

COLLECTION HANDICAP VIEILLISSEMENT SOCIÉTÉ



Éducation inclusive: privilège ou droit ?

Serge Ebersold

Avec la collaboration d'Olivia Rick

PUG

Serge Ebersold

ÉDUCATION INCLUSIVE :
PRIVILÈGE OU DROIT ?
Accessibilité et transition juvénile

Avec la collaboration d'Olivia Rick

Presses universitaires de Grenoble

Introduction

Le passage à l'âge adulte est une étape particulièrement cruciale dans la vie d'un individu. Cette période de l'existence consacre l'exercice de nouveaux rôles sociaux, l'accès à d'autres statuts, l'endossement de nouvelles identités qui accompagnent l'accès au marché du travail ou à l'enseignement supérieur, la première décohabitation familiale, la mise en couple et l'exercice de la fonction parentale. Cette période de la vie est également empreinte d'incertitudes particulièrement marquées : elle consacre des identités provisoires se forgeant au fil des ajustements successifs des ambitions personnelles, des positions sociales, des apprentissages de rôles et de fonctions, et des formes d'appartenance sociale. Elle confère de nouvelles responsabilités déterminant les formes de citoyenneté signifiées aux intéressés, leur rapport au futur et à soi-même, leur sens de l'engagement dans la vie associative, professionnelle.

Cette période de la vie est cependant peu abordée à propos des jeunes adultes présentant un besoin éducatif particulier (BEP) alors même qu'ils sont plus vulnérables que l'ensemble des jeunes. Leur accès aux seuils statutaires caractéristiques de l'âge adulte est bien moindre : ils sont surexposés à l'échec scolaire et à une sous-qualification les confrontant de manière croissante au chômage de longue durée et à la pauvreté (Grammenos, 2013 ; OCDE, 2010) ; au Royaume-Uni, ils sont moins nombreux que l'ensemble de la population à exercer une activité professionnelle ou à être en formation trois ans après la fin du collège (Dewson *et al.*, 2004). L'augmentation du nombre d'étudiants handicapés ne saurait masquer les difficultés persistantes : celui-ci est inférieur à la proportion moyenne par rapport aux étudiants typiques dans la plupart des pays de l'OCDE, à l'exemple de l'Australie, de l'Espagne, de la Suisse et des Pays-Bas où la proportion de jeunes de 20-34 ans présentant un BEP et titulaires de l'enseignement supérieur est environ deux fois inférieure à celui de l'ensemble de la population, alors qu'il est huit fois moindre en Pologne (OCDE, 2006, 2008).

Aux États-Unis, la transition des lycéens à BEP vers l'enseignement supérieur est inférieure de 9 % à celle observable pour l'ensemble de la population, alors que leur entrée dans l'emploi est inférieure de 11 % (Newman *et al.*, 2009). Les chances de réussite universitaire sont en outre inférieures à celles de la moyenne des étudiants ; à la différence des autres étudiants, la possession d'un diplôme de l'enseignement supérieur ne facilite pas toujours l'accès à l'emploi (Ebersold, 2012). Leur accès au logement est moindre par rapport au reste des jeunes, et leur confrontation aux discriminations sur les lieux de travail est plus importante (Bouvier et Niel, 2010 ; Roussel *et al.*, 2004). Leur isolement social est également plus marqué : selon l'enquête « Handicap-Santé, volet Ménages » (HSM), 25 % des jeunes reconnus handicapés ne sortent pas de leur lieu de résidence suite aux obstacles rencontrés, plus de la moitié jugent difficile de se rendre chez leurs proches, et 60 % éprouvent des difficultés d'accès aux lieux de loisirs (Dejoux, 2015).

Des politiques inclusives interrogées dans leur effet protecteur

Cette vulnérabilité interroge l'aptitude des politiques inclusives à concrétiser l'individualisme citoyen promu pour pallier les insuffisances de l'ambition intégrative et les vulnérabilités afférentes (Roman, 2010). Cet individualisme citoyen revendique une conception expérientielle de la citoyenneté matérialisée par l'implication active dans les composantes de la vie en société, par l'attention portée aux préoccupations individuelles et par le refus de toute stigmatisation. L'effet protecteur des politiques inclusives réside dans les supports identificatoires inhérents aux rôles sociaux accompagnant l'accès aux droits individuels et dans l'effet affiliateur de l'éducation, du travail et de l'emploi, ou de l'inscription sociale. Il revient aux législations interdisant la discrimination d'assurer la protection et la promotion des droits de l'homme des populations ciblées et de leur garantir une égale et effective protection juridique contre toute discrimination. Il appartient aux institutions d'être des espaces d'affiliation soucieux de la contribution des individus à l'édification de la société et veillant à transformer le citoyen abstrait des lois et des textes administratifs en un usager percevant concrètement sa condition citoyenne. Il leur incombe de garantir l'application des droits individuels en armant les personnes

intellectuellement, professionnellement, financièrement et socialement afin qu'elles puissent prendre part au développement collectif : la scolarisation en milieu ordinaire doit conférer les savoirs et les compétences de base essentiels au développement personnel et à la protection contre le chômage, la précarisation du travail ou le morcellement des temps de travail (OCDE, 2003) ; intégrateur social par excellence, l'accès à l'emploi en milieu ordinaire doit conférer l'indépendance économique et permettre de prétendre aux formes de reconnaissance qui y sont liées ; l'accès à la formation professionnelle et à l'éducation tout au long de la vie participe, pour chacun, de l'entretien de sa légitimité professionnelle et sociale.

L'effet protecteur des politiques inclusives repose aussi sur l'inversion symbolique opérée par l'effet capacitant des aménagements pédagogiques effectués et des soutiens mobilisés. La Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées (CNUDPH) corréle la concrétisation des droits à l'éducation, à l'emploi ou à la vie autonome à la mise en œuvre d'aménagements raisonnables. Elle assujettit les possibilités de participation sociale des personnes handicapées aux changements de représentation susceptibles d'être induits, par exemple, par l'obtention d'un diplôme ou par les aptitudes qu'elles ont pu faire valoir en étant à égalité de chances avec les autres personnes. Cet effet capacitant réside aussi dans la personnalité juridique que les jeunes adultes peuvent faire valoir par leur faculté d'autodétermination et les responsabilités prises et assumées. L'article 19 de la convention des Nations unies précitée prévoit, par exemple, que les personnes handicapées puissent choisir, sur la base de l'égalité avec les autres, leur lieu de résidence et les personnes avec qui elles vont vivre. Son article 12 demande aux États de prendre des mesures appropriées garantissant aux personnes handicapées l'exercice de leur capacité juridique. Ceci est d'autant plus important que cette convention conditionne l'accès aux droits à l'aptitude des intéressés à les faire valoir ; elle voit dans la personnalisation et la contractualisation des pratiques un vecteur de citoyenneté grâce auquel les personnes handicapées peuvent être associées, comme tout sujet, aux processus les concernant.

La conception expérientielle de la citoyenneté promue par les politiques inclusives place ainsi les dimensions symboliques et la subjectivité y afférente au cœur de la citoyenneté, et infère l'effet protecteur

au « capital identitaire¹ » possédé par les intéressés. Selon James E. Côté, ce capital identitaire les place à égalité de chances dans la recherche de l'estime sociale. Il leur confère les ressources identitaires permettant de satisfaire aux exigences de la figure de l'acteur stratège, auteur de son devenir (Côté, 2002). Il les incite à se percevoir et à être perçus comme un acteur capable de négocier son identité, de faire les choix appropriés et d'être un contributeur au bien-être collectif. La capacité d'investissement individuel dans le développement collectif dépend conséquemment de l'identité narrative détenue par les personnes et de l'effet d'affiliation des pratiques. L'effet protecteur des politiques inclusives réside corrélativement dans les formes d'interdépendance par l'intermédiaire desquelles se bâtissent les signes de reconnaissance qui fondent la citoyenneté, et dans le sentiment d'exister insufflé par les politiques publiques et les pratiques des institutions (Flahaut, 2002).

Ainsi, le chapitre 1 relie-t-il le passage à l'âge adulte des jeunes présentant un BEP à la valeur transitionnelle des principes revendiqués par les politiques inclusives. Il corréle cette valeur transitionnelle aux modalités de concrétisation des droits développées, aux formes de citoyenneté favorisées et aux conceptions de la différence consacrées par les configurations sociales résultant des interdépendances individuelles et sociales créées par l'intrication dynamique des facteurs institutionnels, des facteurs organisationnels et des expériences individuelles intervenant dans le passage à l'âge adulte.

Un passage à l'âge adulte lié aux conceptions dominantes de la jeunesse

La surexposition des jeunes adultes présentant un BEP aux vulnérabilités entourant le passage à l'âge adulte interroge aussi l'aptitude des politiques inclusives à leur permettre de satisfaire aux exigences d'une jeunesse désormais associée à une phase exploratoire au cours de laquelle s'expérimentent des rôles sociaux, se construisent des itinéraires, se forgent les schèmes d'appartenance sociale. L'individualisation et la contractualisation des politiques publiques ont contribué à un arasement

1 Côté, 1996, p. 417.

des seuils statutaires caractéristiques du passage à l'âge adulte. Ils ont brouillé les séquences caractéristiques de la transition juvénile et émietté les sources normatives qui y sont attachées : la fin des études, la décohabitation du domicile parental, l'accès au premier emploi, l'entrée en première union, la naissance du premier enfant (Galland, 2009 ; Sebillé, 2013). Ce brouillage a déritualisé le passage à l'âge adulte et subordonné l'entrée dans les rôles sociaux constitutifs de la vie d'adulte au sens de l'expérimentation des intéressés et à leur aptitude à construire des parcours vecteur d'appartenance sociale et source de reconnaissance sociale (Ferreira et Nunes, 2010). Il fait de l'absence de ressources culturelles, sociales, économiques, identitaires et relationnelles nécessaires à la réalisation de soi et à l'engagement social une source majeure de vulnérabilité.

Cette nouvelle conception de la jeunesse invite à porter le regard, comme le propose le chapitre 2, sur les ressources, aptitudes et compétences acquises par les jeunes adultes pour faire face à la désynchronisation des étapes jalonnant l'entrée dans la vie adulte, et pour devenir les acteurs de leur relation avec la société et de la réappropriation de leurs droits (Lorthiois, 2000). Cette nouvelle conception de la jeunesse suppose de considérer le niveau de mobilité auquel accèdent les jeunes présentant un BEP et leur aptitude à conjuguer les diverses temporalités rythmant la vie en société et à avoir une présence au monde suffisamment marquée pour apparaître comme partie prenante de leur devenir. Elle incite aussi à cerner les stratégies développées pour surmonter l'inaccessibilité des lieux publics et des transports en commun soulignée par les 23 % de jeunes reconnus handicapés disant être gênés lors de leurs déplacements par l'inadaptation ou l'encombrement des trottoirs (Dejoux, 2015). Cette nouvelle conception de la jeunesse renvoie également aux formes de ritualisation mobilisées pour conférer aux jeunes adultes présentant un BEP un sens de l'expérimentation suffisamment appuyé pour accepter de prendre des risques, de s'ouvrir à l'innovation ou de se confronter à des univers géographiques et sociaux sans connaître précisément leur niveau d'accessibilité. Elle suppose aussi de considérer, à l'issue de leur scolarité, la capacité d'adaptation des jeunes adultes aux situations nouvelles et à la variété des contextes rencontrés.

Cette nouvelle conception de la jeunesse exige d'associer le passage à l'âge adulte au pouvoir émancipateur des propriétés scolaires et sociales

inculquées par le système scolaire. Celui-ci constitue en effet une des pierres angulaires des politiques inclusives. La déclaration de Salamanque fait des établissements scolaires le moyen le plus efficace de combattre les attitudes discriminatoires, de créer des communautés accueillantes, de bâtir une société inclusive visant l'éducation pour tous tout en étant soucieuse de la rentabilité des systèmes éducatifs (Unesco, 1994). Elle voit également dans le système éducatif un vecteur de protection sociale aussi important que les systèmes de soins s'il permet aux élèves de s'affirmer en tant qu'acteurs de leur devenir, de transformer les relations avec autrui. Aussi lui demande-t-elle d'aider « les jeunes ayant des besoins éducatifs particuliers à réussir leur transition de l'école à la vie active. L'école devrait leur faciliter l'entrée dans la vie active en leur donnant le savoir-faire qu'exige la vie quotidienne, en leur permettant d'acquérir les compétences en communication nécessaires à leur insertion dans la société et dans la vie adulte² ». L'Unesco infère ainsi la vulnérabilité des jeunes adultes présentant un BEP aux stratégies déployées pour réduire le poids des mécanismes de sélection lors des périodes d'orientation, et aux modalités d'ancrage de la reconnaissance interindividuelle dans la reconnaissance collective contribuant à les placer à égalité de chances avec les autres jeunes : selon l'enquête HSM, les jeunes âgés de 15 à 24 ans reconnus handicapés interrompent plus fréquemment leurs études que les autres et sont quatre fois moins diplômés qu'eux (Dejoux, 2015).

Une vulnérabilité corrélée aux conceptions de l'accessibilité

Cette surexposition aux vulnérabilités entourant le passage à l'âge adulte renvoie donc aux formes de protection développées par les politiques inclusives. En rapportant les inégalités sociales aux difficultés d'accès, elles limitent le contrat social à des contingences purement organisationnelles en écartant la question du rapport de la société au corps autre et différent. Elles résument la société aux organisations qui la composent, au détriment des représentations du monde et des systèmes conceptuels historiquement, socialement, juridiquement et politiquement consacrés qui spécifient les institutions (Descombes, 1996).

2 Unesco, 1994, p. 34.

Aux principes de justice sociale régissant l'action de l'État garant de l'égalité d'accès aux droits, les politiques inclusives substituent la capacité des organisations à maîtriser les inégalités liées à leur fonctionnement et à devenir le lieu où l'innovation ordinaire fait société et invente les conditions nécessaires à la cohésion sociale. Ainsi, l'Unesco associe-t-elle l'inclusion à la réussite scolaire et sociale de tout individu grâce à une ouverture à la diversité des sociétés et à la responsabilité sociale assumée par les organisations (Unesco, 2009). Le développement d'un projet d'établissement doit qualifier les contours de cette responsabilité sociale en explicitant les systèmes de valeurs et l'idéal de management caractéristique de la culture organisationnelle. L'adoption d'une assurance qualité entend doter les établissements d'indicateurs et de procédures les rendant comptables de leur accessibilité et, corrélativement, de leur engagement à l'égard de la concrétisation des droits des personnes reconnues handicapées et du bien-être collectif. Les politiques inclusives opposent ainsi à la pérennité de l'institution historiquement ancrée, l'éphémère de l'organisation faisant de la quête permanente d'efficacité son fondement et de l'assurance qualité un vecteur de protection.

Ce glissement de perspective conduit, comme le fait le chapitre 3, à corréler les inégalités auxquelles sont confrontés les jeunes adultes présentant un BEP aux modalités d'accessibilisation de l'environnement éducatif et social, c'est-à-dire aux contextes et aux enjeux institutionnels, organisationnels et identitaires sous-jacents à la mobilisation des ressources techniques, humaines et sociales prévues par les textes. Il invite à porter le regard sur les dynamiques de légitimation scolaire induites par l'application des principes censés permettre la personnalisation des pratiques et la réussite des élèves présentant un BEP. L'évaluation des besoins a, par exemple, vocation à requalifier socialement et scolairement les personnes présentant une déficience : elle offre des éléments de connaissance susceptibles de substituer à l'inéducabilité potentielle suggérée par un besoin de soins, l'éducabilité possible de l'élève dont les besoins éducatifs plus ou moins complexes sont engendrés par les exigences scolaires et auxquels peut répondre une accessibilisation de l'environnement (Mainardi, 2010, Ebersold et Mayol, 2016). Selon la circulaire relative à la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation, celui-ci assure la cohérence d'ensemble du parcours

scolaire de l'élève en situation de handicap : il définit les modalités de déroulement de la scolarité en précisant, si nécessaire, la qualité et la nature des accompagnements (notamment thérapeutiques ou rééducatifs), le recours à une aide humaine, à un matériel pédagogique adapté ou à des aménagements pédagogiques. Si la requalification de la personne handicapée en personne à besoins éducatifs particuliers rend sa présence scolairement signifiante, le projet personnalisé de scolarisation légitime les glissements de perspective présumés par la personnalisation des pratiques en les rapportant à des contextes administratifs, organisationnels et professionnels.

Ce glissement de perspective invite en outre à inférer les conditions de scolarisation des élèves présentant un BEP aux conceptions entourant l'accessibilité et, corrélativement, la mise en œuvre des soutiens et des aménagements. Les modalités d'évaluation des besoins ou les contours du projet personnalisé de scolarisation dépendent de leur inscription dans les enjeux organisationnels, professionnels et sociaux traversant les établissements. Une telle inscription participe de la mise en sens organisationnelle de l'ambition inclusive et de la mise en scène des dimensions professionnelles et identitaires entourant la personnalisation des pratiques et la mise en œuvre des aménagements. Elle influe, par exemple, sur les représentations relatives au problème spécifiant les personnes et les stratégies déployées pour les inciter à faire état de leur particularité et à faire valoir les soutiens auxquels elles peuvent prétendre. L'inscription des conditions de personnalisation dans les jeux organisationnels, professionnels et sociaux définit un espace de sens commun grâce auquel les principes revendiqués se trouvent convertis en modalités d'action socialement significatives pour les acteurs en présence. Elle détermine les usages sociaux entourant la définition et la mise en œuvre des projets personnalisés de scolarisation. Elle conditionne, ce faisant, le sens collectif de l'ouverture à la diversité, les règles présidant à la division des tâches et à la distribution des rôles, les niveaux de complémentarité entre les différents acteurs, les conceptions entourant la définition et la mise en œuvre des soutiens et des aménagements. Elle préside à la création des contextes nécessaires à la prise en compte des particularités individuelles et à l'innovation organisationnelle, méthodologique et technique inhérente à l'accessibilisation des environnements éducatifs et sociaux.

Une contextualisation des problèmes sociaux source de vulnérabilités

La surexposition des jeunes adultes présentant un BEP aux vulnérabilités liées au passage à l'âge adulte est donc indissociable du rapport à la différence induit par les modes d'orchestration de l'accessibilité découlant des politiques des établissements. Les politiques inclusives invitent à considérer la diversité comme une source de vitalité sociale et d'enrichissement collectif, et à refuser d'en déduire l'expression d'une marginalité sociale ou d'une inaptitude. Elles voient dans le soutien aux plus faibles le moyen de favoriser la réussite de tout élève, indépendamment de sa particularité, et de promouvoir des systèmes éducatifs se préoccupant de la pluralité des excellences. Selon la déclaration de Salamanque, tout élève présente potentiellement un besoin éducatif car tout un chacun peut requérir un soutien au cours de sa trajectoire scolaire (Unesco, 1994). Aussi, invite-t-elle à contextualiser la question du handicap, à relier le terme de BEP à la vulnérabilité scolaire et à inclure parmi les élèves à BEP : ceux présentant une déficience ou un trouble de l'apprentissage, ou vivant dans des lieux isolés ; ceux appartenant à des communautés nomadiques, à une minorité ethnique, culturelle ou linguistique ; ou encore ceux provenant de milieux défavorisés. Une telle contextualisation a vocation à renforcer le souci de personnalisation des pratiques des établissements et à les inciter à se préoccuper de la réussite de toute personne, sans discrimination aucune.

En associant les possibilités d'inscription sociale à une contextualisation des approches relatives au handicap, les politiques inclusives invitent, comme le propose le chapitre 4, à relier le passage à l'âge adulte à l'effet performatif des politiques des établissements et à leur rapport à la différence (Coulon, 1997). Elles suggèrent d'appréhender l'univers symbolique induit par les modes d'orchestration de l'accessibilité développés par les politiques des établissements pour construire les conditions nécessaires à l'accessibilisation des environnements éducatifs et sociaux. Ces modes d'orchestration de l'accessibilité renvoient aux conceptions de l'accessibilité promues par les établissements : une approche restrictive de cette notion mettant l'accent sur les seules dimensions physiques offre une perspective différente qu'un regard global incluant les dimensions pédagogiques ou sociales intervenant

dans l'adaptation des pratiques. Ils concernent aussi l'ancrage organisationnel et fonctionnel de l'accessibilité, c'est-à-dire la manière dont elle va être inscrite dans les règles formelles et informelles présidant au fonctionnement des établissements d'une part, et dans les routines régissant l'action de leurs membres d'autre part. Ces modes d'orchestration de l'accessibilité conditionnent les processus organisationnels, fonctionnels et expérientiels à l'intérieur d'une organisation par l'intermédiaire desquels se conçoivent et se mettent en œuvre les éléments participant de l'adaptation des pratiques générales aux particularités individuelles. Ces modes d'orchestration de l'accessibilité déterminent, par exemple, les stratégies d'inscription des établissements et, corrélativement, les choix des étudiants dont la réussite universitaire suppose une connaissance précise des soutiens et des aménagements existants. Ils les incitent ou non à faire état de leur particularité pour accéder aux droits et bénéficier des soutiens et des aménagements auxquels ils sont légalement éligibles. La contextualisation des approches liées au handicap et la prise en considération des facteurs générateurs d'inégalités formelles et informelles au sein de l'enseignement supérieur influent sur leur réussite universitaire.

Cette contextualisation subordonne en outre l'effet performatif des modes d'orchestration de l'accessibilité aux significations sociales accordées à la différence. La localisation des services dédiés aux étudiants handicapés, les procédures d'évaluation des besoins et les profils des professionnels y travaillant sont des actes d'ordination instituant des identités sociales et consacrant des différences sociales. Ainsi, obliger les étudiants à passer une visite médicale au sein de l'université accrédite une conception médicale de leur particularité et renforce les préjugés ; confier l'accueil et l'accompagnement des étudiants présentant un BEP à des professionnels spécialisés dans le traitement des difficultés sociales incite à confondre particularité et difficulté sociale, et à considérer les étudiants accueillis comme des personnes à problèmes. Les spécifier au regard d'incapacités ou de difficultés sociales les empêche de se distancier des caractéristiques stigmatisées accompagnant le statut de handicapé pour se penser comme des étudiants avant tout.

Cette contextualisation des approches relatives au handicap assujettit de surcroît les modalités de passage à l'âge adulte aux formes d'acceptation de la différence soutenues par les conditions faites aux professionnels

en charge de l'accueil et de l'accompagnement des personnes handicapées. Un manque de visibilité institutionnelle ou de légitimité fonctionnelle confère par exemple à la présence d'élèves ou d'étudiants présentant un BEP un caractère philanthropique ; l'accueil et la réussite scolaire ou universitaire sont alors subordonnés à la capacité d'autolégitimation des professionnels travaillant à l'accueil, à la scolarisation et à l'accompagnement de ces personnes, et à leur aptitude à justifier leur présence et le bien-fondé des aménagements et des soutiens.

Des politiques inclusives questionnées dans leurs principes solidaires

La surexposition des jeunes adultes présentant un BEP aux vulnérabilités liées au passage à l'âge adulte est indissociable des formes de cohésion sociale promues par les politiques inclusives. En subordonnant les possibilités d'appartenance sociale au pouvoir d'affiliation des organisations, elles redéfinissent les principes de solidarité à l'œuvre. Ceux-ci se distancient des principes nés de la société salariale au profit de formes contextualisées de solidarité résultant du jeu des interactions interindividuelles et des systèmes contractuels nécessaires à l'affiliation ou à la réaffiliation des plus fragiles. Avant de chercher à réintégrer une personne ou un groupe de personnes dans le cadre normal de la vie en société, ces formes de cohésion sociale ambitionnent de prévenir toute exclusion en favorisant l'accès aux dispositifs de droit commun et l'incorporation de toute particularité dans l'ensemble des dimensions qui fondent la vie en société. La déclaration de Salamanque indique que l'orientation inclusive contribue à faire des écoles ordinaires le lieu le plus approprié pour lutter contre les discriminations et de bâtir une société inclusive qui ne méconnaît pas pour autant les équilibres financiers (Unesco, 1994). L'accès aux dispositifs de droit commun doit permettre une mixité sociale susceptible de prévenir les préjugés à l'égard des personnes présentant un BEP et, à plus long terme, d'imposer un regard plus positif sur le handicap. Il vise également à conduire les intéressés à ne pas résumer leur vision d'eux-mêmes aux contraintes de la déficience et à s'entrevoir comme des acteurs de leur devenir. La scolarité en milieu ordinaire des personnes présentant un BEP vise un apprentissage d'un vivre ensemble respectueux des particularités individuelles et des milieux sociaux, et le développement d'un modèle

de société où tout individu trouve une place correspondant à sa particularité et collabore au bien-être de tous.

Ce glissement de perspective suppose, comme le propose le chapitre 5, de corrélérer le passage à l'âge adulte aux principes solidaires engendrés par les modes d'orchestration de l'accessibilité. Il invite à porter le regard sur les temporalités régissant le travail d'accompagnement. Une conception synchronique de celui-ci subordonne la continuité des parcours et les possibilités d'inscription sociale à la bonne volonté des personnes au contact des jeunes adultes. Ce faisant, elle sous-estime les facteurs nécessaires à la réussite universitaire, au maintien dans l'emploi, et retire à l'accès au droit commun le caractère émancipateur revendiqué par les politiques inclusives. Elle infère cette réussite aux stratégies développées par les intéressés pour pallier les dysfonctionnements éventuels, ou à celles mobilisées par les autres étudiants ou les collègues de travail pour surmonter les formes d'inaccessibilité et créer les conditions de leur inscription sociale. La vision à court terme inhérente à cette perspective synchronique résume les intéressés à des objets d'aide ; elle confond accompagnement et aide aux dépens des facteurs intervenant dans la mise en compétence des personnes et de leur implication dans les processus : les personnes présentant une déficience motrice sont, par exemple, réservées sur les possibilités de participation et de réalisation de soi permises par les soutiens et les formes d'accompagnement dont elles bénéficient, alors qu'elles en soulignent par ailleurs la qualité sur le plan technique (Ebersold, 2006).

Ce glissement de perspective incite en outre à s'interroger sur les formes d'interdépendance impulsées entre les membres de l'organisation. Ces formes d'interdépendance reposent sur le sentiment d'appartenance commune produit par les politiques d'établissement, l'empathie ressentie par chacun, au sein de l'établissement, vis-à-vis des plus vulnérables, et les responsabilités collectivement et individuellement assumées à leur égard. Elles s'appuient aussi sur les synergies créées par les structures d'accompagnement pour mobiliser l'ensemble de la communauté universitaire autour de la réussite de tout étudiant. Ces synergies dépendent de l'effet d'entraînement des projets d'accompagnement élaborés et de la dynamique sociale impulsée par les liens interindividuels et interinstitutionnels créés par les professionnels chargés de l'accompagnement des personnes reconnues handicapées.

Comprendre la surexposition des jeunes présentant un BEP aux formes de vulnérabilité caractéristiques du passage à l'âge adulte exige donc de considérer les formes de citoyenneté auxquelles ils accèdent, les rationalités présidant aux modes d'orchestration de l'accessibilité développées par les politiques des établissements, les représentations du handicap qu'elles révèlent, les contextes dans lesquels sont placés les acteurs en présence, les formes d'interdépendance nouées et les dynamiques de catégorisation à l'œuvre.

Cet ouvrage s'appuie pour ce faire sur une recherche portant sur l'accès à l'enseignement supérieur et à l'emploi des jeunes adultes présentant un BEP, et reposant sur un corpus de données multiples. L'ouvrage résulte d'une analyse des politiques développées ces dernières années pour favoriser les transitions vers l'enseignement supérieur et vers l'emploi des lycéens présentant un BEP (Ebersold, 2011a), et d'une analyse secondaire des trajectoires suivies par un échantillon de lycéens présentant un BEP et inscrits en classe de terminale française en 2007 (Ebersold, 2012). En effet, entre juin 2009 et juin 2010, 293 lycéens inscrits en terminale en 2007 ont répondu à un questionnaire décliné selon cinq descripteurs s'inspirant, pour partie, des études longitudinales réalisées préalablement sur le sujet aux États-Unis et au Royaume-Uni (Dewson *et al.*, 2004; Wagner, 2005a). Le descripteur de participation relie le passage à l'âge adulte à l'aptitude de l'enseignement secondaire et supérieur à prémunir de l'inactivité et de la marginalité les lycéens et les étudiants présentant des BEP; le descripteur de performance l'infère au degré de réceptivité des établissements, à la diversité et à l'effet capacitant des ressources et des moyens mobilisés durant la scolarisation; le descripteur de transition corrèle le passage à l'âge adulte à la cohérence et à la continuité des parcours à l'issue de la terminale, et le descripteur d'affiliation au sentiment d'appartenance expérimenté. Les répondants 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. Cette enquête, menée en lien avec l'OCDE,

a été financée conjointement par le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative, par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, par la Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA) et par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) (Ebersold, 2012 ; Rick, 2011 ; Rick et Ebersold, 2011). Elle a été réalisée avec l'appui d'O. Rick qui a coordonné le recueil des données pour la France, avec le soutien de C. Zander lors de la première vague de l'enquête. L'exploitation des données a été effectuée par P. Cordazzo.

L'analyse présentée résulte également d'une enquête menée auprès de 30 personnes concernées par l'accueil et l'accompagnement des étudiants handicapés et de 5 étudiants handicapés, dans 7 universités, à partir d'un financement de la Banque populaire et Caisse d'épargne (BPCE). Cette enquête, réalisée en 2010, cerne les profils et les trajectoires des professionnels travaillant dans les services dédiés aux étudiants handicapés, les stratégies d'accueil et d'accompagnement développées, les problèmes rencontrés, les ressources mobilisées pour y pallier et les besoins en matière de formation (Waldvogel *et al.*, 2011). Cette enquête, coordonnée par C. Waldvogel sous la direction de S. Ebersold, a bénéficié de l'appui de C. Boursier, B. Bayet, G. Elidemir, P. Garnier, M. Guédin et M. Lhussier pour mener à bien le recueil des données.

L'analyse repose de surcroît sur une enquête portant sur la participation sociale d'un échantillon de personnes présentant une déficience motrice. Financée par l'Association des paralysés de France (APF), elle a été menée en collaboration avec des professionnels de cette association, des parents ayant un enfant présentant une déficience motrice et des personnes confrontées à cette déficience. Cette enquête consiste en 45 entretiens menés en 2003 auprès de personnes présentant une déficience motrice et de leurs parents, et l'exploitation de 300 questionnaires diffusés en 2004-2005 auprès de personnes présentant une déficience motrice, de leurs parents et des professionnels qui ont travaillé auprès d'eux. Les entretiens et les questionnaires se sont intéressés aux possibilités de choix des enquêtés, à leur environnement relationnel, aux conditions d'accès à l'espace public et aux activités sociales et aux formes de soutiens auxquelles ils ont accédé. L'enquête a été menée en collaboration avec des professionnels de l'APF, des parents ayant

un enfant présentant une déficience motrice et des personnes présentant une déficience motrice. Elle a été réalisée avec l'appui de J. Mazuer, C. Terris et N. Bohn qui ont contribué activement à l'exploitation et à l'analyse des données (Ebersold, 2006).

Les résultats de ces travaux sont déclinés selon cinq chapitres. Le premier relie le passage à l'âge adulte à la valeur transitionnelle des pratiques scolaires et post-scolaires et aux supports identificatoires trouvés par les jeunes au cours du processus de transition faisant suite à la scolarité. Le deuxième chapitre appréhende ces supports identificatoires à l'aune des formes d'indépendance auxquelles accèdent les intéressés à l'issue de la terminale, et des dynamiques d'affiliation induites par la participation aux rôles sociaux. Il décrit les configurations présidant aux trajectoires post-scolaires, les mécanismes régissant le passage à l'âge adulte et les inégalités le spécifiant.

Le troisième chapitre corréle la valeur transitionnelle des pratiques scolaires aux inégalités formelles et informelles auxquelles exposent les politiques des établissements. Il s'intéresse au travail de mise en sens de la scolarisation en milieu ordinaire d'élèves présentant un BEP et aux conceptions de l'accessibilité présidant à la personnalisation des pratiques produites par les politiques des établissements en matière de handicap.

Le quatrième chapitre décrit les mécanismes de sélection régissant un des seuils statutaires constitutifs du passage à l'âge adulte : l'accès à l'enseignement supérieur. Il relie les mécanismes inégalitaires à l'œuvre à l'ancrage organisationnel et fonctionnel de la diversité induit par les modes d'orchestration de l'accessibilité et aux formes d'acceptation de la différence que ces dernières promeuvent.

Le cinquième chapitre poursuit l'analyse en s'intéressant aux principes solidaires sous-jacents aux conceptions de l'accompagnement induites par les services dédiés aux étudiants présentant un BEP, aux stratégies déployées par ces services et aux configurations inclusives structurant les trajectoires universitaires.

Certaines notions dont la définition précise dans le corps du texte entraverait la fluidité de sa lecture sont définies plus précisément dans un glossaire à la fin de l'ouvrage.

Table des matières

LISTE DES SIGLES.....	5
INTRODUCTION.....	7
Des politiques inclusives interrogées dans leur effet protecteur	8
Un passage à l'âge adulte lié aux conceptions dominantes de la jeunesse	10
Une vulnérabilité corrélée aux conceptions de l'accessibilité	12
Une contextualisation des problèmes sociaux source de vulnérabilités	15
Des politiques inclusives questionnées dans leurs principes solidaires	17
CHAPITRE 1. TRANSITION JUVÉNILE, INCLUSION ET CITOYENNETÉ.....	23
Une inclusion induite par la valeur transitionnelle des pratiques	26
Une transition juvénile liée à l'exercice d'une fonction sociale	26
Une fonction sociale corrélée à l'expérimentation d'une communauté de sort.....	29
Des trajectoires assujetties à l'acquisition d'un agir situationnel	33
Une citoyenneté inférée au sentiment d'exister	35
Une inclusion subordonnée aux dynamiques de légitimation de l'accessibilité	39
Des trajectoires scolaires corrélées au rapport organisationnel à la diversité	40
Un rapport à la diversité induit par l'orchestration de l'accessibilité	44

Une accessibilité inférée aux pratiques d'accompagnement ...	47
Conclusion	49
 CHAPITRE 2. INCLUSION, TRANSITION JUVÉNILE ET ACCESSIBILITÉ	51
Une transition juvénile contrainte par une dynamique d'enveloppement	53
Une aspiration à l'indépendance contrariée	53
Une appartenance sociale engoncée dans une exigence programmatique.....	55
Une affiliation affectée par des identités situationnelles	58
Une transition juvénile liée au pouvoir émancipateur du diplôme et du capital familial	62
Des propriétés scolaires aux vertus affiliatrices	63
Un capital familial source d'affiliation sociale	71
Une transition juvénile à visages multiples	77
Une conception scolaire de l'accompagnement source de vulnérabilités	78
Une affiliation affectée par une vision assistantielle de l'accompagnement.....	79
Une affiliation entravée par une vision essentialiste de l'accompagnement.....	81
Une conception globale de l'accompagnement qui peine à être affiliatrice	83
Conclusion	84
 CHAPITRE 3. INCLUSION, SCOLARITÉ ET ACCEPTIONS DE L'ACCESSIBILITÉ.....	87
Une scolarité heurtée dans un environnement invalidant ...	89
Un environnement scolaire inégalitaire et vulnérabilisant	89
Des inégalités encouragées par une conception techniciste de l'accessibilité	94

Une scolarité ancrée dans une acception méritocratique de l'accessibilité	98
L'accessibilité, un référentiel normatif soutenant un rapport allusif à l'environnement	99
Une accessibilité couplée à la capacité d'autolégitimation de l'élève	103
Une scolarité assujettie à l'ancrage culturel de l'accessibilité	107
Une scolarisabilité induite par l'ancrage organisationnel de l'accessibilité	108
Une scolarisabilité soumise à l'ancrage fonctionnel de l'accessibilité	113
Conclusion	117
 CHAPITRE 4. ORCHESTRATION DE L'ACCESSIBILITÉ ET TRANSITIONS VERS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.....	119
Un accès à l'enseignement supérieur dépendant de l'orchestration de l'accessibilité	121
Des stratégies d'accueil qui perpétuent l'importunité universitaire des étudiants	123
Des modes d'orchestration de l'accessibilité qui favorisent la sélectivité	127
Une orchestration de l'accessibilité qui encourage une normalité fantôme	130
L'accessibilité entre formalisation sélective et bricolage héroïque	131
L'accessibilité, entre acceptation distraite et acceptation fantôme de la différence	138
Une accessibilité fondée sur l'aveuglement aux différences?	141
Une accessibilité couplée à la légitimation de soi des professionnels.....	142
Une légitimité universitaire qui doit être construite par les étudiants	149

Conclusion	150
CHAPITRE 5. PARCOURS UNIVERSITAIRES, LIENS SOLIDAIRES ET STRATÉGIES D'ACCOMPAGNEMENT.....	153
Une condition étudiante surexposée aux mécanismes de sélection	155
Des mécanismes formels de sélection plus prégnants	155
Des mécanismes informels de sélection trop ignorés	156
Une réussite universitaire liée au capital compensatoire des étudiants	160
L'accompagnement, une logique de guichet entre don et contrat.....	160
Des stratégies d'accompagnement peu mobilisatrices.....	172
Des trajectoires universitaires à configurations variables	181
Un accompagnement socio-éducatif qui externalise le souci solidaire	181
Un accompagnement socio-éducatif qui atomise le souci solidaire	183
Un accompagnement marchand qui bureaucratise le souci solidaire	184
Un accompagnement marchand qui internalise le souci solidaire	185
Conclusion	186
CONCLUSION	189
GLOSSAIRE.....	197
ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES.....	201