir symbolique de l'institution scolaire, l'émancipation vis-à-vis de la dynamique d'enveloppement est également conditionnée par la temporalisation de soi permise par les propriétés sociales des parents. Le second plan factoriel (axe vertical, contribution 14,17 %) oppose les enquêtés d'origine modeste, situés à l'extrémité supérieure de l'axe, ayant connu une rupture à l'issue de l'enseignement secondaire, à ceux provenant de milieux plus aisés qui ont accédé à l'enseignement supérieur et, dans une moindre mesure, à un emploi (situés à l'extrémité inférieure de l'axe). À l'extrémité supérieure figurent les enquêtés n'ayant accédé ni à l'emploi ni à l'enseignement supérieur. Ils sont relativement peu enclins à se penser comme des membres à part entière de la société et se jugent financièrement dépendants, leurs revenus provenant essentiellement de leur entourage familial. Âgés de 22 ans et plus, ils sont proportionnellement plus âgés que la moyenne des enquêtés ; ils ont redoublé une ou plusieurs fois, notamment lorsque des déficiences multiples ont pu être la source d'absences répétées ou requérir la mobilisation d'une pluralité d'acteurs. Si les enquêtés sont relativement enclins à relier leurs difficultés scolaires aux aménagements et aux soutiens scolaires, ils déplorent l'absence réelle de stratégie en matière de transition. Ils insistent sur l'absence de liens entre les cours du lycée, les soutiens et les exigences de l'enseignement supérieur et du marché de l'emploi. Venant de milieux plutôt défavorisés, leurs familles n'ont pas disposé des ressources requises pour assurer la continuité des cheminements et réunir les conditions nécessaires à l'accès à l'enseignement supérieur. Ils soulignent l'absence de soutien de l'environnement familial, minimisent son rôle à propos de leur réussite scolaire et relèvent son absence lors de la période post-scolaire.

Cette absence de soutien engendre des difficultés d'intégration occasionnées par l'incompréhension des personnels et, dans une moindre mesure, des étudiants vis-à-vis des implications de la déficience et de la nécessité d'être soutenus. Ces difficultés résultent aussi d'un manque d'informations fiables sur le niveau d'accessibilité de l'université, les soutiens existants et les conditions favorisant l'accès à l'emploi : un quart des enquêtés indiquent avoir été soutenus à la sortie du lycée par un service d'orientation scolaire et professionnelle, et 16 % par un service d'accompagnement extérieur au lycée. Selon eux, l'information a été privilégiée par rapport à l'accompagnement. S'ils disent avoir été prioritairement informés de l'offre de formation existante, peu d'entre eux indiquent avoir été avisés des aides et aménagements disponibles dans l'enseignement supérieur. Figurent à cette extrémité de l'axe les enquêtés fragilisés par une absence de ressources familiales et sociales. Cette absence de ressources familiales ne leur permet pas de compenser l'effet invalidant de la dynamique d'enveloppement inhérente à la faiblesse des stratégies en matière de transition de la part des lycées et des établissements d'enseignement supérieur. Ils n'ont, ce faisant, pas pu créer les passerelles nécessaires à la continuité des trajectoires scolaires et post-scolaires.

Les enquêtés se situant à l'extrémité inférieure du second axe diffèrent en bien des points de ceux se trouvant à son extrémité supérieure. Présentant le plus souvent un trouble de l'apprentissage ou un trouble psychique, ils ont accédé à l'enseignement supérieur dans le prolongement de leur scolarité ; leur passé scolaire est moins heurté et ils jugent avoir progressé au même rythme que les autres élèves. Ils sont toutefois fort critiques à l'égard du déroulement de leur scolarité : ils pointent l'insuffisante personnalisation des pratiques et le manque de qualité des soutiens, et leur attribuent volontiers un rôle mineur dans leur réussite scolaire et dans leur entrée dans l'enseignement supérieur. Ceux dont la déficience est invisible évoquent un désintérêt, voire un scepticisme, de la communauté scolaire à l'égard de la particularité incitant à relier prioritairement leurs difficultés à leurs comportements et à méconnaître l'importance de toute forme d'accessibilisation ; D'autres encore relient leurs difficultés aux lacunes des soutiens et des aménagements, notamment en cas d'adaptation des cursus, voire de certaines exemptions.

À l'instar de l'ensemble des jeunes adultes français, l'exposition aux inégalités formelles et informelles des lycéens présentant un BEP est déterminée par les propriétés sociales des parents. Leur rôle prend toutefois une dimension bien particulière : les propriétés sociales pallient les vulnérabilités inhérentes à un système scolaire résumant la notion de réussite à sa stricte composante scolaire, au détriment des dimensions constitutives d'une mise en sens d'un avenir social inscrit dans les rôles sociaux caractérisant le passage à l'âge adulte. Grâce à l'investissement des parents, les lycéens font face aux conséquences des changements d'orientation imposés par l'évolution de la pathologie ou du manque d'articulation entre les dimensions liées à la compensation et celles relevant de l'accessibilité.

Cet investissement constitue un véritable capital facilitant l'émancipation vis-à-vis de la dynamique d'enveloppement. Le capital économique couvre les surcoûts liés au logement, aux transports, facilite un éventuel retrait professionnel de l'un des membres du couple pour concrétiser les choix éducatifs. À en croire la moindre implication des lycéens à BEP d'origine modeste dans les processus à l'œuvre (Cameto et *al.*, 2004), le capital culturel confère les capacités de négociateur présupposées par l'individualisation et la contrac-

tualisation des pratiques. Le capital social offre un cercle relationnel facilitant l'accès au stage ou à l'emploi, confère la disponibilité nécessaire pour participer aux réunions ou pallier les conséquences des ruptures. Ces propriétés sont des ressources autorisant une temporalisation de soi établissant une présence au futur essentielle à toute fonction sociale et à l'acquisition de schèmes identificatoires différents de ceux offerts par la déficience, notamment lorsqu'elle est sévère. Elles confèrent une capacité d'action sur le temps indispensable à l'anticipation du futur et à l'action sur les possibles officiellement garantis à tous, et sur les chances objectives qui peuvent y être liées. Elles consacrent un pouvoir-agir nécessaire à l'inversion symbolique par laquelle s'opère la mise à distance de la figure du « handicapé » dépendant de son environnement, au profit de celle de l'usager co-auteur de son devenir et contribuant à ce titre à l'accessibilisation de l'environnement.

Ce capital familial protège de l'effet stigmatique de la dynamique d'enveloppement. Il participe de l'inversion symbolique dissociant incapacité et déficience, et atténuant le poids des représentations profanes qui entourent cette dernière ainsi que les intéressés. Il rend possible la mise à distance des formes d'invisibilisation auxquelles expose la dynamique d'enveloppement. Ce capital familial évite de résumer la visibilité sociale qu'offre l'accès au droit commun à une dimension physique par trop trompeuse, parce que source de vulnérabilité et de disqualification. Ainsi, les enquêtés d'origine plus aisée estiment-ils volontiers participer activement à la société et être à parité de participation. Ils se démarquent du pessimisme des enquêtés d'origine plus modeste et se disant moins capables que les autres : selon eux, la chance est plus importante que le travail pour réussir dans la vie, il est préférable d'éviter de faire des projets dont l'aboutissement leur semble illusoire. Ces disparités rejoignent celles observables dans d'autres pays : aux États-Unis, l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi est plus fréquemment observable chez les jeunes adultes d'origine aisée. Leur qualité de vie semble également plus satisfaisante que celle des jeunes adultes d'origine modeste, et ils ont un meilleur accès qu'eux à un compte en banque, à une carte de crédit ou à un compte épargne (Newman *et al.*, 2009). En Norvège, l'origine sociale des parents joue un rôle plus important dans l'accès à l'enseignement supérieur des jeunes adultes présentant un BEP que pour l'ensemble de la population (Bjerkan et Veenstra, 2008) ; au Royaume-Uni, les travaux soulignent volontiers les vulnérabilités auxquelles sont confrontés les jeunes n'étant pas soutenus dans leurs choix et leurs responsabilités par leur entourage familial (Ball *et al.*, 2000).

3 Éléments de conclusion

La transition juvénile des jeunes présentant un BEP français ayant répondu au questionnaire dépend des mêmes mécanismes observables à l'égard de l'ensemble de la population lycéenne française. A la différence de celle-ci, elle découle cependant également des facteurs conditionnant leur émancipation vis-à-vis d'une dynamique d'enveloppement engonçant leur quotidien dans une logique programmatique peu propice à l'indépendance économique et à l'affiliation sociale. Cette dynamique d'enveloppement est inhérente à une acceptation fantôme du corps autre et différent. Celle-ci organise la prétention à l'appartenance sociale autour d'un principe de servitude qui demande aux intéressés de transformer les dimensions constitutives de la vie en société en ressources capitalisables. Ce principe de servitude réside dans les présupposés d'une assurance qualité rapportant les adaptations pédagogiques à un besoin de service organisant le travail d'accompagnement

autour d'une logique d'aide. Celle-ci est peu propice au changement des représentations entourant les difficultés scolaires ; elle est peu tournée vers l'acquisition des apprentissages et peu à même de concilier les exigences liées à la réussite scolaire avec celles imposées par la déficience.

Les possibilités d'émancipation vis-à-vis de la dynamique d'enveloppement supposent une mise à distance de la figure du « handicapé » dépendant de son environnement au profit de celle de l'usager, acteur de son devenir et auteur de sa raison d'être. Cette mise à distance dépend de l'aptitude des approches relatives au handicap à relier les difficultés scolaires aux politiques des établissements et aux stratégies éducatives développées par-delà les caractéristiques propres à la déficience. Elle réside, en outre, dans une perspective globale de l'accompagnement évitant de résumer la notion de réussite à sa stricte composante scolaire et de priver les jeunes adultes les plus modestes d'un capital social collectif susceptible de compenser leur manque de ressources familiales et sociales, voire amicales.

Les possibilités d'émancipation vis-à-vis de la dynamique d'enveloppement résident aussi dans le capital familial possédé et ceci plus encore que pour l'ensemble des jeunes français. Ce capital familial instaure ou restaure une capacité d'action qui évite d'être captif des logiques institutionnelles régissant le traitement social du corps autre et différent, et faisant de la déficience le principal repère identitaire. Cette capacité d'action permet de revendiquer des formes de protection alternatives à celles engendrées par la société salariale et d'opérer l'inversion symbolique requise par un modèle de société substituant au besoin de protection un besoin de service et faisant, à ce titre, de la protection un luxe. Les politiques inclusives participent ainsi pleinement de la naturalisation des représentations du corps autre et différent. Elles subordonnent les préjugés à l'égard des intéressés et de la déficience aux principes de vision et de division liés aux habitus en présupposant l'implication de la famille. Les grilles de lecture relatives aux inégalités formelles et informelles auxquelles sont exposés les jeunes adultes à BEP persistent à être essentialisées au détriment des facteurs proprement sociaux.

Références bibliographiques

Ball, S., Maguire, M. et Macrae, S. (2000). *Choice, Pathways and Transitions post-16 : New Youth, New Economies in the Global City*. London : Routledge Falmer.

Bardeau, J. M. (1986). *Voyage à travers l'infirmité*. Paris : Scarabée.

Barel, Y. (1987). *La quête du sens. Comment l'esprit vient à la cité*. Paris : Le Seuil.

Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris : Le Seuil.

Bouvier, G. et Niel, X. (2010). Les discriminations liées au handicap et à la santé. *Insee Première*, *1308*, 1-4.

Bozon, M. (2002). Des rites de passage aux « premières fois ». Une expérimentation sans fins. *Agora*, 28, 22-33.

Cameto, R., Levine, P. et Wagner, M. (2004). *Transition Planning for Students with Disabilities. A Special Topic Report of Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. Menlo Park (CA), SRI International.

Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Fayard.

Castel, R. et Haroche, C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale et propriété de soi*. Paris : Fayard.

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

Cordazzo, Ph. et Fichet, B. (dir.) (2013). *Transition, passage en sciences sociales*. Strasbourg : Néothèque.

Côté, J. E. (2002). The Role of Identity Capital in the Transition to Adulthod : The Individualisation Thesis Examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-134.

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

Dejoux, V. (2015). Les difficultés d'accès à l'environnement : un frein lors de la transition vers l'âge adulte des jeunes reconnus « handicapés ». *Agora*, 71, 69-82.

Douglas, M. (1992). *De la souillure. Essai sur les notions de pollution et de tabou*. Paris : La Découverte (œuvre originale éditée en 1966).

Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

Duru Bellat, M. (2009). *Le mérite contre la justice. Paris :* Les Presses de Sciences Po.

Ebersold, S. (2001). *La naissance de l'inemployable ou l'insertion aux risques de l'exclusion*. Rennes : PUR.

Ebersold, S. (2005). *Le temps des servitudes. La famille à l'épreuve du handicap*. Rennes : PUR.

Ebersold, S. (2006). *La participation à l'aune de l'affiliation*. Strasbourg : document ronéoté.

Ebersold, S. (2011). *L'inclusion des étudiants handicapés dans l'enseignement tertiaire et dans l'emploi*. Paris : OCDE.

Ebersold, S. (2012). *Les transitions vers l'enseignement tertiaire et vers l'emploi des jeunes adultes handicapés*. Paris : OCDE.

Ebersold, S. (2017a). *L'éducation inclusive : privilège ou droit ? Accessibilité et transition juvénile*. Grenoble : PUG.

Ebersold, S. (2017b). Trajectoires post-scolaires, transition juvénile et accessibilité : perspectives internationales, *nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 77, 99-116.

Elias, N. (1996). *Du temps*. Paris : Fayard (1984).

Ferreira, V.S. et Nunes, C. (2010). Les trajectoires de passage à l'âge adulte en Europe. *Politiques sociales et familiales*, 102, 21-38,

Galland, O. (2007). *Sociologie de la jeunesse*. Paris : Armand Colin.

Galland, O. (2009). *Les jeunes*. Paris : La Découverte.

Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.

Goffman, E. (1974). _Les rites d'interaction (traduit de l'anglais par Alain Kihm). Paris : Les Éditions de Minuit (œuvre originale éditée en 1967).

Gruel, L., Galland, O. et Houzel, G. (2009). *Les étudiants en France*. Rennes : PUR.

Honneth, A. (2000). *La Lutte pour la reconnaissance* (traduit de l'allemand par Pierre Rusch). Paris : Éditions du Cerf (œuvre originale éditée en 1992).

Lahire, B. (2001). *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.

Lecoutre, M. (2003). *Le capital social dans les transitions entre l'école et l'entreprise. In* A. Bevort et M. Lallement (dir.), *Le capital social. Performance, équité et réciprocité (pp. 177-192)*. Paris : La Découverte / Mauss.

Merle, P. (2012). *La ségrégation scolaire*. Paris : La Découverte.

Newman, L., Wagner, M., Cameto, R. et Knokey, A.M. (2009). *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years after High School*. Menlo Park (CA) : SRI International.

Pan Ké Shon, J.L. (2003). Isolement relationnel et mal-être. *Insee Première*, 931, 1-4.

Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris : La Découverte.

Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die veränderung der zeitstrukturen in den Moderne*. Suhrkamp Verlag, « Suhrkamp taschenbuch wissenschaft », Frankfurt am Main, n° 1760.

Roulleau Berger, L. (2006). Grammaire de la reconnaissance, individuation et ordres sociaux. In A. Caillé (dir.), *La quête de reconnaissance* (pp. 135-148). Paris : La Découverte.

Roussel, P. (2004). *Les restrictions de participation à la vie sociale des adultes de 20 à 59 ans*. Paris : Centre technique national d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations.

Van de Velde, C. (2008). *Devenir adulte. Sociologie comparée de la jeunesse en Europe*. Paris : PUF.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, Ni. et Levine, P. (2005a). *After High School : A First Look at the Postschool Experiences of Youth with Disabilities. A report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*, U.S. Office of Special Education Programs, Menlo Park (CA) : SRI International.

Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, Ni. et Levine, P. (2005b). *Changes over Time in the Early Postschool Outcomes of Youth with Disabilities. A Report of Findings from the NTLS and the NLTS-2*. Menlo Park (CA), U.S. Office of Special Education Programs, Menlo Park (CA) : SRI International.

Références institutionnelles

Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2008). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche. Paris :* La Documentation française.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2012). *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*.

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *Étudiants handicapés, rentrée universitaire 2011-2012*.

OCDE (2010). *Sickness, Disability and Work : Breaking the Barriers*. Paris : OCDE.

OCDE (2011). *Atténuer l'impact du milieu socio-économique sur le rendement de l'apprentissage*. Paris : OCDE

OCDE (2012). *Regards sur l'éducation*. Paris : OCDE

OECD (2007). *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages : Policies, Statistics and Indicators*. Paris : OECD.